

ISSN 2075-3500

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК

№ 4 (68)

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. Дони́на**, 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

Архипова Е. В. Аксиологичность педагогического дискурса как фактор модернизации языкового образования в цифровую эпоху	7
Байкова Л. А., Кузнецов А. А., Мартишина Н. В. Педагогические идеи Э. Фромма о гуманизации образования и общества	14
Грицай Л. А. Особенности воспитания детей в семье во второй половине XVIII века (на основе изучения мемуаров, воспоминаний и т. п.)	20
Корнеенко Т. Н. Педагогические основания развития способности к жизнедеятельности у студента в сложной образовательной среде	30
Лазарев Ю. В. Сборник «Памяти учителя» как социально-педагогическое явление конца XIX — начала XX века	37

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Богомолова Е. В., Краснобаев П. И., Синявина О. В. Формирование у курсантов компетенции применения моделирования в профессиональной деятельности на занятиях по информатике	44
Еремкина О. В. Педагогические условия профессионального самосовершенствования будущего педагога высшей школы в условиях магистратуры	57
Киктенко М. В., Петряков П. А., Певзнер М. Н. Формирование действенного мотива студентов к личностному саморазвитию	66
Королева Е. Г., Мухлаева Т. В. Профессионализация и управление качеством в формировании ценностных ориентаций педагогов: мосты между двумя подходами	74
Мартишина Н. В., Гречушкина Н. В., Байкова Л. А. Развитие ключевых личностных компетенций обучающихся в условиях цифровой образовательной среды	81
Селезнева Ю. М., Гальченко С. В. Интерактивные экскурсии для школьников на Биостанцию РГУ имени С. А. Есенина	88

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ И ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

Аипова М. М., Фомина Н. А. Ценностные ориентации студентов с «энергичным» типом реализации ответственности	96
---	----

Донина И. А., Воднева С. Н., Клец Т. Е. К вопросу о стратегиях самоопределения в профессиональной деятельности выпускников вуза	105
---	-----

Осницкий А. К. Личностные и поведенческие аспекты когнитивных, коммуникативных и регуляторных способностей.....	115
---	-----

Ревкова Е. А. Ценностные ориентации будущих специалистов-международников в условиях культурной трансформации общества	128
---	-----

Солянкина Л. Е., Евдокимов О. К. Использование медитации как метода психологической саморегуляции	136
---	-----

СОВРЕМЕННЫЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Гераськина М. Г. Социально-психологическая характеристика смысложизненных ориентаций пенсионеров	142
--	-----

Стреленко А. А. Социально-перцептивная детерминация родительско-детского взаимодействия приемных и биологических матерей	153
--	-----

АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Верозуб А. С. Исследование особенностей развития лиц с тяжелыми множественными нарушениями	163
--	-----

Карпушкина Н. В., Кисова В. В., Конева И. А. Формирование эмоционального интеллекта у младших школьников с расстройствами аутистического спектра.....	173
---	-----

Моторина И. В., Манаенкова В. В. Коммуникативная компетентность старших дошкольников с нарушениями речи.....	181
--	-----

Ольхина Е. А. Медведева Е. Ю. Уромова С. Е. Анализ представлений родителей о профессиональной деятельности логопеда	194
---	-----

ИССЛЕДОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА КАК СУБЪЕКТА ЖИЗНИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Бондаренко М. В., Дегасюк М. Ю. Особенности обучения личного состава подразделений пожарной охраны тушению пожаров в зданиях повышенной этажности.....	203
--	-----

Лаптев Р. В. Моделирование психологических условий обучения и развития способности сотрудников правоохранительных органов к произвольной саморегуляции.....	211
---	-----

Информация для авторов	219
-------------------------------------	-----

TABLE OF CONTENTS

THEORETICAL AND APPLIED ISSUES OF CONTEMPORARY PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Arkhipova E. V. Axiology of pedagogical discourse as a factor in the modernization of language education in the digital era.....	7
Baykova L. A., Kuznetsov A. A., Martishina N. V. E. Fromm’s pedagogical ideas about humanization of education and society	14
Gritsay L. A. Specifics of children’s upbringing in the family in the second half of the 18th century (based on memoirs, reminiscences, etc.)	20
Korneyenko T. N. Pedagogical foundations for developing a student’s ability to live in a complex educational environment.....	30
Lazarev Yu. V. Teacher-commemorating collections as a socio-pedagogical phenomenon of the late 19th — early 20th centuries.....	37

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ISSUES AND PROSPECTS OF MODERN EDUCATION

Bogomolova E. V., Krasnobayev P. I., Sinyavina O. V. Formation of cadets’ competence in using modeling in professional activities in computer science classes	44
Eremkina O. V. Pedagogical conditions for professional self-development of future university lecturers in a master’s degree program	57
Kiktenko M. V., Petryakov P. A., Pevzner M. N. Development of effective motivation for personal self-development of students.....	66
Koroleva E. G., Mukhlaeva T. V. Professionalization and quality management in formation of value orientations of teachers: the bridges between two approaches	74
Martishina N. V., Grechushkina N. V., Baykova L. A. Development of key personal competencies of students in a digital educational environment	81
Selezneva Yu. M., Galchenko S. V. Interactive excursions for schoolchildren to the Biological Station of the Russian State University named for S. A. Yesenin	88

RELEVANT ISSUES OF PERSONALITY PSYCHOLOGY

Aipova M. M., Fomina N. A. Value orientations of students with an “energetic” type of responsibility	96
--	----

Donina I. A., Vodneva S. N., Klets T. E. About self-determination strategies in professional activities of university graduates	105
Osnitsky A. K. Personal and behavioral aspects of cognitive, communicative and regulatory abilities	115
Revkova E. A. Value orientations of future international relations specialists in conditions of cultural transformation of society	128
Solyankina L. E., Evdokimov O. K. Using meditation as a method of psychological self-regulation.....	136

MODERN SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL RESEARCH

Geraskina M. G. Socio-psychological characteristics of the life orientations of retired seniors	142
Strelenko A. A. Social-perceptual determination of parent-child interaction between adoptive and biological mothers	153

RELEVANT ISSUES OF CORRECTIONAL PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Verozub A. S. Study of facial development features in persons with multiple severe impairments	163
Karpushkina N. V., Kisova V. V., Koneva I. A. Formation of emotional intelligence in primary school students with autistic spectrum disorders	173
Motorina I. V., Manaenkova V. V. Communicative competence of older preschool children with speech impairments	181
Olkhina E. A., Medvedeva E. Yu., Uromova S. E. Analysis of parents' views about the professional activities of a speech therapist	194

INVESTIGATING PEOPLE AS SUBJECT OF LIFE AND WORK

Bondarenko M. V., Degasyuk M. Yu. Specifics of training personnel of fire departments in extinguishing fires in high-rise buildings.....	203
Laptev R. V. Modeling of psychological conditions for training and developing the ability of law enforcement officers in conscious self-regulation.....	211
Information for authors	219



Теоретические и практические проблемы современной педагогики и психологии

Психолого-педагогический поиск. 2023. № 4 (68). С. 7–13.
Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2023, no. 4 (68), pp. 7–13.

Научная статья
УДК 372.881.1
DOI 10.37724/RSU.2023.68.4.001

Аксиологичность педагогического дискурса как фактор модернизации языкового образования в цифровую эпоху

Архипова Елена Викторовна
Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина
Рязань, Россия
e.arkhipova@365.rsu.edu.ru

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема модернизации языкового образования в информационную эпоху, обусловленная изменением содержания и средств обучения русскому языку в связи с введением обновленных федеральных государственных образовательных стандартов и программ общего образования.

В цифровую эпоху важнейшим направлением языкового образования является приобщение обучающихся к патриотическим, духовно-нравственным ценностям, выраженным в слове, осознание молодými людьми ценности родного языка и ценности знания, им выраженного.

Существенным фактором модернизации педагогического дискурса урока русского языка признается усиление роли текстов ценностно-смысловой направленности в процессе обучения. В связи с этим в статье обосновывается необходимость обновления текстов учебников русского языка с целью усиления акцентов на ценностно значимые темы, актуальные для обучающихся — представителей поколения Z. Эта необходимость обусловлена результатами проведенного контент-анализа новых федеральных образовательных программ основного и среднего общего образования, а также современных учебных книг, используемых в процессе обучения русскому языку в основной и средней школах.

Рассматривая основные тенденции в педагогическом дискурсе уроков словесности, связанные с опорой на интертекстуальность, эмоциональный интеллект обучающихся, автор обосновывает важность новых концептного, аксиологического и когнитивно-прагматического подходов к работе над словом, над разделом «Лексикология» в курсе русского языка и предлагает конкретные приемы их реализации в процессе языкового образования в цифровую эпоху, особое место уделяя работе над развитием дискурсивно-логического мышления при обучении толкованию значения новых слов с помощью родо-видовых понятий. Именно этот прием семантизации обеспечивает категоризацию понятий в процессе познавательной деятельности учащихся.

В статье сделаны выводы о необходимости модернизации педагогического дискурса уроков русского языка за счет введения в процесс обучения новых текстов, в которых реализуются ценностные понятия эпохи цифровизации; о целесообразности опоры на когнитивно-прагматический и аксиологический подходы при изучении лексикологии русского языка с целью развития дискурсивно-логического мышления у представителей поколения Z.

Ключевые слова: русский язык, методика обучения, аксиологическая лингвометодика, педагогический дискурс, учебник, интертекстуальность, цифровые ресурсы.

Для цитирования: Архипова Е. В. Аксиологичность педагогического дискурса как фактор модернизации языкового образования в цифровую эпоху // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 4 (68). С. 7–13. DOI: 10.37724/RSU.2023.68.4.001.

Original article

Axiology of pedagogical discourse as a factor in the modernization of language education in the digital era

Arkhipova Elena Viktorovna

Ryazan State University named for S. A. Yesenin

Ryazan, Russia

e.arkhipova@365.rsu.edu.ru

Abstract. The article examines the current problem of modernizing language education in the information age, caused by changes in the content and means of teaching the Russian language after the updating of federal state educational standards and syllabi of general education.

In the digital era, the most important direction of language education is to familiarize students with patriotic, spiritual and moral values expressed verbally, and to make youths aware of the value of their native language and the knowledge embedded in it.

A significant factor in modernization of the pedagogical discourse of Russian language classes in the learning process is the increasing role of texts that bear a value-based orientation. Considering this requirement, the article substantiates the need to update texts selected for Russian language textbooks, in order to strengthen the emphasis on value-based topics that are relevant for students, namely our representatives of Generation Z. This need arises from content analysis of the new federal educational syllabi for basic and secondary general education, as well as from modern educational literature used in teaching the Russian language in primary and secondary schools.

Considering the main trends in the pedagogical discourse of literature classes that rely on intertextuality and students' emotional intelligence, the author emphasizes the need for new conceptual, axiological and cognitive-pragmatic approaches to academic work with words in the "Lexicology" section in the Russian language course. The paper suggests specific techniques for the implementation of such approaches in language education in the digital era; the author emphasizes development of discursive-logical thinking when teaching the interpretation of the meanings of new words using generic concepts. This technique of semantization ensures the categorization of concepts in the process of students' cognitive activity.

The conclusions of the research state the need for updating the pedagogical discourse of Russian language classes, through introducing new texts into the learning process that will implement the value concepts of the digitalization era. It recommends employing the cognitive-pragmatic and axiological approaches when studying Russian lexicology in order to develop discursive-logical thinking among representatives of Generation Z.

Key words: Russian language, teaching methods, axiological linguistic methods, pedagogical discourse, textbook, intertextuality, digital resources.

For citation: Arkhipova E. V. Axiology of pedagogical discourse as a factor in the modernization of language education in the digital era // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2023, no. 4 (68), pp. 7–13. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2023.68.4.001.

Введение. Современное образование, прежде всего школьное, претерпевает серьезную трансформацию. В частности, это касается преподавания русского языка на начальной, основной и средней ступенях общего образования. Так, внесенные изменения в «Закон об образовании», обновленные федеральные государственные стандарты начального, общего и среднего образования предусматривают постепенный переход к единым для образовательного пространства России учебникам русского языка в течение пяти лет, но уже сейчас вопрос о том, что нового должны содержать единые учебники и что должны сохранить в себе, выдерживая дидактический принцип преемственности и перспективности в обучении, остается острым и дискуссионным. В связи с этим актуальность проблемы содержательной трансформации педагогического дискурса в современной парадигме образования очевидна.

Цели статьи — на основе проведенного анализа педагогического дискурса и его ценностных характеристик определить место и роль программ и учебников по русскому языку как составных его элементов и рассмотреть их аксиологический потенциал в условиях обучения в парадигме информационного общества.

Гипотеза. Комплексное рассмотрение языковых единиц — слова и текста — в функционально-семантическом аспекте, с точки зрения когнитивно-прагматического и аксиологического подходов, когда установление значения и смысла этих единиц влияет на формирование ценностного сознания обучающихся, позволит усилить ценностную составляющую педагогического дискурса, а следовательно, решать задачи, определенные в современных федеральных государственных стандартах общего образования, достигая личностных, предметных и метапредметных результатов.

Методы исследования. Комплекс методов включал в себя теоретические методы (анализ лингвистических трудов по теории дискурса, лексической семантике, когнитивной лингвистике и прагматике; работ по лингводидактике); контент-анализ новых федеральных образовательных программ по русскому языку на уровнях основного и среднего общего образования (ФОП ООО, 2023; ФОП СОО, 2023); наблюдение, анализ и обобщение педагогического опыта; моделирование методической системы обучения.

Обсуждение основных результатов. Педагогический дискурс, согласно трактовкам отечественных лингвистов (Ю. Н. Караулова, Н. Д. Арутюновой, В. И. Карасика и др.) рассматривается как институциональный по форме, поскольку характеризуется статусным общением участников в ролях «учитель — ученик» (Карасик, 2002), но при этом является личностным по цели и содержанию, будучи ориентированным на социализацию личности. Его аксиологическая составляющая определяется функцией формирования ценностного сознания и ценностных ориентаций школьников и студентов в процессе обучения, а это требует особого внимания к когнитивным особенностям представителей поколения Z с их клиповым мышлением, критичным отношением к ценностям общества, к знанию вообще и к его объективности — в частности.

В методике обучения русскому языку в настоящее время ведущим является текстоцентрический подход. Но, как показывает анализ практики школы и современных трудов по функциональной семантике, не менее важным для формирования ценностной картины мира личности является работа над семантикой слова с целью реализации его когнитивно-прагматического потенциала.

Педагогический дискурс как часть академического дискурса, «интегрирующего учебный, педагогический и научный дискурсы» (Казанцева, 2020, с. 64), согласно расширенному его пониманию, претерпевает изменения, которые обусловлены изменениями в современном образовательном пространстве. Цели учебно-педагогического дискурса уроков русского языка в системе школьного образования коррелируют с целями, поставленными в федеральных государственных образовательных стандартах в их триединстве: достижением предметных, личностных и метапредметных результатов на каждой из ступеней общего образования. Ценностная характеристика педагогического дискурса базируется на приобщении обучающихся к моральным ценностям общества, выражаемым культурными концептами; на приверженности участников дискурса к уважению и признанию ценности каждой личности. Русский язык как основа академического взаимодействия в рамках педагогического дискурса школы и вуза обеспечивает реализацию требований федеральных государственных образовательных стандартов в части достижения обучающимися не только предметных, но и метапредметных и личностных результатов.

Место школьного учебника русского языка в педагогическом дискурсе рассматривается в лингвистике с нескольких позиций. Согласно традиционному взгляду на педагогический дискурс, тексты учебника являются прецедентными текстами наряду с текстами хрестоматий, словарей (Карасик, 2002). Между тем существует точка зрения на учебник как на жанр учебного-педагогического и учебно-научного дискурсов (Головко, 2019; Волюнкина, Кузина, 2016), которая представляется нам более логичной при решении лингводидактических задач, поскольку позволяет выделить в содержании этого методического средства как минимум две составляющие. С одной стороны, учебник отражает содержательные требования федерального государственного образовательного стандарта и программ, а с другой стороны, его текстовая часть реализует в своей семантике ценностные понятия в виде концептов. Очевидно, что в цифровую эпоху дискурс учебника требует модернизации, как и содержание педагогического дискурса в целом (Архипова, Лагунова, 2018).

В современном языковом образовании в качестве ведущей тенденции ученые отмечают стремление авторов учебников к расширению палитры текстового дидактического материала, к его обновлению, к отбору аксиологичных текстов, которые используются в педагогическом дискурсе (Александрова, Гостева, Добротина, 2018; Архипова, Лагунова, 2019). Это обусловлено

тем, что «одной из актуальных задач на сегодняшний день является задача сохранения такой важной функции образования, как ретрансляция культурных и духовных ценностей» (Касаткин, 2018, с. 43), что невозможно без национального языка. Термин «аксиологичность», активно употребляемый в лингвистической литературе по отношению к языковым единицам (Гузева, 2015), транспонируется нами в лингводидактику: под аксиологичностью текстов и дискурса понимается их смысловая направленность на приобщение представителей поколения Z к культурными концептам, реализуемым в речевом пространстве, а также значимость учебных текстов для формирования ценностного сознания личности.

Педагогический дискурс современного урока русского языка все больше меняется в сторону работы с текстом в его жанровом и тематическом разнообразии. И это диктуется не только тем, что итоговая аттестация на этапе основной и средней школы во многом ориентирована на работу с текстами различной тематической направленности и стилистической дифференциации, но и тем, что в эпоху цифровизации поколение с «клиповым мышлением» нуждается в развитии дискурсивного мышления, которое в основе своей базируется на языковой способности к логическим рассуждениям (Архипова, 2021).

Цифровая эпоха накладывает свой отпечаток на функционирование педагогического дискурса в рамках уроков русского языка, что проявляется в использовании цифровых образовательных ресурсов, позволяющих учащимся приобщиться к текстам не только вербальным, но и невербальным и расширяющим интертекстуальное поле. Это может положительно повлиять на ценностный потенциал уроков, где текст присутствует наряду с видеорядом из фильмов и спектаклей, звучит музыка, сопровождающая повествования о выдающихся музыкантах и композиторах, живопись визуально подкрепляет поэтические образы, созданные художниками слова.

Безусловно, поколение школьников с клиповым мышлением нуждается в подобной интеграции различных видов искусств на уроках родного языка и литературы (Архипова, 2019), так как текст в его графической форме представляет значительную трудность для школьников, у которых утрачены мотивы к текстовой деятельности как в процессе восприятия текста, так и в процессе его порождения. Не случайно в последнее десятилетие проблема читательской грамотности осознается особенно остро, и потому цифровое сопровождение уроков родного языка дает возможность не просто усваивать языковые единицы в традиционной форме, но и воспринимать ценностные концепты в их интертекстуальном многообразии. Медиатексты, используемые в педагогическом дискурсе уроков русского языка, оказывают существенную помощь в восприятии ценностных концептов, реализованных в художественных произведениях классиков. Опыт самостоятельного прочтения школьниками литературного текста, подкрепляемый, например, прослушиванием аудиокниги в исполнении выдающихся отечественных артистов и чтецов, обеспечивает более яркое, эмоциональное восприятие ценностных понятий, заложенных в концептосфере произведения, и, безусловно, обеспечивает развивающий эффект, так необходимый в процессе передачи ценностей из поколения в поколение.

Примером может служить языковой анализ фрагмента из рассказа М. А. Булгакова «Полтенце с петухом», повествующего о страхах молодого врача, приехавшего в отдаленное село по окончании вуза. При подготовке студентов к педпрактике им было предложено сравнить воздействие письменного и аудиотекста рассказа, а затем включить в конспект урока задание на прослушивание аудио в интернете. Итогом такой работы в школе может стать сочинение-рассуждение учащихся на темы «Что такое страх?» (при подготовке к заданию 9.3 ОГЭ), «Как страх влияет на человека?», «Как решается проблема проявления трусости и смелости в рассказе М. А. Булгакова»? «Почему человек проявляет трусость или смелость в сложных жизненных ситуациях?» (при подготовке аргументов для декабрьского и итогового сочинений ЕГЭ).

Современная методика обучения русскому языку, все более тяготеющая к неоправданно забытым идеям развивающего обучения, обращается к понятиям *метапредметности*, выраженной в требованиях федеральных государственных стандартов всех ступеней школьного образования — от начальной до средней, *интегративности*, которая реализуется все шире в исследовательской деятельности учащихся в процессе выполнения межпредметных проектов, а также *интертекстуальности*, с которыми важно знакомить учителей в процессе повышения их квалификации, а также студентов — будущих учителей-словесников — в рамках лингводидактических курсов, чтобы затем они смогли реализовать современные ресурсы цифровизации в собственной педагогической деятельности.

Еще одной важной тенденцией в современном образовательном дискурсе является обращение к эмоциональной составляющей педагогического процесса. Такой аксиологической категорией, которая учитывается при организации рефлексии на уроке, выступает эмоциональный интеллект как способность анализировать свои и чужие эмоции, управлять собственной эмоциональной сферой (Кравченко, 2019). Воспитание читательской эмпатии при знакомстве с текстами определенного эмоционального накала достигается при введении в процесс обучения новых произведений, способных вызвать у современных детей сопереживание с героями. Художественная литература на уроках русского языка всегда была призвана пробуждать добрые чувства в читателях, однако в эпоху информатизации, при существенном дефиците чтения в целом и классики в частности, эта задача осознается как одна из важнейших для развития личности, поскольку внимание к эмоциональному интеллекту в процессе обучения развивает «способность управлять собственными эмоциями и эмоциями других» (ФОП ООО, 2023), «понимать эмоциональное состояние других людей и учитывать его при осуществлении коммуникации» (ФОП СОО, 2023). Вот почему при организации работы над словом в лексико-семантическом аспекте, при отборе текстов для работы на уроках русского языка все чаще используется концептный принцип, восходящий к доказанному в лингвистике положению о том, что концепт — это ценностное понятие, которое личность познает рационально и переживает эмоционально.

Между тем анализ современных программ по русскому языку показывает, что раздел «Лексикология», например, не всегда отвечает современным требованиям к работе над значением слова. Это проявляется прежде всего в том, что начальный этап в познании лексемы начинается с попытки истолковать значение на основе имеющихся у школьника знаний, при отсутствии которых предлагается обратиться к словарю. Но следующий этап в развитии лексикона предполагает формирование умения самостоятельно толковать значение слова, уже познанного ранее, с помощью имеющихся в арсенале методической науки способов и приемов, и прежде всего с помощью важнейшего метапредметного действия — логического определения с использованием родовидовых семантических связей лексем, в частности с помощью подведения видового понятия под родовое. К сожалению, этот существенный этап, оказывающий прямое влияние на развитие логического (понятийного) мышления, обеспечивающий категоризацию понятий и лексем в языковой картине мира личности, в программах не учитывается в должной мере, поскольку среди приемов толкования значения слова дается прежде всего словообразовательный (это может быть оправдано лишь на первом этапе — этапе осмысления значения нового слова, но затем в письменной речи учащегося может привести к лексической ошибке — тавтологии); затем упоминается синонимический (при том, что не все слова имеют синонимы) и антонимический (редко встречающийся); наконец, предлагается обращение к словарю, что, строго говоря, является не способом толкования, а приемом установления значения слова на этапе знакомства с новой лексикой. При этом способы толкования значения слов рассматриваются лишь в разделе «Лексикология» для 5 класса, а далее, вплоть до 11 класса включительно, они нигде более не упоминаются и работа над ними программами не предусматривается (ФОП ООО, 2023; ФОП СОО, 2023). Восполнить этот образовательный дефицит может специально разработанная градуальная система упражнений над лексикой, обозначающей родовые и видовые понятия разного уровня обобщения.

Выводы. Разрабатываемая нами модель ценностно-ориентированного обучения русскому языку, базирующаяся на новых данных аксиологической лингвистики, педагогической аксиологии, аксиологической лингвометодики, реализует прежде всего системно-деятельностный подход, заявленный в новых федеральных образовательных программах, и ценностно-ориентированный (аксиологический) подход, позволяющий сделать педагогический дискурс уроков русского языка более значимым для самой личности, для воспитания ее ценностного сознания, а также учитывающий ценности не только национальной культуры, но и значимые ценностные понятия молодежной субкультуры. Эти базовые установки реализованы нами при создании пособия по русскому языку с ценностно-ориентированными текстами и заданиями (Архипова, Лагунова, 2019).

При изучении русского языка в информационную эпоху важным подходом становится когнитивно-прагматический, обеспечивающий развитие дискурсивно-логического мышления личности обучающегося в процессе изучения лексикологии русского языка, определяющий целенаправленную организацию познавательной деятельности с целью формирования универсальных учебных действий, одним из которых является толкование значения слов с помощью родовидовых понятий.

Список источников

1. Александрова О. М., Гостева Ю. Н., Добротина И. Н. Школьный учебник в цифровом образовательном пространстве: к постановке проблемы // Русский язык в школе. — 2018. — № 8 (79). — С. 3–6.
2. Архипова Е. В. «Клиповое мышление» и аксиологические проблемы усвоения родной речи учащимися на уроках русского языка // Когнитивно-коммуникативный подход в обучении русскому языку и литературе в школе и вузе : сб. науч. ст. и метод. рекоменд. по материалам Всерос. науч.-практ. конф. — Иваново : Иванов. гос. ун-т, 2019. — С. 7–11.
3. Архипова Е. В. Языковые оппозиции как средство развития дискурсивного мышления обучающихся русскому языку // Наука и культура России. — 2021. — Т. 1. — С. 73–75.
4. Архипова Е. В., Дзюбко Г. Ю., Софронова Н. В. Реализация дискурсивного подхода к преподаванию гуманитарных дисциплин в вузе (в аспекте моделирования) // Психолого-педагогический поиск. — 2016. — № 4 (40). — С. 90–96.
5. Архипова Е. В., Лагунова Л. В. Дискурс учебника русского языка в рамках коммуникативной парадигмы языкового образования XXI века // Русский язык в школе. — 2018. — № 8. — С. 15–21. — DOI: <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2018-79-8>.
6. Архипова Е. В., Лагунова Л. В. Русский язык: ОГЭ 2020. Задания и новые тексты : учеб.-метод. пособие. — Рязань : Рязан. ин-т развития образования, 2019. — 70 с. — (Изучая язык, познаю Россию).
7. Волынкина С. В., Кузина Е. Н. Репертуар жанров научно-педагогического дискурса // Вестник Красноярского государственного педагогического университета имени В. П. Астафьева. — 2016. — № 2 (36). — С. 144–147.
8. Головкин Н. В. Стилистика русского научного дискурса : учеб. пособие. — М. : Флинта, 2019. — 144 с.
9. Гузева Н. Ю. Аксиологичность как основная характеристика лингвистических знаний // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. — 2015. — № 6-2. — С. 21–25.
10. Казанцева Е. А. Лингвоэкологические и когнитивно-прагматические характеристики академического дискурса в англоязычных и русской лингвокультурах : дис. ... д-ра филол. наук. — Уфа : Башкир. гос. ун-т, 2020. — 495 с.
11. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. — Волгоград : Перемена, 2002. — 477 с.
12. Касаткин П. И. Ценностная аксиоматика образовательного пространства : дис. ... д-ра филос. наук. — М. : МГИМО. — 2018. — 392 с.
13. Кравченко Ю. Е. Психология эмоций: классические и современные теории и исследования : учеб. пособие. — М. : Форум : Инфра-М, 2019. — 544 с.
14. ФООП ООО // Приказ М-ва просвещения РФ от 18.05.2023 № 370 «Об утверждении федеральной образовательной программы основного общего образования» : зарегистр. 12.07.2023 № 74223. — URL : <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202307140040> (дата обращения: 27.06.2023)
15. ФООП СОО // Приказ М-ва просвещения РФ от 18.05.2023 № 371 «Об утверждении федеральной образовательной программы среднего общего образования» : зарегистр. 12.07.2023 № 74228. — URL : <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202307130017?index=1> (дата обращения: 27.06.2023).

References

1. Aleksandrova O. M., Gosteva Yu. N., Dobrotina I. N. School textbooks in the digital educational space: formulating the problem. *Russkiy yazyk v shkole*. [Russian language at school]. 2018, iss. 8 (79), pp. 3–6. (In Russian).
2. Arkhipova E. V. “Mosaic thinking” and axiological problems of mastering native speech in Russian language classes. *Kognitivno-kommunikativny podkhod v obuchenii russkomu yazyku i literature v shkole i vuze: sb. nauch. st. i metod. rekomend. po materialam Vseros. nauch.-prakt. konf.* [The cognitive-communicative approach to teaching the Russian language and literature at school and university: collection of research papers and methodological recommendations, based on materials of All-Russian research-practical conference]. Ivanovo, Ivanovo State University Publ., 2019, pp. 7–11. (In Russian).
3. Arkhipova E. V. Language oppositions as means of developing discursive thinking of Russian language students. *Nauka i kultura Rossii* [Science and Culture of Russia]. 2021, vol. 1, pp. 73–75. (In Russian).
4. Arkhipova E. V., Dzyubko G. Yu., Sofronova N. V. Implementation of a discursive approach to teaching humanities at a university (in the aspect of modeling). *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and pedagogical search]. 2016, iss. 4 (40), pp. 90–96.
5. Arkhipova E. V., Lagunova L. V. Discourse of the Russian language textbook within the framework of the communicative paradigm of language education of the 21st century. *Russkiy yazyk v shkole* [Russian language at school]. 2018, iss. 8, pp. 15–21. DOI: <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2018-79-8>. (In Russian).
6. Arkhipova E. V., Lagunova L. V. *Russkiy yazyk: OGE 2020. Zadaniya i novyye teksty: ucheb.-metod. posobiye* [Russian language: OGE 2020. Assignments and new texts: teaching resource]. Ryazan, Ryazan Institute for Educational Development (Series “Learning the language, I get to know Russia”), 2019, 70 p. (In Russian).

7. Volynkina S. V., Kuzina E. N. Repertoire of genres of scientific and pedagogical discourse. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni V. P. Astafyeva* [Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev]. 2016, iss. 2 (36), pp. 144–147. (In Russian).
8. Golovko N. V. *Stilistika russkogo nauchnogo diskursa: ucheb. posobiye* [Stylistics of Russian scientific discourse: textbook]. Moscow, Flinta, 2019, 144 p. (In Russian).
9. Guzeva N. Yu. Axiology as the essential characteristic of linguistic knowledge. *Gumanitarnyye, sotsialno-ekonomicheskiye i obshchestvennyye nauki*. [Humanitarian, socio-economic and social studies]. 2015, iss. 6-2, pp. 21–25. (In Russian).
10. Kazantseva E. A. *Lingvoekologicheskiye i kognitivno-pragmaticheskiye kharakteristiki akademicheskogo diskursa v angloyazychnyykh i russkoy lingvokulturakh: dis. ... d-ra filol. nauk*. [Linguistic-ecological and cognitive-pragmatic characteristics of academic discourse in English-speaking and Russian linguistic cultures: dis. of Dr. of Philology]. Ufa, Bashkortostan State University Publ., 2020, 495 p. (In Russian).
11. Karasik V. I. *Yazykovoy krug: lichnost, kontsepty, diskurs*. [Language circle: personality, concepts, discourse]. Volgograd, Peremena, 2002, 477 p. (In Russian).
12. Kasatkin P. I. *Tsennostnaya aksiomatika obrazovatel'nogo prostranstva: dis. ... d-ra filos. nauk*. [Value axiomatics of educational space: dissertation of Doctor of Philosophy]. Moscow, MGIMO Publ., 2018, 392 p. (In Russian).
13. Kravchenko Yu. E. *Psikhologiya emotsiy: klassicheskiye i sovremennyye teorii i issledovaniya: ucheb. posobiye*. [Psychology of emotions: classical and modern theories and research: textbook]. Moscow, Forum, Infra-M, 2019, 544 p. (In Russian).
14. Federal Educational Program of Basic General Education. *Prikaz M-va prosveshcheniya RF ot 18.05.2023 no. 370 "Ob utverzhdenii federalnoy obrazovatel'noy programmy osnovnogo obshchego obrazovaniya": zaregistr. 12.07.2023 no. 74223* [Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated May 18, 2023 no. 370, "On approval of the federal educational program of basic general education": registered on 12.07.2023 no. 74223]. Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202307140040> (accessed: 27.06.2023) (In Russian).
15. Federal Educational Program of Basic General Education. *Prikaz M-va prosveshcheniya RF ot 18.05.2023 no. 371 "Ob utverzhdenii federalnoy obrazovatel'noy programmy srednego obshchego obrazovaniya": zaregistr. 12.07.2023 no. 7422* [Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated May 18, 2023 no. 371 "On approval of the federal educational program of secondary general education": registered 12.07.2023 no. 74228]. Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202307130017?index=1> (accessed: 27.06.2023). (In Russian).

Информация об авторе

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

Information about the author

Arkhipova Elena Viktorovna — Doctor of Pedagogy, Professor, Honorary Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation, Full Member of the Academy of Pedagogical and Social Sciences (APSN), Professor of the Department of Russian Language and Methods of Teaching at Ryazan State University named for S. A. Yesenin, Head of the Laboratory of Linguodidactics and innovative technologies for teaching the Russian language.

Статья поступила в редакцию 02.08.2023; одобрена после рецензирования 20.09.2023; принята к публикации 19.10.2023.

The article was submitted 02.08.2023; approved after reviewing 20.09.2023; accepted for publication 19.10.2023.

Научная статья

УДК 371.4

DOI 10.37724/RSU.2023.68.4.002

Педагогические идеи Э. Фромма о гуманизации образования и общества

Байкова Лариса Анатольевна

Рязанский государственный университет

имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

l.baykova@365.rsu.edu.ru

Кузнецов Андрей Андреевич

Рязанский государственный университет

имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

aakuznecov1996@mail.ru

Мартишина Нина Васильевна

Рязанский государственный университет

имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

n.martishina@365.rsu.edu.ru

Аннотация. В статье раскрываются отдельные идеи Э. Фромма о гуманизации образования и общественных отношений, подчеркивается синергетическая взаимосвязь общественных явлений и особенностей образовательного процесса.

Гуманизация образования представляется ученым как фактор преобразования существующих негативных проявлений общества потребления, в котором происходит постоянное манипулирование человеком. В XXI веке, когда в информационном обществе усиливается не только потребление вещей и продуктов, но и часто поверхностное, некритическое потребление информации, деструктивно влияющее на развитие личности, идеи Э. Фромма становятся особо актуальными.

Интенсивное развитие искусственного интеллекта и внедрение компьютерных технологий во все сферы жизни еще острее ставят вопрос о духовной сущности человека, его высших способностях любить, творить, саморазвиваться.

В трудах Э. Фромма звучат актуальные для современного общества идеи о том, что цель образования и цель общества — создание условий для развития человека, способного к осознанию творческой роли своего «я», в противовес человеку дезинтегрированному.

Актуальные педагогические идеи Э. Фромма обогащают гуманистическую парадигму, в которой развивается современное образование, и подчеркивают важную роль образования в позитивных общественных процессах.

Ключевые слова: гуманистические идеи, здоровое общество, искусственный интеллект, общество потребления информации, любовь, поиск смысла жизни, продуктивная жизнь, свобода выбора, творчество, творческий человек, трудовая деятельность, цифровизация и компьютеризация, герменевтический подход.

Для цитирования: Байкова Л. А., Кузнецов А. А., Мартишина Н. В. Педагогические идеи Э. Фромма о гуманизации образования и общества // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 4 (68). С. 14–19. DOI: 10.37724/RSU.2023.68.4.002.

Original article

E. Fromm's pedagogical ideas about humanization of education and society

Baykova Larisa Anatolyevna

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

Kuznetsov Andrey Andreevich

Ryazan State University named for S. A. Yesenin
Ryazan, Russia
aakuznecov1996@mail.ru

Martishina Nina Vasilyevna

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

Abstract. The article reveals some of E. Fromm's ideas about humanization of education and social relations, emphasizing a synergistic relationship between social phenomena and the characteristics of the educational process.

The thinker regarded humanization of education as a factor in transforming the existing negative manifestations of consumer society, where individuals are always subject to manipulation. In the 21st century, when in our information society it is not only the consumption of goods that increases, but also uncritical consumption of information, which has a destructive effect on personal development, E. Fromm's ideas become especially relevant.

The intensive development of artificial intelligence and the introduction of computer technology into all spheres of life raises the issue of the spiritual essence of man, our abilities to love, create, and develop.

In his works, E. Fromm formulated some ideas that remain relevant for modern society. He states that the goal of education and of society in general is to create conditions for the development of a person capable of creative self-realization of self, as opposed to a disintegrated person.

The pedagogical ideas of E. Fromm still enrich the humanistic paradigm in which modern education is developing and emphasize the importance of education in positive social processes.

Key words: humanistic ideas, healthy society, artificial intelligence, society with informational consumption, love, search for the life purpose, productive life, freedom of choice, creativity, creative person, labor activity, digitalization and computerization, hermeneutic approach.

For citation: Baykova L. A., Kuznetsov A. A., Martishina N. V. E. Fromm's pedagogical ideas about humanization of education and society // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]*. 2023, no. 4 (68), pp. 14–19. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2023.68.4.002.

Введение. В условиях научно-технологического прогресса, информатизации и цифровизации актуальной для педагогической практики и науки является проблема гуманизации образования, так как сокращается непосредственное взаимодействие людей, увеличивается объем опосредованного виртуального общения, что часто деструктивно влияет на личностное развитие детей и молодежи, приводя к утрате «человеческого измерения», созданию угрозы формированию духовной сферы личности. Депривация непосредственного межличностного общения может вызывать деформации чувств милосердия и сострадания, эмпатии, искажение сущности любви и творчества, самосозидания внутреннего мира человека и глубинного понимания сущности другого человека.

В данной статье представлены некоторые результаты теоретического анализа работ Э. Фромма, в которых он в рамках диалектического подхода осуществил ревизию психоанализа, основанную на идеях гуманизма (Фромм, 2006, 2011). По его мнению, без гуманистических ценностей в обществе и образовании происходит формирование «частичного», «фрагментарного»

человека непродуктивной ориентации, активно идут дезинтеграционные процессы: откровенный scientизм образования, технократизация образовательного процесса, преобладание в содержании образования функционального над сущностным.

Цель исследования — выявить гуманистические идеи Э. Фромма о развитии духовного потенциала человека (его способности любить, творить, саморазвиваться) как важнейшей цели современного образования как фактора предупреждения деформаций в обществе потребления информации, актуальные для современного информационного общества в условиях интенсивного внедрения во все сферы жизни искусственного интеллекта, погружения молодежи в опосредованную коммуникацию в социальных сетях и виртуальной реальности.

Метод исследования: теоретический анализ идей Э. Фромма в контексте актуальных современных проблем развития общества и образования в рамках герменевтического подхода к их интерпретации.

Обсуждение основных результатов исследования. Актуальными для XXI века являются размышления Э. Фромма о сущности «кризиса современности» как кризиса смысла жизни человека, обусловленного экономическими и научно-техническими процессами. Еще в прошлом столетии он спрогнозировал масштабную общественную проблему, базировавшуюся на потребительском отношении ко всему и эгоцентричности. Проблема общества потребления, в котором многие находят смысл жизни во всепоглощающем потреблении не только вещей и продуктов, но и информации, часто поверхностное, некритическое, деструктивно влияющее на развитие личности, обостряется в условиях информатизации и интенсивного развития искусственного интеллекта.

Рассмотрим основные гуманистические идеи Э. Фромма, актуальные для современного общества и образования.

В обществе потребления господствует идея обладания и собственности, причем эта идея постепенно распространяется с вещей на людей. Сущность современной цивилизации заключена в том, чтобы «иметь» как можно больше. На этом построена экономическая модель общества и все рычаги управления людьми, направленного на навязывание молодому поколению желаний и интересов, связанных с постоянным приобретением новых вещей. Чтобы получить в обществе какой-то статус, необходимо обладать определенным имуществом: если человек ничем не обладает, его общественный статус определяется словом «ничто». Даже любовь рассматривается только сквозь призму подчинения себе любимого человека, и дети рассматриваются как собственность, поэтому можно распоряжаться их временем, желаниями, будущим. В семьях, где господствует цель обладания, растут пассивные инфантильные дети, каждый свой шаг осуществляющие под контролем родителей. Видение человека только как средства для достижений каких-либо целей (общественных, политических, государственных) — одно из проявлений современного глобального кризиса на всех его уровнях, который, как и предвидел Э. Фромм, приводит к «дезинтеграции» человека, превращению его в частичное, фрагментарное существо — «человека потребляющего», «эксплуатирующего», «манипулирующего», который готов расстаться с духовными достижениями человечества, чтобы превратиться в изобретательного и расчетливого раба. По мнению Э. Фромма, общество потребления, которое построено на идее обладания вещами, якобы призванными подарить человеку чувство статуса и комфорта, оказывает негативное влияние на психическое здоровье человека, формирование его личности и идентичности.

Актуальными также являются представления ученого о здоровом обществе как обществе гуманистическом, в котором люди не манипулируют другими, а все их усилия, экономическая и политическая сферы направлены на раскрытие потенциала человека. В здоровом обществе нет таких качеств человека, как алчность, склонность к эксплуатации и обладанию, самолюбование, стремление только к достижению материальной выгоды и роста личного престижа (Фромм, 2006), а развиваются творческие способности, интеллект, воля, эмоции и чувства, человек освобождается от препятствий на пути их использования на благо «человеческого в человеке» и общества в целом.

В условиях виртуального общения и сетевого взаимодействия с аватарами и квазиличностями обостряется проблема, связанная с главной потребностью человека в любви и связях с другими людьми, о которой также писал Э. Фромм. Идея любви — важная часть всей его теории о личности и развитии.

Если любовь является наиболее подходящим ответом на человеческую экзистенциальную ситуацию, проблему человеческого существования, то концепция любви должна быть основана на понимании «проблемы человеческого существования» и значения глубоких и эмоционально насыщенных отношений для благополучия и счастья. Ученый понимает любовь как деятель-

ность, направленную на межличностный союз, как дар самости и как базовое отношение к миру, самоотверженное чувство, стремление не только получать заботу и чувствовать комфорт во взаимодействии с другими людьми, но и собственное желание дарить заботу, которая связана с ответственностью, уважением, знанием и предоставлением комфорта другим.

Сосредоточив внимание на любви как даре самому себе, первичной потенциальности, активируемой при правильных условиях окружающей среды, Э. Фромм пишет о ее активной силе объединения, потому что любовь разрушает стену, отделяющую человека от других, утверждает и питает возможности, которыми обладает человек и другие (Фромм, 2011).

По мнению Э. Фромма, важнейшими элементами любви выступают забота, ответственность, уважение и знание. Он выделяет пять видов любви в зависимости от объектов: братская любовь; материнская любовь, предусматривающая отчуждение собственного ребенка от родителей для приобретения ребенком чувства свободы и самобытности; эротическая любовь; любовь к себе и любовь к Богу (Фромм, 2011).

Э. Фромм пропагандировал гуманистический подход к образованию, в котором центральное значение придается свободе и самоопределению человека. Они заключаются в способности сделать осознанный выбор и взять ответственность за свои действия и жизнь в целом. Образование следует понимать в контексте социальной структуры общества как один из ключевых механизмов преобразования социальных отношений. Он различал образование, которое развивает потенциал ребенка, укрепляет его разум и способствует его саморазвитию, и образование, которое ограничивает развитие обучающегося авторитарным давлением, вызывающим постоянный страх и тревогу (Фромм, 2006).

Задача формирования способности к критическому мышлению и рефлексии как основам самоопределения и саморазвития личности становится актуальной в современном информационном обществе, погружающемся в пучину часто преднамеренно искаженной, ложной, ошибочной информации, которая используется для манипулирования человеком. Обучающиеся, ориентированные на обладание, могут слушать лекцию, воспринимать слова, понимать логическое построение фраз, их смысл и в лучшем случае дословно записать всё, что говорит лектор. В этом случае учебный материал фиксируется, но не становится системой мышления студентов, информация лишь сохраняется в памяти (Фромм, 2010).

В связи с необходимостью развития критического мышления и рефлексивности у молодого поколения актуальной является задача формирования установки на активный поиск смысла в своей жизни и постоянное развитие своей личности. Есть два способа существования — «обладать» и «быть», и «различие между обладанием и бытием сводится к различию между двумя типами общества, так как одно ориентировано на человека, другое — на вещи. Ориентация на обладание — характерная особенность потребительского индустриального общества, в котором главный смысл жизни состоит «в погоне за деньгами, славой и властью». Современное образование должно помочь подрастающему поколению осознать важнейший смысл жизни — «быть», то есть создавать, творить, любить для противостояния деструктивному влиянию общества потребления, принципами которого является стяжательство, прибыль и собственность (Фромм, 2010).

Человек является единственным существом, для которого вопрос существования ставится как неизбежная проблема поиска смысла существования и собственного мира, в котором человек больше не отделен от природы, от себя и люди друг от друга. Эта экзистенциальная проблема характеризует и объединяет все творчество ученого. Важной задачей образования, по Э. Фромму, выступает и воспитание потребности в творческом труде. Исследовав отчуждение и его влияние на психологическое благополучие, он утверждал, что отчуждение от работы и других людей может вызвать чувство бессмысленности и тщетности, а также привести к психологической дезадаптации. При этом такие материальные стимулы, как деньги, не являются единственным и главным источником мотивации к работе, напротив, трудовая деятельность только для материального обеспечения ведет к неудовлетворенности, апатии, скуке, отсутствию радости и счастья, ощущению тщетности и смутному ощущению бессмысленности жизни (Фромм, 2006). Одним из источников смысла жизни и достижения удовлетворения от нее могут стать интерес к работе и участие в творческом процессе, творческой деятельности. Трудовая деятельность, одухотворенная творчеством, является важнейшим средством адекватного самоопределения и саморазвития человека в мире, связанных с реализацией принципа «радикального гуманизма», который обладает мощным эвристическим потенциалом, а также поиском путей актуализации человеческого в человеке в процессе его жизнотворчества и выявлением механизмов актуализации творческого потенциала личности.

Развивая идею о трудовой деятельности как творчестве, Э. Фромм писал о глубинной сущности творчества как самосозидания человеком своего духовного мира, наполненного самопониманием своего «Я» и пониманием других людей, что очень важно в современных условиях депривации реального, непосредственного общения людей, которое подменяется суррогатной, опосредованной коммуникацией в виртуальном мире. По его мнению, формирование творческого начала в личности необходимо сделать универсальным воспитательным принципом, так как готовить человека к жизни — значит готовить его к творчеству (Фромм, 2004). Творчество в человеке, наряду со способностью любить, помогает осуществлять познание другого человека во всей его целостности, подобно внезапному открытию, порой поражающему неожиданностью откровения. Это верно по отношению к педагогу, чьи творческие способности помогают грамотно выстраивать межличностные отношения с обучающимися. Творческий человек должен обладать стремлением к самопознанию, способностями полнокровно реагировать, приводя в действие все человеческие ресурсы, посредством которых он может воспринимать действительность; испытывать чувства радости и сострадания, любви и ненависти; сосредоточиться на своем внутреннем мире и мире другого человека. Только развивая свое самосознание, рассматривая себя как творца своих поступков, осознавая творческую роль своего «Я», можно преодолеть страх и склонность к конформизму. При этом подобная самооценка вовсе не делает человека эгоцентричным. Человек как творческая личность полностью проявляет себя лишь во взаимодействии с другими индивидами; только ориентируясь на других, он реализует свое «Я» (Фромм, 2004).

Помимо того, Э. Фромм подчеркивал важность индивидуального самоопределения и самосознания личности, считая, что каждый человек имеет собственный потенциал для саморазвития и самосовершенствования, но не заиклен лишь на его раскрытии. Человек, который является наиболее активным субъектом общественных отношений, всегда не только стремится к саморазвитию, но и поощряет развитие других, стремится к позитивному гуманному развитию общества, лишённого эгоизма, жадности и жестокости, с царящими в нем взаимовыручкой, коллективным творчеством и поддержкой для удовлетворения всех индивидуальных и общественных потребностей.

Э. Фромм обращал внимание на важную роль семьи, семейных ценностей в воспитании современного человека, что также очень важно в современных условиях распространяющейся идеи о разрушении традиционной формы семьи, созданной на основе взаимной любви супругов и детей. Личность индивида всегда формируется социальным образом жизни, определяемым в первую очередь социально-экономической базой общества. Типичные ценности общества или классов, в том числе семейные ценности, передаются индивиду в семье, так как развитие подлинной индивидуальности начинается очень рано, фактически с самого раннего обучения ребенка (Фромм, 2006). Разные семейные ценности должны быть учтены при осуществлении воспитательного процесса в образовательной организации. Образование, функционирующее в контексте гуманистических ценностей, призвано воспитывать будущее поколение, которое будет способствовать позитивному изменению общественных отношений, развитию здорового общества, ориентированного на саморазвивающуюся нравственную творческую личность.

Выводы и перспективы исследований. Таким образом, в контексте современных проблем развития образования в условиях информационного общества остаются актуальными гуманистические педагогические идеи Э. Фромма о необходимости формирования у молодого поколения установки на самоопределение, осознание своего «Я» и духовное развитие личности; способности к любви и творчеству как основам личностного саморазвития и установки на поиск смысла жизни в творчестве, любви и продуктивной деятельности. Только духовное саморазвитие человека будет способствовать позитивным изменениям в общественных отношениях, формированию здорового общества, в котором нет места манипулированию человеком средствами широко доступных в условиях цифровизации информационных потоков.

Образовательная система, основанная на гуманистических принципах и предоставляющая обучающимся возможности для самовыражения, должна помогать им раскрывать потенциал, развивать таланты, формировать смысл жизни, заключающийся в любви и творчестве, продуктивной деятельности, в процессе сотрудничества и общения педагогов и обучающихся для формирования здоровых межличностных отношений в образовании и обществе.

Перспективными могут быть исследования научного наследия Э. Фромма в контексте возникающих проблем современной цивилизации, связанных с информатизацией, цифровизацией, распространением искусственного интеллекта во всех сферах жизни общества и погружением человечества в социальные сети и виртуальную реальность.

Список источников

1. Фромм Э. Здоровое общество. — М. : АСТ, Хранитель, 2006. — 544 с.
2. Фромм Э. Бегство от свободы. — М. : АСТ, 2011. — 288 с.
3. Фромм Э. Иметь или Быть. — М. : АСТ : Астрель, 2010. — 320 с.
4. Фромм Э. Искусство любить. — М. : АСТ, 2011. — 224 с. — URL : <https://www.labirint.ru/books/312157/> (дата обращения: 13.11.2023).
5. Фромм Э. Кризис психоанализа. Дзен-буддизм и психоанализ / под ред. П. С. Гуревича, пер. с англ. Э. А. Гроссмана. — М. : Айрис-пресс, 2004 . — 304 с. — URL : <https://www.psychol-ok.ru/lib/fromm/tch/tch.html> (дата обращения: 13.11.2023).

References

1. Fromm E. *Zdorovoye obshchestvo*. [Healthy Society]. Moscow, AST, Khranitel, 2006, 544 p. (In Russian).
2. Fromm E. *Begstvo ot svobody*. [Flight from freedom]. Moscow, AST, 2011, 288 p. (In Russian).
3. Fromm E. *Imet ili Byt*. [To have or to be]. Moscow, AST: Astrel, 2010, 320 p. (In Russian).
4. Fromm E. *Iskusstvo lyubit*. The Art of Love. Moscow, AST, 2011, 224 p. Available at: <https://www.labirint.ru/books/312157/> (accessed: 13.11.2023). (In Russian).
5. Fromm E. *Krizis psikhoanaliza. Dzen-buddizm i psikhoanaliz. Pod red. P. S. Gurevicha, per. s angl. E. A. Grossmana*. [The crisis of psychoanalysis. Zen Buddhism and psychoanalysis. Ed. by P. S. Gurevich, transl. from English by E. A. Grossman]. Moscow, Iris-press, 2004, 304 p. Available at: <https://www.psychol-ok.ru/lib/fromm/tch/tch.html> (accessed: 13.11.2023). (In Russian).

Информация об авторах

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

Кузнецов Андрей Андреевич — аспирант института психологии, педагогики и социальной работы Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Мартишина Нина Васильевна — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и менеджмента в образовании института психологии, педагогики и социальной работы Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Information about the authors

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

Kuznetsov Andrey Andreevich — postgraduate student at the Institute of Psychology, Pedagogy and Social Work, Ryazan State University named for S. A. Yesenin.

Martishina Nina Vasilyevna — Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of the Department of Pedagogy and Management in Education, Institute of Psychology, Pedagogy and Social Work, Ryazan State University named for S. A. Yesenin.

Статья поступила в редакцию 17.10.2023; одобрена после рецензирования 19.10.2023; принята к публикации 19.10.2023.

The article was submitted 17.10.2023; approved after reviewing 19.10.2023; accepted for publication 19.10.2023.

Научная статья

УДК 37.018.1(09)«17»

DOI 10.37724/RSU.2023.68.4.003

**Особенности воспитания детей в семье
во второй половине XVIII века
(на основе изучения мемуаров, воспоминаний и т. п.)**

Грицай Людмила Александровна

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

usan82@gmail.com

Аннотация. Ретроспективный анализ отечественной традиции воспитания детей в семье возможен и интересен не только на основе работ педагогов и мыслителей, но и в рамках изучения материалов личного характера (мемуаров, дневников и т. д.), помогающих рассматривать повседневную практику детско-родительского взаимодействия.

Благодаря изучению таких материалов второй половины XVIII столетия было выявлено влияние просвещенческих педагогических идей на изменение практики родительского воспитания детей в привилегированных семьях России, что дало возможность проследить, как теоретические нововведения реализовывались в конкретной воспитательной деятельности отцов и матерей. Изучение этих источников помогло доказать, что нововведения в семейном воспитании носили сословный характер: к ним проявляли интерес дворяне, в то время как другие общественные классы следовали сложившимся в прошлые века представлениям о воспитании.

Сделан вывод о том, что новые педагогические идеи эпохи Просвещения гуманизировали русский семейный уклад к концу XVIII столетия: нормой детско-родительского взаимодействия в дворянской среде стало уважительное отношение к ребенку, родительский деспотизм начал осуждаться как проявление грубости и невежества, окончательно сформировалось представление о ребенке как личности.

Ключевые слова: родительское воспитание, система родительского воспитания, историко-педагогическое знание, материалы личного происхождения, история повседневности.

Для цитирования: Грицай Л. А. Особенности воспитания детей в семье во второй половине XVIII века (на основе изучения мемуаров, воспоминаний и т. п.) // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 4 (68). С. 20–29. DOI: 10.37724/RSU.2023.68.4.003.

Original article

**Specifics of children's upbringing in the family
in the second half of the 18th century
(based on memoirs, reminiscences, etc.)**

Gritsay Lyudmila Aleksandrovna

Ryazan State University named for S. A. Yesenin

Ryazan, Russia

usan82@gmail.com

Abstract. Such a retrospective analysis of the national tradition of bringing up children in the family is possible and fruitful not only on the basis of the works of pedagogues and philosophers, but also within the framework of studies of personal materials (memoirs, diaries, etc.) that help to consider historical daily practices of child-parent interaction.

The study of such materials from the second half of the 18th century revealed the influence of Enlightenment pedagogical ideas on changes in the practice of children's upbringing in privileged Russian families, which made it possible to trace how theoretical innovations were implemented in specific educational activities of parents. Our analysis of these sources helped to prove that innovations in family upbringing were class-based: they were of interest to the nobility, while other social classes followed the patterns of upbringing that had developed in the previous centuries.

We conclude that the new pedagogical ideas of the Enlightenment Age humanized the Russian family practices at the end of the 18th century: a more respectful attitude to children became the norm of child-parent interaction among the nobility, parental despotism began to be condemned as a manifestation of rudeness and ignorance; and the idea of the child as a person was finally formed.

Key words: parenting, parenting system, historical and pedagogical knowledge, materials of personal origin, history of daily life.

For citation: Gritsay L. A. Specifics of children's upbringing in the family in the second half of the 18th century (based on memoirs, reminiscences, etc.) // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2023, no. 4 (68), pp. 20–29. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2023.68.4.003.

Введение. Актуальность проблемы исследования обусловлена интересом к истории повседневности, позволяющей воспроизвести быт и нравы людей прошлых эпох. Именно это научное направление, сложившееся во второй половине прошлого века, позволяет определить особенности процесса повседневного существования конкретного человека в процессе взаимодействия с реалиями окружающего мира и субъективной интерпретации этого взаимодействия (Сотникова, 2021, с. 20). В данном контексте повседневность рассматривается как реконструкция ментального макроконтекста событийной истории, позволяющая изучать условия жизни людей прошлых эпох, нормы поведения, взгляды, особенности быта, взаимоотношений, семейного воспитания.

Безусловно, это направление, в том числе с помощью изучения источников личного характера, призвано помочь проследить, как педагогические идеи той или иной эпохи воплощаются в реальной практике воспитания детей.

Цель исследования — на основе целенаправленного изучения материалов личного происхождения второй половины XVIII века (писем, мемуаров, духовных завещаний родителей детям, дневниковых записей) изучить трансформацию семейного воспитания детей в дворянских семьях под влиянием новых педагогических идей эпохи Просвещения.

Методы исследования. Используются общенаучные методы (логического и системно-структурного анализа, описания, понимания, объяснения, обобщения, систематизации, актуализации общенаучной литературы и первоисточников), историко-педагогические методы (интерпретации и смысловой реконструкции историко-педагогических источников, сравнительно-исторического анализа, историко-хронологический, историко-типологический, историко-генетический).

Обсуждение основных результатов. Одной из характерных черт XVIII столетия стала традиция старших членов семей привилегированного сословия оставлять мемуары для своих детей. Появление большого количества литературы личного характера, к которой в первую очередь относятся мемуары, свидетельствовало не только о внимании представителей дворянского сословия к своим личным переживаниям, обстоятельствам исторического бытия эпохи, но и их стремлении рассказать о воспоминаниях детства, проанализировать воспитательное влияние родителей на становление их личности и повышение уровня самосознания в данный период.

Многочисленные источники личного характера (мемуары, дневники и проч.) подтвердили, что в повседневной практике воспитания детей того времени отражались новые типы родительского поведения.

Так, многие мемуаристы отмечали в дворянских семьях середины XVIII века существенное усиление роли матери в воспитании детей, их умственном и нравственном развитии, связанное с отказом от домостроевского взгляда на предназначение женщины в обществе, появлением возможности представительницам привилегированного сословия получать образование, серьезной занятостью главы семейств на службе.

Воспоминания, пронизанные не только уважительным, но и сердечным отношением к родителям, содержались в мемуарах орловского помещика Н. Г. Левшина (1788–1845). Они свидетельствовали о том, что материнского воспитания в семье было гораздо больше, чем отцовского. При

этом его мать, будучи религиозной, стремилась в первую очередь дать мальчику не элементарные знания и научить писать и читать, а внушить нормы христианской нравственности. «Матушка моя была истинная христианка, весьма богомольная; уроки русские преподавала всем детям своим большею частью по книгам священного писания» (Левшин, 1873, с. 839). Отец же практически не утруждал себя воспитанием детей, посвящая много времени приучению сына к навыкам псовой охоты: «...Вот как проходила моя юность! Вместо систематического, толкового ученья, я большею частью развлекаем был домашними новостями, а более всего по охоте псовой» (Там же, с. 850).

Н. И. Греч (1787–1867), рассказывая о воспитании в своей семье и его сверстников, замечал, что из-за постоянной службы отцов время воспитания ложилось на матерей семейств: «...женская партия имела большое влияние на воспитание детей» (Греч, 1990, с. 11). В связи с этим он постоянно благодарил свою мать за то, что она сделала для него. «При этом имени, священном и незабвенном, уныние возникает в моем сердце и глаза наполняются слезами любви, благодарности и благоговения. Если во мне было что-либо хорошее, если я прожил в свете не даром, если принес пользу моим ближним, — всем этим обязан я Провидению, сподобившему меня родиться от такой матери, которой и дети мои, а через них и внуки обязаны своим умственным и нравственным образованием. Для последних она божество невидимое» (Там же, с. 12).

Неудивительно, что именно в XVIII столетии как феномен эпохи возникли женские мемуары, в которых женщины начали рассказывать о своей жизни, опыте взросления, отношениях с окружающими и т. п. Например, в своеручных записках княгиня Н. Б. Долгорукая (1714–1771), дочь сподвижника Петра I Бориса Шереметьева, на склоне лет, будучи монахиней, оставила воспоминания о своей многотрудной жизни для старшего сына Михаила, передавая свои чувства и переживания от первого лица. Рассказывая об обстоятельствах появления на свет, она писала о том, что родилась в знатности и богатстве, и мать ее очень любила. Отношения между дочерью и матерью были эмоционально близкими и теплыми. «Я осталась малолетка после отца моего, не больше как пяти лет, однако я росла при вдовствующей матери моей во всяком довольстве, которая старалась о воспитании моем, чтоб ничего не упустить в науках, и все возможности употребляла, чтоб мне умножить достоинств. Я ей была очень дорога: ... пребезмерно меня любила, хотя я тому и недостойна была» (Долгорукая, 1913, с. 9). Мать скончалась, когда девочке исполнилось 14 лет, и эта потеря была для подростка весьма ощутима. Княгиня рассказывает об обстоятельствах своего замужества: она была просватана за фаворита императора Петра II, но юный царь внезапно занемог и умер, а его наследница Анна Иоанновна Долгоруких не жаловала. Несмотря на угрозу ссылки, Наталья Шереметьева не отказала жениху, но, выйдя за него замуж, обрекла себя на страдания. В «Записках» она рассказала об обстоятельствах быта в Сибири с родственниками мужа, которые жили между собой недружно, о рождении двух сыновей и воспитании детей, о казни мужа и возвращении в Петербург. Она старалась быть для своих детей нравственным примером, заменить им казненного отца, обучить тому, что сама знала. Княгиня проявляла бесконечную заботу о старшем (до его совершеннолетия и женитьбы оставалась при нем) и младшем сыне, в 20 лет после неудачной влюбленности заболевшем тяжелым душевным недугом (вместе с ним она ушла жить в монастырь, где приняла монашеский постриг). Таким образом, в «Записках» показан образ умной и любящей матери и жены, которая посвятила всю свою жизнь мужу и детям.

Современница Н. Б. Долгорукой Анна Евдокимовна Лабзина (1758–1828), рассказывая о своем детстве, также упоминала о добром и сердечном воспитании, не лишенном определенной строгости, умеренности в потребностях и с обязательной религиозной составляющей.

Анна до пяти лет вместе с братьями воспитывалась обоими родителями, которые, до нее потеряв всех своих детей младенцами, ее также очень любили. Но когда ей было 5 лет, отец скончался, а мать впала в безумие и не хотела видеть детей, запиралась в комнатах, где разговаривала с призракотца. Родственникам стоило больших сил вывести ее из этого состояния. Но после этого она стала слишком заботиться о детях, осыпать их ласками, а также заниматься благотворительностью, помогая и своим крестьянам, и всем нуждающимся (Лабзина, 1914, с. 4–8). А. Е. Лабзина была любима всеми в доме, ей позволяли играть с мальчиками в их забавы, при этом учили и женским делам: ведению хозяйству и рукоделию. Она, как и положено девушке из благородного сословия, владела грамотой (Лабзина, 1914, с. 9–12). Опасаясь приближающейся смерти, мать выдала ее в 13 лет замуж за человека, на много лет ее старше. Этим закончилась жизнь в родительском доме. Брак оказался несчастлив, через 19 лет она овдовела, позже вторично вышла замуж за философа и масона А. Ф. Лабзина, помогала ему во всех делах, но матерью не стала. Чувствуя потребность в родительстве, она много сил и забот отдала воспитаннице Софье Мудровой.

Заметим, что в рассматриваемый период, помимо возвышения образа матери в семье, проходил определенную трансформацию и образ отца как воспитателя: от представлений о том, что отец только контролировал домашних, пропадая на службе, до понимания его как друга и наставника, ответственного за поведение детей в обществе.

Первый образ родителя был дан в мемуарах генерала елизаветинского времени Василия Нащокина (1707–1759/60), который в своих «Записках», созданных на склоне лет, в первую очередь описывал военные походы, обстоятельства политической жизни, о семье лишь упоминая. Например, говоря о событиях 1739 года, он замечал, что «тогда жена моя первой дочерью Настасьей была брюхата» (Нащокин, 1842, с. 55). С 1739 по 1749 год у него родились восемь детей, о рождении или смерти которых он также упоминал.

В «Записках» другого мемуариста генерала и сенатора Д. Б. Мертваго (1760–1824) рассказывалась история его семьи на фоне трагических событий пугачевского бунта. Он вспоминал о мужестве, которое проявил его отец во время тяжелых событий этого восстания, спасая свою семью. Отец являлся примером достойного поведения, «не только словами и письмами, но и делом всегда доказывая искреннюю дружбу и нежную родительскую любовь к детям» (Мертваго, 2006, с. 19): «...Почтенный родитель мой делал нам наставления, основанные на чистой добродетели; говорил нам, что спокойствие человека составляет все его блаженство, и что оно зависит от согласия поступков его с совестью, что, нарушив это согласие для каких бы то ни было выгод, потрясает он то драгоценное спокойствие, которого ничто заменить не может. Примерами знакомых нам людей доказывал он, как приобретающий одне временные выгоды не наслаждается ими, быв ежеминутно угрызаем совестью, еще не погасшею в нем. Потом, прогуливаясь наедине со мною, говорил он, что, если случится ему проститься со мной навеки, то помнил бы я слова его и наставлял бы братьев, которые были гораздо моложе меня, чтобы радел о своей душе и сердце и строго замечал свои склонности и поступки; советовал не быть корыстолюбивым, говоря, что ни один из предков наших не был таковым, и, наконец, заклинал меня быть достойным имени его, угрожая в противном случае Божеским наказанием» (Там же, с. 21).

Мемуарист вынес из семьи пример нравственных отношений, который стремился воплотить в своей жизни. Он в 1801 году вступил в брак с Варварою Марковною Полторацкою, имел трех сыновей и пять дочерей. По свидетельству его детей, как «истинно-нежный», отец был обожаем в своем семействе (Русский быт. XVIII век, 2011).

Мемуары известного русского философа, писателя, ученого-агронома А. Т. Болотова (1738–1833), который прожил на земле более 90 лет, также свидетельствовали о переменах в организации домашнего воспитания детей дворянского сословия. Его «Записки» раскрывают картину русского быта, обстоятельства частной и общественной жизни русского дворянства, изменения, которые произошли в практике семейного воспитания под влиянием новых просвещенческих идей.

Описывая обстоятельства своего рождения, А. Т. Болотов вспоминал нежную привязанность к нему матери, потерявшей всех сыновей, рожденных до него, в младенческом возрасте и всеми силами стремившейся сохранить жизнь последнему сыну, оберегая его от болезней. Он редко видел отца, проводившего все время на службе, но был любимцем семье, помимо матери получая много ласки со стороны старших сестер. Нежная забота и попечение матери рассматривались мемуаристом как основа достойного семейного воспитания: «Превеликая нега следует всегда за любовью, которую матери имеют к своим детям. Мать моя меня любила и не оставляла всяким образом нежить, чрез что допустила вкорениться во мне многим худым привычкам... Блаженны дети, о коих родители их в самом младенчестве о них пекутся, и об исправлении их нравов старание прилагают» (Болотов, 2013, с. 36). Родители стремились дать ему достойное образование, чтобы ребенок овладел науками и имел «порядочное воспитание». Он постоянно говорил о чувстве глубокой привязанности к матери и трудной для него первой разлуке с ней; постоянно обращался к памяти о родителях (они умерли, когда ему не было и 20 лет), рассказывая об их воспитании, домашнем устройстве. Это свидетельствовало о том, что родители для мемуариста всегда были высочайшим нравственным авторитетом.

Подробно А. Т. Болотов передавал обстоятельства своей женитьбы, рождения 9 детей, описывал семейный быт. Его сочинения были пронизаны теплыми родительскими чувствами, горечью от смерти четверых детей, которые умерли младенцами. Он хотел быть примерным любящим, заботливым, ответственным отцом, проявлял заботу не только о здоровье и образовании детей, но и о состоянии их нравственности.

Глубоким уважением к памяти своих родителей проникнуты мемуары одного из предшественников движения славянофилов С. Н. Глинки (1766–1847), в которых он подробно описывал обстоятельства своего детства и рождения, особенно подчеркивая, сколько заботы и внимания уделяли его родители своим детям, какую нежную любовь они к ним проявляли, как пеклись об образовании их «сердца и ума». Особая роль в его нравственном развитии принадлежала матери, которая всегда была для него примером: «Глубокая чувствительность удваивала земное бытие матери моей, а душевная ее набожность переносила мысль ее в мир духовный. Высказывались иногда порывы пылкого ее нрава, но это была только тень на светлой ее жизни» (Глинка, 1895, с. 7).

Оставил воспоминания о своих детских годах и известный русский поэт и государственный деятель Г. Р. Державин (1743–1816), который рассказал от третьего лица о родителях, принадлежавших бедному дворянскому роду (у отца было всего 10, а у матери 50 крепостных душ), обстоятельствах смерти отца от чахотки, отношениях в семье. Он упоминал о нежном отношении к нему родителей, которые заботились о его слабом здоровье, духовном и светском образовании: «Родители со взаимною нежностью старались его воспитывать. Мать, однако, имея более времени быть дома, когда отец отлучался по должностям своим на службу, старалась пристрастить к чтению книг духовных, поощряя к тому награждением игрушек и конфеток» (Державин, 2000, с. 23). Державин постоянно подчеркивал, что был любимым сыном; с болью повествовал о своем раннем сиротстве после смерти отца, замечая, что «при напастях мать никогда не забывала о воспитании детей своих, но прилагала всевозможное попечение, какое только возможно было им доставить; а для того отдала их в научение» (Там же); подробно описывал обстоятельства своей военной и статской службы, не упоминая о двух женитьбах (оба его брака были бездетны, он воспитывал племянников и детей рано умершего друга П. Г. Лазарева).

Интерес представляют воспоминания Ивана Михайловича Долгорукова (1764–1823) — внука знаменитой Н. Б. Долгорукой и фаворита Петра II И. А. Долгорукова. Князь подробно рассказывал об истории своей семьи и кротком воспитании, которое дала его бабушка своим сыновьям — отцу мемуариста Михаилу и его дяде Дмитрию. Он описывал обстоятельства жизни и страдания с детства своего отца: его рождение в Сибири, лишения, службу простым солдатом, его первый брак, в котором он потерял жену и младенца-дочь, что «разбередило рану родительского сердца» (Долгорукий, 1916, с. 16). При этом отец всю жизнь глубоко почитал мать — княгиню Наталью Долгорукую, ставшую в монашестве инокиней Нектарией. Когда она умерла, с ним от горя сделался удар и отнялась правая рука. Стремление помогать ближним привело отца по протекции И. И. Бецкого в Московский воспитательный дом, где он много сделал для его устройства и помощи сиротам.

Родители воспитывали князя Долгорукова, проявляя чадолубие, много занимаясь с детьми, подыскивая им хороших учителей. Отец сам составлял план образования своих детей и распорядок их дня. При этом воспитывал отец требовательно и строго: в один день 7 раз наказывал физически поркой за то, что мальчик никак не мог выучить урок. При этом ко всем детям в семье родители относились одинаково, стараясь никого не обидеть (Долгорукий, 1916, с. 31).

Описывая годы своего детства и отрочества, И. М. Долгорукий высказывал слова благодарности родителям, подчеркивая глубокое почтение и свою любовь к ним.

И. М. Долгорукий стремился всю жизнь быть хорошим отцом, отдавал детям свою родительскую любовь и внимание, наставлял их в науках и старался, чтобы те выросли достойными в нравственном отношении людьми. Будучи весьма религиозным, он полагал, что будет нести ответственность перед Богом за поведение своих чад. В обращениях к детям, для которых князь и писал записки, он просил детей помнить о добродетелях, стараться просвещать свой ум знаниями и украшать себя добрыми поступками и верой в Бога: «Не для того сие пишу, чтобы дети мои привыкли величаться пустотой светских титулов. Хочу только, чтобы они подражали твердым добродетелям своих предков, ревностному их духу и любви к отечеству. Блажен вся, украшающий себя добрыми делами. Блажен человек, благоугодно Богу творящий» (Долгорукий, 1916, с. 17).

Многие мемуаристы из провинциального дворянства часто сетовали на то, что их родители (даже проявляя в воспитании добросердечное отношение к своим чадам) не могли дать им хорошему образования, поэтому учиться грамоте часто приходилось у дьячков, случайных гувернеров.

О таком семейном воспитании свидетельствовал генерал Я. О. Отрощенко (1779–1862), родившийся в Малороссии. Он не смог получить систематического образования. Грамоте его учил отец, который проявлял ко всем детям строгость и требовательность. Мать же ребенка

очень любила, поэтому не решилась отдать в закрытое учебное заведение даже за казенный счет. Отцовское воспитание сильно отличалось от материнского: если мать дитя часто баловала, то отец не боялся наказывать его и физически: «Итак, остался я дома, слушал сказки, чудные действия малороссийских ведьм, русалок. Учителем моим был сам отец и занимался неумолимо первенцем своим; не щадил ни трудов, ни прекрасных березок, осенявших фронт нашего домика. Признательно сказать: я был очень туп к наукам» (Отрощенко, 2006, с. 6).

Русский писатель и сенатор И. В. Лопухин (1756–1816) также писал, что его родители не смогли дать ему должного воспитания и образования. Тело его они держали в неге, проявляли любовь и внимание, однако нужных для профессионального роста качеств сформировать в нем не смогли: «Родители мои были чадолюбивы, добродушны, разумны, всеми силами старались наставлять меня в честности и благонравии. Но при этом они не имели достаточных знаний о самом воспитании, поэтому не могли дать это своим детям (Лопухин, 1990, с. 3).

Часто родители — провинциальные дворяне в воспитании более следовали «заветам старины», чем новым педагогическим идеям европейских просветителей.

Пример такого традиционного воспитания детей в духе допетровской эпохи был описан в мемуарах орловского помещика Н. И. Толубеева (1780–1809), который рассказывал о размеренном быте своей семьи. Сам отец учил сына грамоте, а мать наставляла дочерей в рукоделии. При этом в семье было принято соблюдать все нормы христианского поведения, глубоко почитать родителей. Отец определял жизнь домочадцев. Родители понимали, что не могут в условиях деревенской жизни дать сыну достойное образование, поэтому отдали его в город в семью родственника, чтобы их сын поступил в училище (Толубеев, 1889, с. 7).

О таком же домашнем воспитании, проникнутом «духом старины», писал в своих мемуарах псковский помещик Е. Н. Назимов (1785–1868), свидетельствующий, что в многодетной семье его все было устроено по-старинному: авторитет отца и матери, христианские праздники, наставления. Его родители старались дать детям соответствующий уровень образования, но не могли этого сделать. Детям уделялось немного внимания. «Так мы, шесть братьев и четыре сестры, не без греха воспитывались в родительском доме» (Назимов, 1912, с. 51).

Генерал С. И. Мосолов (1748–1818) в воспоминаниях писал о сочетании прежнего традиционного религиозного воспитания и нового светского, проявлявшегося в стремлении просветить ребенка с помощью знаний, дать ему основы нравственного поведения в обществе и уважении к личности ребенка. Он рассказывал о своем детстве, проведенном в провинции, о том, что отец обладал обширными знаниями, был человеком просвещенным (стремился дать сыну новые знания по математике, астрономии, фортификации), при этом пытался привить ему правила христианского поведения: «В селе Апушке, где мы жили, выучили меня грамоте по-русски читать и писать через дьячка приходской церкви. В продолжение же времени от 7 лет до 10-ти с отцом я ходил каждый раз, когда служба была, к обедне и вечерне по его воле, хотя и очень ленился и не хотелось. Всякий раз, как отец ложился на постелью спать, то заставлял меня читать Псалтырь; сию книгу отменно он почитал пред прочими» (Мосолов, 1905, с. 125–126).

Известный чиновник сенатор В. А. Хвостов (1754–1832), на склоне лет написавший записки «Описание жизни тайного советника, сенатора и кавалера Василия Хвостова; писано, в 1832 году, самим им для детей своих», сетовал, что по причине бедности семьи и необходимости отца все время находиться на службе был лишен семейного тепла. По какой-то причине его отец, отправляясь на Семилетнюю войну, оставил с женой только старшего сына, а остальных детей раздал по родственникам. Так Василий попал к бабушке с ее традиционным домостроевским воспитанием, где была христианская нравственность, но кроме нее ничего не было: «Описывать моего детства воспитание я не стану; оно было таково, что для ума ничего не было употреблено, и даже самой грамоте учителем был пономарь. В глуши деревенской жизни, при обращении с холопами, немудрено бы было испортить сердце ребенка» (Хвостов, 2000, с. 206). Вернувшись с войны, отец постарался исправить допущенные ошибки: собрал семью, приложил все силы, чтобы дать сыновьям хорошее образование и тем самым не погубил их. Василий был определен в казенное учебное заведение интернатного типа, полученное образование дало ему возможность в будущем сделать блестящую карьеру. Упоминая об обстоятельствах своей женитьбы и рождения детей, В. Хвостов замечал, что всегда стремился быть достойным отцом, дать детям больше, чем было когда-то в его детстве.

Тайный советник И. И. Дмитриев (1760–1837) в записках рассказывал о добрых семейных отношениях: его отец и мать любили чтение, в доме было много книг, устраивались семейные вечера, на которых вслух зачитывались произведения А. П. Сумарокова или М. В. Ломоносова: «Отец мой, получая при газетах реляции, всегда читывал их вслух посреди семейства. Никогда не забуду я того дня, когда слушали мы реляцию о сожжении при Чесме турецкого флота. У отца моего от восторга прерывался голос, а у меня навертывались на глазах слезы» (Дмитриев, 1866, с. 38). При этом, если отец более заботился об образовании детей, то мать старалась дать им христианское воспитание. Она «молилась, читая по книжке утренние молитвы. Меня ставила она тоже молиться возле себя. По большей части она молилась со слезами, и я, несмотря на то, что мне казалось довольно долго, не скучал этим, вникая в слова молитв, и с благоговением разделял с нею ее возношение души к Богу» (Дмитриев, 1866, с. 38).

Встречались в мемуарах и свидетельства о том, что родители чрезмерно баловали своих детей.

Так, генерал Л. Н. Энгельгарт (1766–1836), служивший под началом А. В. Суворова, писал, что воспитывали его не только отец и мать, но и бабушка по матери, пытавшиеся внушать ему правила достойного поведения, закалывать, учить грамоте и правилам обходительного поведения в обществе. При этом он был избалован домашним воспитанием и исправился только благодаря помещению в частный пансион, возможно, стремясь утвердить мысль о том, что семейное воспитание уступает правильному общественному (Энгельгарт, 1867, с. 3–10).

О таком же чрезмерно любящем воспитании свидетельствовал генерал Н. П. Брусилов (1782–1849), воспитанием которого из-за семейных обстоятельств занимались не родители, а бабушка, всю себя посвятившая внуку. «Как все бабушки вообще, любила меня без памяти и баловала напропалую» (Брусилов, 1893, с. 46), и не уделяла внимания обучению внука разным наукам. В 6 лет его с поддержкой местного дьячка выучили писать и читать, а в 8 лет отправили в пажеский корпус. Так из-под опеки любящих родственников мальчик попал в суровую среду, что не могло не отразиться на его характере.

В мемуарах XVIII столетия проявляется не только смягчение системы родительского воспитания детей под влиянием новых педагогических идей, возникновение близкой эмоциональной связи между родителями и детьми, появление системы знаний о развитии ребенка, но и использование жесткой системы воспитания, методов домостроевской педагогики.

Например, об этом вспоминала Ева-Александра Смирная, урожденная княжна Вяземская, появившаяся на свет в 1771 году. В своих записках, посвященных памяти деда Данилы Земского — одного из соратников Петра Великого, Е. Смирная так описывала отношения в своей семье: «Дедушка Данила Яковлевич Земской поехал в Москву и взял меня с собою, хотя ни отцу моему, ни матери моей не хотелось расстаться с дочерью; но в тогдaшнее время не смели отказывать родителям, повиновались их воле» (Смирная, 1883, с. 67). Об этом свидетельствовал и статский советник Матвей Матвеевич Муромцов (Муромцев) (1790–1879), который рассказывал о том, что в годы детства дома все дети воспитывались в спартанских условиях: их легко одевали в любое время года, мало кормили, не давали прохладиться в постелях, требовали безукоризненного подчинения воле отца, жестко наказывали за малейшие провинности. Родители дали детям прекрасное домашнее образование, полностью соответствовавшее всем требованиям того времени. В 13-летнем возрасте его отдали в частный закрытый пансион (Муромцев, 1890, с. 60–63).

В мемуарах А. С. Пишчевича (1764–1805) — обрусевшего серба, родившегося уже в России, указывалось, что его отец в семье вел себя строго, избегая любых эмоциональных отношений. «Обыкновенно было сухое его обращение» (Пишчевич, 1885, с. 12), хотя отец дал сыну прекрасное образование, считая, что так будет легче сделать карьеру в России.

Мемуары свидетельствовали о понимании русским дворянством своего элитарного положения в обществе, осознании своей ответственности за должное воспитание и образование детей прежде всего в процессе домашнего обучения, стремлениях дать им широкие энциклопедические знания, развить их физические, интеллектуальные, творческие силы, внушить правила нравственной жизни, научить их следовать религиозным нормам, управлять другими людьми, которые будут находиться у них в подчинении.

Исходя из понимания особого предназначения дворянина, можно утверждать, что это человек чести, обладающий развитым чувством собственного достоинства, уважающий окружающих людей, обладающий нравственными качествами (и первым является любовь к Отечеству

и стремление ему служить), а также широкими знаниями о мире, владеющий навыками светского обращения, «образцовый хозяин», трудолюбивый, бережливый, ответственный.

По сравнению с предыдущим столетием (XVII век) существенно изменились требования к образовательному уровню детей из привилегированного сословия перед их выходом во взрослую жизнь: теперь дети должны были обладать обширными знаниями по ряду дисциплин, владеть иностранными языками, а юноши — иметь элементарные профессиональные навыки.

Формирование личности ребенка в дворянских семьях находилось под влиянием не только отца и матери, но и множества других взрослых людей, в частности нанятых учителей-гувернеров, нянь и дядек из крестьянской среды, от которых они усваивали народные ценности бытия, позволявшие с уважением относиться к традиционной русской культуре.

Выводы. Таким образом, мемуаристы указывали на то, что в XVIII столетии под влиянием просвещенческих идей практика родительского воспитания детей в благородном сословии претерпевала определенную трансформацию: отношения между взрослыми и детьми становились более близкими, насыщенными эмоциональным теплом, родители проявляли интерес к внутренней жизни своих детей, старались быть их добрыми наставниками, проявляли заботу об их обучении. «Просвещенные» родители воспитывали их с нежностью и любовью, которая раньше могла показаться баловством. Постепенно нормой детско-родительских отношений в дворянской среде становилось уважительное отношение к ребенку, преодоление жестких иерархических границ и забота о душевном комфорте, то есть впервые в теории и практике отечественного семейного воспитания возникло представление о ребенке как о личности, а подчеркнутые попытки держать детей «в строгой узде» и игнорировать их запросы начали осуждаться в дворянском обществе как проявления грубости и невежества.

Родители обладали определенными знаниями о воспитании детей и понимали, что у ребенка есть свои потребности и интересы, нуждающиеся в удовлетворении, поэтому в дворянских усадьбах появилась специальная «детская» комната, наполненная книгами и игрушками, постепенно возник особый стиль одежды для детей, у художников заказывались детские портреты и т. п.

В некоторых дворянских семьях продолжали использоваться традиционные воспитательные практики, связанные с неготовностью отцов и матерей к применению новых методов воспитания и предполагающие беспрекословное подчинение воле отца и матери, отсутствие проявлений нежной привязанности со стороны родителей, строгую и жесткую иерархию отношений, применение суровых наказаний.

Претерпевали некоторые изменения образы отца и матери как воспитателей. В связи с отказом от домостроевского взгляда на предназначение женщины в обществе, появлением возможности представительницам привилегированного сословия получать образование, серьезной занятостью главы семейств на службе усиливалась преобладающая роль матери в семье, что отчасти обуславливало возникновение более эмоционально теплых отношений между родителями и детьми. Происходил постепенный отказ от представлений о том, что отец только контролирует домашних, пропадая на службе, понимание его как друга и наставника, ответственного за поведение его детей в обществе.

В семейном воспитании дворянских детей из столицы и провинции существовали различия. В провинции дольше сохранялись традиции, присущие предыдущей эпохе: уклон в религиозное воспитание, патриархальность, строгое, требовательное отношение к детям, в то время как в семьях столичного дворянства под влиянием новых педагогических идей родители пытались создавать условия для индивидуального развития детей, раскрытия их способностей и дарований, смягчали строгость иерархии внутрисемейных отношений, начинали видеть в детях личности с их потребностями и запросами.

Список источников

1. Болотов А. Т. Жизнь и приключения Андрея Болотова, описанные самим им для своих потомков / отв. ред. О. А. Платонов. — М., 2013. — Т. 1. — 1120 с.
2. Воспоминания Н. П. Брусилова // Исторический вестник. — 1893. — № 4. — С. 46–47.
3. Глинка С. Н. Записки Сергея Николаевича Глинки. — СПб. : Русская старина, 1895. — 387 с.
4. Греч Н. И. Записки о моей жизни. — М. : Книга, 1990. — 392 с.
5. Державин Г. Р. Записки. — М. : Мысль, 2000. — 334 с.
6. Дмитриев И. И. Взгляд на мою жизнь : Записки действительного тайного советника Ивана Ивановича Дмитриева. — М. : Тип. В. Готье, 1866. — 313 с.

7. Долгорукая Н. Б. Своеручные записки княгини Натальи Борисовны Долгорукой. — СПб. : Сириус, 1913. — 56 с.
8. Долгорукий И. М. Повесть о рождении моем, происхождении и всей жизни. — П. : Тип. Сириус, 1916. — 455 с.
9. Лабзина А. Е. Воспоминания Анны Евдокимовны Лабзиной. — СПб. : Тип. М. Б. Вольфа, 1914. — 210 с.
10. Левшин Н. Г. Домашний памятник Николая Гавриловича Левшина // Русская старина. — 1873. — Т. 8, № 12. — С. 823–852.
11. Лопухин И. В. Записки / отв. ред. Е. Л. Рудницкая. — М. : Наука, 1990. — 224 с.
12. Мертваго Д. Б. Записки. — СПб. : Русская симфония, 2006. — 358 с.
13. Мосолов С. И. Записки отставного генерал-майора С. И. Мосолова // Русский архив. — 1905. — Кн. 1. — С. 124–173.
14. Муромцев М. М. Воспоминания // Русский архив. — 1890. — № 1. — С. 59–81.
15. Назимов Е. П. Записки Е. П. Назимова // Труды Псковского археологического общества. — Вып. 8. — Псков, 1912. — С. 43–64.
16. Нащокин В. А. Записки. — СПб. : Тип. Имп. Акад. наук, 1842. — 396 с.
17. Отрощенко Я. О. Записки генерала Отрощенко. — М. : Братина, 2006. — 148 с.
18. Пишчевич А. С. Жизнь Александра Пишчевича, им самим описанная // Чтения в обществе истории и древностей Российских. — 1885. — Кн. 1, Отд. 1. — С. 1–112.
19. Русский быт в воспоминаниях современников. XVIII век / отв. ред. А. В. Буторов. — М. : АСТ, 2011. — 702 с.
20. Смирная Е. Данило Яковлевич Земской — один из птенцов Петра Великого в записках Евы Смирной. — 1883. — Т. XL. — С. 67–78.
21. Сотникова Е. В. История повседневности как научное направление // Интерэкспо Гео-Сибирь. — 2021. — № 5. — С. 20–21.
22. Толубеев Н. И. Записки Никиты Ивановича Толубеева. — СПб. : Тип. Балашева, 1889. — 160 с.
23. Хвостов В. С. Описание жизни тайного советника // «Свое детство» в Древней Руси и в России эпохи Просвещения : учеб. пособие по пед. антропологии и истории детства. — М., 2000. — С. 206–207.
24. Энгельгардт Л. Н. Записки Льва Николаевича Энгельгардта. — М. : Русский архив, 1867. — 240 с.

References

1. Bolotov A. T. *Zhizn i priklyucheniya Andrey a Bolotova, opisannyye samim im dlya svoikh potomkov*. Otv. red. O. A. Platonov [The life and adventures of Andrei Bolotov, described by himself for his descendants. Ed. by O. A. Platonov]. Moscow, 2013, vol. 1, 1120 p. (In Russian).
2. Memoirs of N.P. Brusilov. *Istoricheskiy vestnik* [Historical Bulletin]. 1893, iss. 4, pp. 46–47. (In Russian).
3. Glinka S.N. *Zapiski Sergeya Nikolayevicha Glinki* [Reminiscences of Sergei Nikolaevich Glinka]. St. Petersburg, Russkaya Starina, 1895, 387 p. (In Russian).
4. Grech N.I. *Zapiski o moyey zhizni* [Reminiscences of my life]. Moscow, Kniga, 1990, 392 p. (In Russian).
5. Derzhavin G. R. *Zapiski* [Reminiscences]. Moscow, Mysl, 2000, 334 p. (In Russian).
6. Dmitriev I. I. *Vzglyad na moyu zhizn: Zapiski deystvitelnogo taynogo sovetnika Ivana Ivanovicha Dmitriyeva* [A look at my life: Reminiscences of Privy Councillor Ivan Ivanovich Dmitriev]. Moscow, V. Gautier Publ., 1866, 313 p. (In Russian).
7. Dolgorukaya N. B. *Svoyeruchnyye zapiski knyagini Natalyi Borisovny Dolgorukoy* [Handwritten reminiscences of Princess Natalya Borisovna Dolgorukaya]. St. Petersburg, Sirius, 1913, 56 p. (In Russian).
8. Dolgoruky I.M. *Povest o rozhdenii moyem, proiskhozhdenii i vsey zhizni* [The story of my birth, origin and whole life]. Petrograd, Sirius Publ., 1916, 455 p. (In Russian).
9. Labzina A. E. *Vospominaniya Anny Yevdokimovny Labzinoy* [Memoirs of Anna Evdokimovna Labzina]. St. Petersburg, M. B. Wolf's Publ., 1914, 210 p. (In Russian).
10. Levshin N. G. Home monument of Nikolai Gavrilovich Levshin. *Russkaya starina* [Russian antiquity]. 1873, vol. 8, iss. 12, pp. 823–852. (In Russian).
11. Lopukhin I.V. *Zapiski*. Otv. red. Ye. L. Rudnitskaya [Reminiscences. Ed. by E. L. Rudnitskaya]. Moscow, Nauka, 1990, 224 p. (In Russian).
12. Mertvago D. B. *Zapiski* [Reminiscences]. St. Petersburg, Russkaya Simfoniya, 2006, 358 p. (In Russian).
13. Mosolov S.I. Notes of retired Major General S.I. Mosolov. *Russkiy arkhiv* [Russian Archive]. 1905, bk. 1, pp. 124–173. (In Russian).
14. Muromtsev M. M. Memoirs. *Russkiy arkhiv* [Russian Archive]. 1890, iss. 1, pp. 59–81. (In Russian).

15. Nazimov E.P. Reminiscences of E.P. Nazimov. *Trudy Pskovskogo arkhologicheskogo obshchestva* [Proceedings of Pskov Archaeological Society, vol. 8]. Pskov, 1912, pp. 43–64. (In Russian).
16. Nashchokin V. A. *Zapiski* [Reminiscences]. St. Petersburg, Imp. Academician Sciences Publ., 1842, 396 p. (In Russian).
17. Otroshchenko Ya. O. *Zapiski generala Otroshchenko* [Reminiscences of General Otroshchenko]. Moscow, Bratina, 2006, 148 p. (In Russian).
18. Pishchevich A. S. The life of Alexander Pishchevich, described by himself. *Chteniya v obshchestve istorii i drevnostey Rossiyskikh* [Readings in the Society of Russian History and Antiquities]. 1885, bk. 1, part 1, pp. 1–112. (In Russian).
19. *Russkiy byt v vospominaniyakh sovremennikov. XVIII vek. Otv. red. A. V. Butorov* [Russian life in the memoirs of contemporaries. 18th century. Ed. by A. V. Butorov]. Moscow, AST, 2011, 702 p. (In Russian).
20. Smirnaya E. Danilo Yakovlevich Zemskoy — one of Peter the Great's 'Fledglings' in the reminiscences of Eva Smirnaya. 1883, vol. XL, pp. 67–78. (In Russian).
21. Sotnikova E. V. History of everyday life as a research field. *Interexpo Geo-Sibir* [Interexpo Geo-Siberia]. 2021, iss. 5, pp. 20–21. (In Russian).
22. Tolubeev N. I. *Zapiski Nikity Ivanovicha Tolubeyeva* [Reminiscences of Nikita Ivanovich Tolubeev]. St. Petersburg, Balashev Publ., 1889, 160 p. (In Russian).
23. Khvostov V.S. Description of the life of a Privy Councillor. “*Svoye detstvo*” v *Drevney Rusi i v Rossii epokhi Prosveshcheniya: ucheb. posobiye po ped. antropologii i istorii detstva* [“A Person's Childhood” in Ancient Rus' and in Russia of the Enlightenment: textbook for pedagogical anthropology and history of childhood]. Moscow, 2000, pp. 206–207. (In Russian).
24. Engelhardt L.N. *Zapiski Lva Nikolayevicha Engelgardta* [Reminiscences of Lev Nikolaevich Engelhardt]. Moscow, Russkiy Arkhiv, 1867, 240 p. (In Russian).

Информация об авторе

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

Information about the author

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

Статья поступила в редакцию 14.09.2023; одобрена после рецензирования 21.09.2023; принята к публикации 19.10.2023.

The article was submitted 14.09.2023; approved after reviewing 21.09.2023; accepted for publication 19.10.2023.

Научная статья

УДК 378.18

DOI 10.37724/RSU.2023.68.4.004

Педагогические основания развития способности к жизнедеятельности у студента в сложной образовательной среде

Корнеевко Татьяна Николаевна

Дальневосточный государственный университет путей сообщения

Хабаровск, Россия

tnkorn@gmail.com

Аннотация. Сложная экономическая ситуация требует быстрых и правильных решений в подготовке кадров. Перед университетами ставится задача подготовки качественного специалиста, который может жить и развиваться в сложной ситуации, что требует ответа на вопросы «чему учить?» и «как учить?». В связи с этим, на наш взгляд, необходимо развитие целостной способности к жизнедеятельности, которая в будущем поможет выпускнику успешно реализоваться в жизни и представляет собой стратегическую, неадаптивную способность субъекта выстраивать собственную траекторию жизнерализации на основании лично-профессионального содержания.

В силу входа общественного развития в «фазу риска» — турбулентности, многозадачности и нелинейности и того, что практика становится важной единицей образовательной системы, условия развития этой способности в педагогическом процессе университета изменились.

В процессе рефлексивного анализа научной педагогической и современной философской литературы по развитию университета в современных условиях автором статьи выделено несколько условий, благоприятствующих развитию способности к жизнедеятельности: 1) образовательная среда должна представлять собой пространство практического взаимодействия (имеется в виду практика как единица педагогического процесса и профессиональное применение навыков); 2) должно осуществляться рефлексивное осмысление практики на основе лично-профессионального содержания; 3) в педагогическом содержании должно быть представлено множество образовательных ресурсов (продуктов), потенциально выступающих пробным испытанием для личности с точки зрения ее ответственности, волевых усилий, стратегии жизни.

Обоснование концептуальных положений развития указанной способности в сложной образовательной среде и выявление педагогических условий ее устойчивого развития в сложной образовательной среде университета определяют научную и теоретическую значимость данной работы.

Ключевые слова: сложная среда, способность к жизнедеятельности, самореализация, образовательное пространство, образовательные практики, осмысление, рефлексия, практическое взаимодействие, коммуникация, педагогические факторы, навыки XXI века.

Для цитирования: Корнеевко Т. Н. Педагогические основания развития способности к жизнедеятельности у студента в сложной образовательной среде // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 4 (68). С. 30–36. DOI: 10.37724/RSU.2023.68.4.004.

Original article

Pedagogical foundations for developing a student's ability to live in a complex educational environment

Korneyenko Tatyana Nikolayevna

Far Eastern State Transport University

Khabarovsk, Russia

tnkorn@gmail.com

Abstract. The complicated economic situation requires prompt and effective decisions in personnel training. Universities face the task of training high-quality specialists who can live and develop in a complex situation, which requires answering the questions “what to teach?” and “how to teach?” In this regard, we deem it necessary to develop a holistic ability to live, which in the future will help graduates to successfully realize themselves in life. In fact, it represents the strategic, non-adaptive ability of a subject to build his/her own trajectory of life realization based on personal and professional content.

Currently, social development has entered a “risk phase” of turbulence, multitasking and nonlinearity, and the fact that practice becomes an important unit of the educational system, the conditions for development of this ability in the university academic process have changed.

In the process of reflexive analysis of scientific pedagogical and modern philosophical literature on the development of a university in modern conditions, the author of the article identifies several conditions conducive to the development of the ability to live: (1) the educational environment should be a space of practical interaction (meaning practical work as a unit of the pedagogical process and professional application skills); (2) there should be a reflexive understanding of practice based on personal and professional content; (3) the pedagogical content should contain a variety of educational resources (products), potentially serving as a trial test for individuals in terms of their responsibility, volitional efforts, and life strategy.

The substantiation of the conceptual provisions for the development of this ability in a complex educational environment and the identification of pedagogical conditions for its sustainable development in the complex educational environment of a university determine the scientific and theoretical significance of this work.

Key words: complex environment, ability to live, self-realization, educational space, educational practices, comprehension, reflection, practical interaction, communication, pedagogical factors, 21st century skills.

For citation: Korneyenko T. N. Pedagogical foundations for developing a student’s ability to live in a complex educational environment // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2023, no. 4 (68), pp. 30–36. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2023.68.4.004.

Введение. Мировое сообщество вступило в фазу экономической и социально-культурной нестабильности и неопределенности (Бек, 2000), поэтому набор навыков выпускника вуза начала XXI века (когнитивных, креативности, критического мышления, мобильности), которые до недавних пор были актуальными, в настоящее время уходят на второй план. Важным критерием становятся не отдельные навыки, а компетентности, целостные (многосоставные) способности, в состав которых органично входят в том числе и вышеуказанные навыки. Необходимость развития укрупненных способностей у выпускников университетов обусловлена не только объективными мировыми факторами, переходом к экономике знаний, но и социально-политическими тенденциями внутри страны, в частности актуальностью научно-технологического прорыва в промышленных областях. Для современной России характерно противоречие между имеющейся хорошей ресурсной базой (наличием материальных ресурсов), закрытыми рынками по обмену опытом их переработки и отсутствием новых технологий, ограниченным кадровым ресурсом в освоении этих технологий. В связи с этим возникают вопросы «чему учить?» и «как учить?» студентов университетов. При этом количество заинтересованных сторон в подготовке качественного специалиста возрастает (Кузьминов, Стариков, Фрумин, 2014).

Для успешного включения выпускника в развитие страны и собственной реализации необходимо совершенствовать у него укрупненные синтетические способности, к которым можно отнести способности к самоорганизации и самостоятельному действию, управлению собой в течение всей жизни, к проактивной деятельности, самоопределению и самореализации, к жизнедеятельности (Абульханова-Славская, 1991). Все эти способности, обладают общим сходством — субъектностью и имеют существенные различия, обусловленные ценностно-смысловыми особенностями личностной сферы студентов. Развитие устойчивого поведения, мотивационные, эмоциональные, а значит и поведенческие установки личности связаны с ценностями и убеждениями личности (Blum, Silver, Poulin, 2014, Rohrmann, 2008 ; и др.), поэтому можно полагать, что способность к самоорганизации и самостоятельному действию обеспечивается ценностью успешной самореализации в жизни; способность к управлению собой связана с ценностью ответственного отношения к себе; способность к проактивной деятельности подразумевает ценность риска как способность утверждения себя в конкретных обстоятельствах; способность к самоопределению и саморазвитию обусловлена ценностью саморазвития как творческого изменения себя, а способность к жизнедеятельности (Абульханова-Славская, 1991) опирается на несколько ценностей, связанных с реализацией в жизни, согласно стратегическому замыслу, поэтому стоит рассмотреть эту способность подробнее.

Сложная личностная способность к жизнедеятельности позволяет человеку выстраивать жизненный путь, делать выбор, действовать согласно собственному замыслу, определять смыслы и ценности жизни на основе глубинной рефлексии, анализа событий, самоопределения в них и самоидентификации в обществе (Абульханова, 2014).

Способность к жизнедеятельности или к организации личностью своего жизненного пути (Абульханова, 2017) рассматривались отечественной школой Абульхановой-Славской в статике как рефлексивная глубинная работа человека по саморазвитию с целью самореализации в жизни и в динамике как способ организации своего жизненного пути в контексте ресурса времени: объективного, личностного, природного, социального (Абульханова-Славская, 1991, с. 183).

В настоящее время формируется подход к самореализации личности на жизненном пути, связанный с онтологическим временным ресурсом человека, который, с одной стороны, упирается в сдвиг эпох, а с другой — в осознание/неосознание личностью самой себя в нем. Осознание себя в эпоху перемен, следование ее временным, а поэтому жестким установкам, порождает проблему свободы личности, ее (не)успешности, в том числе и в силу ограниченного времени для самореализации. Сам фактор успешности/неуспешности может быть связан еще и с усложнением окружающей среды из-за переполненности ее пространства информативностью и технологичностью (Смирнов, 2019; и др.). Однако любой внешний фактор действует через внутренние условия личности, тем самым изменяя собственное влияние на личность, поэтому фактор сложности среды, задающий границы внешнего поведения человека, рассматривается в качестве ключевого. В современном обществе развитие способности к жизнедеятельности обусловлено символическими особенностями перехода к экономике знаний: преобладанием практики над теорией (Ю. Хабермас), а также медиавизуальным поворотом в мышлении человека). Серьезная проблема стратегического мышления человека, поиска ценностных оснований жизни с одной стороны обусловлена практическим поверхностным мышлением человека, с другой — может быть им же и разрешена.

Например, среда города сегодня является сложной в силу внутренней напряженности пространств, входящих в него, к которым относятся, например, Храм, Площадь, Музей, Университет, Библиотека. Они, обладая глубинными смыслами, задают особый язык понимания. При этом каждый язык уникален, поскольку позволяет извлекать свой собственный контекст человеку в выстраивании определенных практик взаимодействия. В связи с этим город сегодня становится уникальным образовательным пространством, поскольку порождает множество практик поведения человека (Смирнов, 2019). Человек (школьник) в городе для успешной самореализации должен овладеть практиками просоциальной вовлеченности, здорового образа жизни, межкультурного взаимодействия, применения цифровых технологий, локальной осознанности и мобильности. Это указывает на преобладание *практического* подхода над теоретическим, поскольку именно *практика* позволяет овладеть своеобразными языками чтения смыслов человеком, оформляя стратегические личностные проективные возможности личности, ее жизненное развитие. Опыт выстраивания практик, знание их основ позволяет учащемуся вписаться в культурный контекст эпохи, «... декодировать город (или любую другую образовательную среду) как своеобразный текст с учетом многообразия контекстов — личностного, межличностного, надличностного» (Инишев, 2014, с. 107). В свою очередь, сам город, являясь особым образовательным пространством, создает дополнительные возможности самоопределения, социализации и поиска культурной идентичности.

В студенческом возрасте практики взаимодействия существенно расширяются за счет включения практик волонтерского движения и добровольчества, студенческих отрядов, проектирования города-будущего, его архитектуры, технологических возможностей, производственных и бытовых экосистем и т. п., которые в целом позволяют осуществить до-самоопределение прежде всего на групповом, а затем личностном и человеческом уровнях. В современных условиях университет перестает быть только пространством знания, поскольку окружающая его сложная среда вызывает внутреннюю трансформацию всей сложившейся ранее линейной образовательной среды. Университет, меняясь, сочетает в себе уже множество вложенных друг в друга сред — информационной, учебно-исследовательской, научной, дискуссионной, производственной, проектной, которые обуславливают появление большого количества образовательных практик взаимодействия. Обилие практик взаимодействия потенциально способствует вовлечению целостного человека в образовательный процесс таким образом, что университет становится пространством жизни.

Все это значит, что способность к жизнедеятельности предстает как проективный стратегический личностный ресурс, который, выступая эмерджентным, а не только рефлексивным свойством, задает собой новые критерии исполненности способности.

Цель исследования состояла в теоретическом анализе способности к жизнедеятельности, а также определении условий ее развития в современном образовательном процессе университета.

Гипотезы исследования: развитие способности к жизнедеятельности в современных условиях зависит от континуума внешней среды, в частности преимущественным фактором ее развития выступает меняющаяся и усложняющаяся в период современных вызовов нелинейная образовательная среда университета.

Метод исследования — рефлексивный анализ научной педагогической и современной философской литературы по проблеме.

Результаты исследования. Способность к жизнедеятельности — сложная личностная способность, развивающаяся в практике взаимодействия-с-другим-в-жизни (объектом или субъектом), которая является важным условием формирования образовательной среды в университете, а также на основе глубинной рефлексии человека. Эта способность выступает глубоко рефлексивной способностью, поскольку позволяет определить смыслы и ценности жизни; эмерджентным (возникающим в определенных обстоятельствах) личностным свойством (дословно — *деятельность-в-жизни*); практической способностью, формирующейся в практике взаимодействия, и стратегической способностью — способом организации личностью своего жизненного пути.

В таблице представлены практики, которые могут быть реализованы в университете, и тактики поведения студентов, хотя они непрерывно меняются и обогащаются.

Примером служат практики, сложившиеся в вузах в период получения образования онлайн в связи с пандемией. Так, в НИУ ВШЭ в онлайн-формате на платформе ZOOM проводились научные дебаты по философии образования в информационной среде. Студенты разделялись на команды. Перед занятием участники разных команд могли высказывать свою точку зрения в ветке обсуждений (продукты Google), учась аргументировать свою позицию в разных условиях. В день дискуссии модератор представлял определенную статью известного ученого и просил капитанов команд назвать, какую из точек зрения защищает его команда. После выслушивания аргументов одной из команд в пользу определенной позиции другие переходили к вопросам. Затем заслушивались аргументы второй команды и ее позиция. После дискуссии выступал эксперт и подводил итоги, называя выигравшую команду. Индивидуальную оценку, которая выставлялась по результатам участия в дебатах, а также на основе записей в ветке до начала занятия, получали все участники. Каждая команда должна была выбрать и аргументировать две дуальные позиции. Таким образом, информационная среда становилась образовательной, поскольку порождала интерактивную практику взаимодействия. В результате у участников происходила активизация личностных процессов: рефлексии, мышления, проактивного действия, развивалась ответственность в процессе подготовки к дебатам, поскольку командная оценка зависела от вклада каждого.

Другим примером могут служить технократичные в своей основе проектные практики, требующие четкого соблюдения регламента, определенной роли в команде, сроков исполнения, трансформированные в ТГУ в социальные проектные практики, с помощью которых студенты могли предлагать свои проекты или вписываться в уже заданные проекты (парк города, дизайн фасадов зданий, энерго-сберегающая мусорная станция и т. п.), предполагающие живое участие и творчество, приносящие пользу обществу и непосредственно влияющие на интерес, мотивацию, активизацию мышления и творческие процессы, развитие ответственности за собственную подготовку и общее дело.

Практики взаимодействия со сложной средой обязательно подразумевают коммуникацию с другим человеком или полилог как условие живого опытного взаимодействия. Этим другим в вузе выступает чаще всего сокурсник, который также погружен в сложную среду, но смотрит на нее по-иному в связи с тем, что личностное содержание различается.

Овладение практикой невозможно без теоретического курса, который помогает осмыслить то, что в процессе практики превратилось в навык, повысив уровень ее личностного осознания. В связи с этим важным элементом университетской среды выступает профессиональное содержание, которому обучается студент. Получение профессии становится триггером, запускающим все процессы личностного развития, следовательно, теоретическое содержание и интерактивное взаимодействие с преподавателем выступает важным шагом личностного развития, развивающим личностные свойства, необходимые в овладении стратегией собственного жизненного пути — самостоятельного

мышления, проактивного действия, цели в будущем и стратегии жизненного пути. В связи с этим еще одним условием развития способности к жизненной самореализации студентов является рефлексивное осмысление практики на основании профессионального содержания.

Таблица

Студенческие практики взаимодействия в университете
и возможные тактики студентов

Практики взаимодействия в университете	Учебные практики	Исследовательские практики	Практики предпринимательства	Проективные практики вовлеченности в формирование городской среды	Практики добровольчества и волонтерского движения
Возможные тактики студента	Практики самостоятельной работы; коммуникативного взаимодействия с другими; рефлексивные практики	Практики научно-исследовательской работы; участия в научных конференциях; участия в кружковой, семинарской работе на выбранной кафедре; практики работы в библиотеке	Практики проектной работы; профессиональные практики; практики участия в грантовых исследованиях и хозяйственных работах	Практики социального проектирования; изучения и анализа городской инфраструктуры	Студенческие отряды; практики участия и подготовки значимых для страны мероприятий

Открытость образовательного пространства, под которым понимается не просто система материальных объектов, а целое, имеющее связь с прошлым, настоящим и будущим пространство смыслов, ценностей и убеждений, которые развиваются в результате погружения в личности педагогическую среду с помощью интерактивного диалога, подразумевает его сложность в силу множественности университетских практик. Представленная позиция *практика* → *рефлексивное (теоретическое) осмысление* должна быть существенно расширена дискуссией, способной перевести рефлексивные процессы на более высокий уровень, поскольку множество практик, проб испытания студентом себя в университетской среде формируют дополнительные языки взаимодействия, которые представляют собою основание успешного получения и осмысления нового опыта (Шендрик, 2007, с. 39–43).

Под практикой в образовательной среде можно понимать и *деятельность по плану*, ранее известной схеме, и *личностный поступок*, наиболее важный с точки зрения личностных изменений. «Решиться быть — это... и есть поступок... Практика, которая формирует идентичность, захватывает человека целиком, переводя техническую самоотдачу в экзистенциальную в момент, когда возникает вопрос: кто я?...» (Волков, 2009, с. 12–15). Происходит разрыв всех действий по плану, что «...захватывает человека полностью, осуществляется “размыкание” повседневности» (Там же, с. 17). Практика как испытание себя стягивает собой личностные процессы, формирует дополнительные языки взаимодействия, представляющие основу для успешного получения и осмысления нового опыта (Там же, с. 39–43) В связи с этим третьим условием, развития способности студента к жизненной самореализации является множество образовательных ресурсов (продуктов) в среде, потенциально выступающих пробным испытанием для личности, которое порождает концентрацию волевых усилий, личностный выбор, деятельность согласно продуманной заранее цели. Стратегия является мерой цели (целеполагания), выступает своего рода ценностью того, насколько успешно выполнена та или иная деятельность; не планом действий, а «пробросом» вперед за горизонт развития, своего рода мечтой, согласно которой формируется цель и соответствующий план действий (Мельничук, 2017).

Основное формирование данной способности происходит изначально с рождения, затем в школьной среде. Ее развитие, наполнение личностным содержанием, обосновывающим дальнейшую самореализацию на жизненном пути, — в университетах. Это развитие не происходит линейно и последовательно, согласно плану действий. Жизненный путь личности — это «...способ само-

реализации и объективации, воспроизведения личностью себя в формах жизни, ее континуальный способ самоосуществления и самореализации... Достигая определенного способа и уровня организации жизненного пути, она *может* стать его субъектом. При этом качество субъекта — это выработка “оптимального способа жизни” или “создание ее стратегии”» (Абульханова, 2014, с. 7–10). Следовательно, появление стратегии жизни становится важным критерием или мерой развитости самой способности в жизнедеятельности, в ходе развития которой происходит самоопределение личности, обретается ее идентичность в обществе.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Таким образом, системообразующей характеристикой содержания личности является ее способность к реализации на жизненном пути. На нем человек встречается со многими обстоятельствами и трудностями, поэтому еще в университете необходимо формировать навыки преодоления трудностей, волю к победе, способности к анализу событий, их оценке, понимание необходимости заново учиться и переучиваться. Это возможно только в сложной образовательной университетской среде, которая позволяет сконцентрироваться на практике взаимодействия как важнейшем элементе педагогической системы. Практическое взаимодействие субъектов образовательного процесса, осмысление содержания на базе универсального личностного свойства, рефлексии, и представленность образовательных продуктов в среде способствуют самоопределению, развитию ответственности, навыков работе в команде и позволяют запустить целенаправленный процесс развития отмеченной способности.

Вместе с тем рациональность или регламентированность практик взаимодействий в университете (например, проектной деятельности, профессионального обучения) немного сужают глубину рефлексии у студента, поскольку сконцентрированы не на целостном личностном опыте, а его части — профессиональном содержании, поэтому проблема токсичности образовательной среды и выявления рисков взаимодействия образовательной среды и студента, когда среда становится скорее вредной, чем полезной для его развития, требуют дополнительного исследования.

Список источников

1. Абульханова К. А. Методологический принцип субъекта: исследование жизненного пути личности // Психологический журнал. — 2014. — Т. 35, № 2. — С. 5–18.
2. Абульханова К. А. Время личности и ее жизненного пути // Человек и мир. — 2017. — Т. 1, № 1. — С. 165–200.
3. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. — М. : Мысль, 1991. — 299 с.
4. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну / пер. с нем. В. Седельника, Н. Федоровой ; послесл. А. Филиппова. — М. : Прогресс-Традиция, 2000. — 384 с.
5. Волков В. В. Слова и поступки // Социологическое обозрение. — 2009. — Т. 8, № 1. — С. 56–60.
6. Иванова А. Е., Пичугина В. К. Городская грамотность подростка: определение и способы измерения // Вопросы образования. — 2023. — № 2. — С. 101–132.
7. Инишев И. Н. Взаимосвязь визуального восприятия, пространства и действия в герменевтической концепции образа // Вестник Томского государственного педагогического университета. — 2014. — № 7 (148). — С. 16–24.
8. Кузьминов Я. И., Стариков Д. С., Фрумин И. Д. Структура вузовской сети: от советского к российскому «мастер-плану» // Вопросы образования. — 2014. — Вып. 4. — С. 8–69.
9. Мельничук А. С. Понятие «стратегия» в исследованиях образования: контексты и варианты использования // Акмеология. — 2017. — № 2. — С. 42–48.
10. Садохин А. П. Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования // Журнал социологии и социальной антропологии. — 2007. — Т. 10, № 1. — С. 125–139.
11. Селезнева Е. В., Мельничук А. С. Способность к целеполаганию как фактор стратегичности жизни // Мир психологии. — 2009. — № 4 (60). — С. 215–223.
12. Смирнов С. А. Город-кампус или Образовательное пространство города. Методологический конструкт // Высшее образование в России. — 2019. — Т. 28, № 4. — С. 44–59.
13. Шендрик И. Г. Образовательное пространство: теоретико-методологический аспект // Образование и наука. — 2007. — № 5 (11). — С. 38–54.
14. Blum S. C., Silver R. C., Poulin M. J. Perceiving risk in a dangerous world: associations between life experiences and risk perceptions // Social Cognition. — 2014. — Vol. 32. — Pp. 297–314.
15. Rohrmann B. Risk perception, risk attitude, risk communication, risk management: A conceptual appraisal // Global co-operation in emergency and disaster management. The International Emergency Management Society : 15th TIEMS Conference booklet. — Prague, 2008. — URL : http://tiems.info/dmdocuments/events/TIEMS_2008_Bernd_Rohrmann_Keynote.pdf (accessed: 08.09.2023).

References

1. Abulkhanova K. A. Methodological principle of the subject: a study of the life path of an individual. *Psikhologicheskij zhurnal*. [Psychological Journal]. 2014, vol. 35, iss. 2, pp. 5–18. (In Russian).
2. Abulkhanova K. A. The time of the individual and their life paths. *Chelovek i mir*. [Man and the world]. 2017, vol. 1, iss. 1, pp. 165–200. (In Russian).
3. Abulkhanova-Slavskaya K. A. *Strategiya zhizni*. [Life strategy]. Moscow, Mysl, 1991, 299 p. (In Russian).
4. Beck U. *Obshchestvo riska. Na puti k drugomu modernu. Per. s nem. V. Sedelnika, N. Fedorovoy; poslesl. A. Filippova*. [Risk Society. On the way to a second modernity. Transl. from German by V. Sedelnik, N. Fedorova; afterword by A. Filippov]. Moscow, Progress-Traditsiya, 2000, 384 p. (In Russian).
5. Volkov V.V. Words and actions. *Sotsiologicheskoye obozreniye*. [Sociological Review]. 2009, vol. 8, iss. 1, pp. 56–60. (In Russian).
6. Ivanova A. E., Pichugina V. K. Literacy of an urban teenager: definition and methods of measurement. *Voprosy obrazovaniya*. [Issues of education. 2023, iss. 2, pp. 101–132. (In Russian).
7. Inishev I. N. The relationship of visual perception, space and action in the hermeneutic concept of the image. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. [Bulletin of Tomsk State Pedagogical University]. 2014, iss. 7 (148), pp. 16–24. (In Russian).
8. Kuzminov Ya. I., Starikov D. S., Frumin I. D. The structure of the university network: from the Soviet to the Russian “master plan.” *Voprosy obrazovaniya*. [Education Issues]. 2014, iss. 4, pp. 8–69. (In Russian).
9. Melnichuk A. S. The concept of “strategy” in educational research: contexts and options for use. *Acmeologiya* [Acmeology]. 2017, iss. 2, pp. 42–48. (In Russian).
10. Sadokhin A.P. Intercultural competence: concept, structure, ways of formation. *Zhurnal sotsiologii i sotsialnoy antropologii*. [Journal of Sociology and Social Anthropology]. 2007, vol. 10, iss. 1, pp. 125–139. (In Russian).
11. Selezneva E. V., Melnichuk A. S. The ability to set goals as a factor in the strategic nature of life. *Mir psikhologii*. [The World of Psychology]. 2009, iss. 4 (60), pp. 215–223. (In Russian).
12. Smirnov S. A. City-campus or the educational space of a city. A methodological construct. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii*. [Higher education in Russia]. 2019, vol. 28, iss. 4, pp. 44–59. (In Russian).
13. Shendrik I. G. Educational space: theoretical and methodological aspects. *Obrazovaniye i nauka*. [Education and Science]. 2007, iss. 5 (11), pp. 38–54. (In Russian).
14. Blum S. C., Silver R. C., Poulin M. J. Perceiving risk in a dangerous world: associations between life experiences and risk perceptions. *Social Cognition*. 2014, vol. 32, pp. 297–314.
15. Rohrmann B. Risk perception, risk attitude, risk communication, risk management: A conceptual appraisal. *Global co-operation in emergency and disaster management. The International Emergency Management Society: 15th TIEMS Conference booklet*. Prague, 2008. Available at: http://tiems.info/dmdocuments/events/TIEMS_2008_Bernd_Rohrmann_Keynote.pdf (accessed: 08.09.2023).

Информация об авторе

Корнеевко Татьяна Николаевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры физики и теоретической механики Дальневосточного государственного университета путей сообщения.

Information about the author

Korneyenko Tatyana Nikolayevna — Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Physics and Theoretical Mechanics, Far Eastern State Transport University.

Статья поступила в редакцию 07.09.2023; одобрена после рецензирования 07.10.2023; принята к публикации 19.10.2023.

The article was submitted 07.09.2023; approved after reviewing 07.10.2023; accepted for publication 19.10.2023.

Психолого-педагогический поиск. 2023. № 4 (68). С. 37–43.
Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2023, no. 4 (68), pp. 37–43.

Научная статья
УДК 37(47)(09)«18/19»
DOI 10.37724/RSU.2023.68.4.005

Сборник «Памяти учителя» как социально-педагогическое явление конца XIX — начала XX века

Лазарев Юрий Васильевич

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина
Рязань, Россия
jurnalist.rgu@gmail.com

Аннотация. Для российской педагогической мысли конца XIX — начала XX века была значима проблема формирования образа учителя.

В статье мы обращаемся к такому уникальному явлению, характерному для общественно-педагогической жизни конца XIX — начала XX века, как сборники «Памяти учителя».

На основе изучения массива публикаций сделан вывод о том, что они сочетали тексты разных жанров: биографического очерка, воспоминаний, эпитафий, стихотворений, некрологов, панихидных и надгробных речей. Также охарактеризованы жанрово-композиционные и содержательные особенности этих сборников.

Подобные издания создавались прежде всего с целью всесторонне изобразить черты личности и деятельности героев, почтить их память, что опосредованно способствовало формированию у современников и потомков определенных моделей поведения и ценностных ориентаций, к которым относились нравственные (любовь к людям, беззаветность служения, скромность, деликатность, жизнелюбие, энтузиазм, добросовестность) и профессиональные (внимание и интерес к воспитанникам и воспитанницам, способность привить интерес к преподаваемому предмету, самобытность, разносторонность, выдающийся ум) качества человека.

Мемориальные сборники через обряды публичного поминовения наиболее знаковых для педагогического сообщества личностей имеют значительный воспитательный и образовательный потенциал: заложенные в них идеи являются полезными для модернизации современного образования и формирования нового образа учителя в наши дни.

Введение в научный оборот данных материалов, ранее малоизвестных широкому кругу ученых, представляет собой научную новизну и имеет теоретическую и практическую ценность.

Ключевые слова: сборник «памяти учителя», мемориальные практики, мемориализация учителя, образ идеального учителя, повседневная жизнь учителя.

Для цитирования: Лазарев Ю. В. Сборник «Памяти учителя» как социально-педагогическое явление конца XIX — начала XX века // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 4 (68). С. 37–43. DOI: 10.37724/RSU.2023.68.4.005.

Original article

Teacher-commemorating collections as a socio-pedagogical phenomenon of the late 19th — early 20th centuries

Lazarev Yuri Vasilyevich

Ryazan State University named for S.A. Yesenin
Ryazan, Russia
jurnalist.rgu@gmail.com

Abstract. For Russian pedagogical thought of the late 19th and early 20th centuries, the problem of forming the image of a teacher was significant.

In this article we address such a unique phenomenon, characteristic of the social and pedagogical life of the late 19th — early 20th centuries, as collections “Our Teachers’ *In Memoriam*.”

Based on the study of massive publications, we find that these include texts of various genres: biographical sketches, memoirs, epitaphs, poems, obituaries, memorial services and funeral speeches. The research includes genre-compositional and content features of these collections.

Such publications were created primarily with the aim of depicting the lecturers' personality traits and activities and honoring their memory, and these indirectly led to the formation of certain behavior patterns and value orientations among contemporaries and later generations: moral ones (love for people, selfless service, modesty, delicacy, love of life, enthusiasm, conscientiousness) and professional (consideration for, and interest in students, ability to instill interest in the academic subject, originality, versatility, intelligence), and personal qualities.

Such *In Memoriam* collections, through rituals of public commemoration of the most significant personalities for the teaching community, displayed a significant educational potential: the ideas contained in them are useful for the current modernization of education and the formation of a new image of a teacher.

The introduction into scientific circulation of these materials, previously little known to a wide range of scholars, possesses scientific novelty as well as theoretical and practical value.

Key words: collection of “*In Memoriam* of a Teacher,” memorial practices, memorialization of a teacher, image of an ideal teacher, daily life of a teacher.

For citation: Lazarev Yu. V. Teacher-commemorating collections as a socio-pedagogical phenomenon of the late 19th — early 20th centuries // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2023, no. 4 (68), pp. 37–43. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2023.68.4.005.

Введение. Со второй половины XIX века в России, после того как на государственном уровне была осознана необходимость проведения образовательных реформ, заметно повысился интерес граждан к проблемам образования и воспитания. Учительство, составлявшее в конце XIX — начале XX века значительную часть интеллигенции, начало восприниматься как центральная фигура образовательного процесса, игравшая первостепенную роль в становлении подрастающего поколения.

Постепенно формировались ценности и модели поведения членов педагогического сообщества. Важную роль в их формировании играли мемориальные (коммеморативные) практики — «совокупность публичных коллективных практик, направленных на формирование ценностей и моделей поведения через ритуально оформленное удержание и воспроизведение (повторение) в актуальной культуре значимых для группы, символически выраженных селективных представлений о прошлом» (Шуб, 2018, с. 30). Сохранение в коллективной памяти образа героев способствовало формированию определенной ценностной модели поведения и у современников, и у потомков.

Расцвет практики поминовения в России пришелся на конец XIX — первую треть XX века (Еремеева, 2012).

К средствам мемориализации в педагогическом сообществе можно отнести некрологи, надгробные речи, вечера памяти, воспоминания, юбилейные вечера и статьи, научные работы историографического характера и др. Очень часто некрологи чиновникам от образования, известным ученым, методистам и даже учителям публиковались как в специальных педагогических изданиях, так и в общих газетах и журналах и выходили за пределы основной информационной функции, простой констатации факта, позволяя глубже осмыслить факт смерти человека, известного в педагогическом мире, и выявить его вклад в дело образования и воспитания (Лазарев, 2012). Иногда публиковались стихотворения *In Memoriam*, художественно воссоздающие не конкретных героев, а обобщенный образ учителя с его набором добродетелей (Лазарев, 2020). Одним из средств коммеморативной практики, связанной с мобилизацией памяти об учителе, являлись сборник типа «памяти учителя».

Новые подходы, связанные с широким использованием в педагогической науке концепции исторической памяти, заявлены в исследованиях М. В. Соколовой (Соколова, 2013), Н. И. Чуркиной (Чуркина, 2016), М. Л. Шуб (Шуб, 2016). При этом проблема существования мемориальных практик в педагогическом сообществе рассмотрена преимущественно в отношении университетской среды (Бондарчук, 2019; Еремеева, 2012; Запорожченко, 2019; Ландина, 2022).

Цель нашего исследования — на основе изучения анализа ряда мемориальных сборников конца XIX — начала XX века, формирующих коллективную память, определить их воспитательный и образовательный потенциал в выработке ценностей педагогического сообщества.

Выдвинута **гипотеза** о том, что заложенные в российской педагогической мысли конца XIX — начала XX века идеи могут быть полезными для модернизации современного образования и формирования нового образа учителя в наши дни.

Методология и методы исследования. В работе использовался сравнительно-исторический метод исследования с привлечением малоизвестных широкому кругу источников.

Результаты исследования. Полный цикл практики поминовения в академической среде и учительской корпорации включал некролог в периодическом издании и публичный вечер памяти, ориентированные на тех, кто непосредственно знал умершего, и сборник воспоминаний о нем (Еремеева, 2014), после выхода которого информация выходила к широкой публике за пределы круга близких людей.

Так, 22 апреля 1889 года, через месяц после смерти московского учителя словесности Сергея Абрамовича Варшера (1854–1889), в Педагогическом отделе Общества распространения технических знаний состоялось отдельное заседание, посвященное деятельности педагога и его личности: в большой аудитории Политехнического Музея при большом количестве посетителей был прочитан ряд рефератов. И в этом же году вышел посвященный ему сборник (Памяти Сергея Абрамовича Варшера, 1889).

Торжественное собрание, посвященное памяти преподавателя русского языка и словесности, руководительницы женской гимназии Ольги Афиногеновны Виноградской (1853–1914), прошло чрез полгода после ее кончины, 29 марта 1915 года. На этом собрании были прочитаны воспоминания о ее жизни и деятельности, из которых через год составлен сборник (Памяти Ольги Афиногеновны Виноградской, 1916).

В ряде случаев выпуск сборника мог быть отсрочен. Книга, посвященная учителю-словеснику, организатору частной гимназии Льву Ивановичу Поливанову (1838–1899), была издана по инициативе «Общества бывших воспитанников гимназии Л. И. Поливанова» спустя 10 лет после смерти педагога, хотя вечер его памяти прошел 17 ноября 1902 года, в день освящения на его могиле памятника, сооруженного его учениками и почитателями. Общество в 1903 году к 65-летию директора решило почтить память дорогого наставника изданием сборника, однако «внезапная война и тревожные годы внутренней жизни государства» (Памяти Л. И. Поливанова, 1909, с. 5) задержали исполнение задуманного.

Цели составителей сборников были схожи: всесторонне изобразить черты личности и деятельности героя, почтить память для тех, кто знал его. При этом создание подобных сборников следует рассматривать как элемент христианской практики поминовения умершего: авторы воспоминаний, отдавая дань памяти (своеобразную жертву), таким образом формируют культ героя, транслируют память о нем следующим поколениям.

Так, сборник С. А. Варшера, по мнению составителей, был своеобразным подтверждением глубокой ученической привязанности к безвременно умершему преподавателю, ориентированным на его многочисленных учеников и учениц, так как молодое поколение, увидев разносторонние черты педагога, могло лучше понять значение понесенной утраты. При этом подчеркивалось, что оригинальная личность, ее деятельность на поприще науки, литературы, привлекут внимание и других. Книгу, как убеждены составители, «не без пользы прочтает и всякий, кто интересуется современной школой, кого занимает ее внутренняя жизнь. Деятельность и личность С. А. Варшера, обрисованная с достаточной полнотой его друзьями, сослуживцами, может послужить доказательством, что любовь учащихся к преподавателю и сочувствие семьи к школьным интересам не вполне отошли в область преданий старины глубокой» (Памяти Сергея Абрамовича Варшера, 1889, с. 1).

Иногда обозначалась и прагматическая цель: сбор от издания книги о С. А. Варшере предназначался на установку надгробного памятника.

В качестве инициаторов выпуска сборника, посвященного учителю, обычно выступала та или иная группа. Организацией выпуска книги о Л. И. Поливанове и средства на нее выделило «Общество бывших воспитанников гимназии Л. И. Поливанова», книгу об О. А. Виноградской выпустило «Общество вспомоществования бывшим воспитанницам женской гимназии».

Нередко организатором процесса подготовки и выпуска сборника вступали частные лица и даже отдельные люди. Так, сборник статей и воспоминаний об инспекторе 2-й Московской гимназии, учителе-словесности 6-й мужской гимназии Федоре Владимировиче Цветаеве (1849–1901), выпущенный к годовщине его кончины (Анненков, 1902), был составлен его почитателями из среды соучеников, сослуживцев и учеников, а книга о петербургском учителе русского языка и словесности Петре Владимировиче Смирновском (1846–1904) — популярным драматургом Осипом Дымовым (И. И. Перельман), хорошо его знавшим.

Сборники сочетали тексты разных жанров: биографического очерка, воспоминаний, эпиграфий, стихотворений, некрологов, панихидных и надгробных речей — и структурно были относительно однотипны. В них обязательно входили биографические сведения и воспоминания коллег и учеников. Если книга выходила вскоре после смерти, то фиксировалась информация о присутствующих на погребении (ученики, ученицы и их родители, прежние «питомцы», сослуживцы и товарищи) и надгробных речах, которые прозвучали. Большое общество, собравшееся проводить педагога в последний путь, должно было свидетельствовать о педагогическом авторитете учителя. Горе и почтение собравшихся на церемонии прощания с Ф. В. Цветаевым было настолько велико, что ученики «не позволили родным поставить гроб на погребальную колесницу: студенты высших учебных заведений Москвы и гимназисты старших классов понесли гроб своего бывшего наставника по всему городу, вплоть до траурного вагона железной дороги, возбуждая тем общие вопросы публики по пути печального шествия» (Анненков, 1902, с. 4).

Обратимся к репрезентативному в плане жанрового разнообразия сборнику, посвященному С. А. Варшеру. В начале объемной для подобного рода книги (88 страниц) была обозначена цель издания и опубликована фотография учителя. В первом разделе дана информация о погребении, приведены речи (священнослужителей и коллег), прозвучавшие на церемонии прощания, в том числе написанные на смерть учителя стихи ученика. Перепечатаны два некролога из газеты «Русские ведомости».

Краткий биографический очерк был построен на основе наиболее ярких эпизодов, позволявших создать образ талантливого человека с трагической судьбой. Статья «Несколько слов об учебных работах Сергея Абрамовича Варшера», написанная профессором Московского университета Н. И. Стороженко, показывала научные перспективы, которые открывались перед молодым ученым. Следующая статья «С. А. Варшер как преподаватель» была создана по материалам писем героя и позволяла выявить качества настоящего учителя, педагогический талант которого проявился в том, что он «обучал без обременения и воспитывал с родственной любовью к чужим детям» (Памяти Сергея Абрамовича Варшера, 1889, с. 69). Заключительная статья «Сергей Абрамович Варшер в воспоминаниях учеников и учениц его» была написана сослуживцем Р. Ю. Виппером, который обратился к обучавшимся и уже окончившим курс ученикам и ученицам с просьбой рассказать или написать о своем учителе и получил значительное количество откликов.

Посвященная П. В. Смирновскому (Краткая биография Петра Владимировича Смирновского, 1904) книга была значительно меньшего объема и композиционно состояла из трех частей. Первая часть — беллетризованная биография с описанием ярких событий из детства героя, созданная, очевидно, по воспоминаниям Смирновского, в которой виден яркий, непосредственный, живой человек, своенравный, гордый, решительный, нередко наказываемый отцом за шалости, который в гимназии «все свободное от занятий время, даже классные часы, проводил по укромным уголкам, дуясь с товарищами в карты» (Краткая биография Петра Владимировича Смирновского, 1904, с. 12). Создавался образ, не совсем характерный для подобных сборников, где герой не идеализировался (как в некрологе), но акценты в биографии ставились на его «лучших» чертах. Педагогическая деятельность Смирновского была показана, с одной стороны, как автора учебных пособий, популярных у учащейся молодежи, преподавателей и даже иностранцев, изучавших русский язык, с другой — как учителя, который пользовался огромным уважением настоящих и бывших учеников, не гнался за чинами, орденами, не искал популярности, но тем не менее снискал всеобщую любовь. Заканчивалась биография краткой историей болезни и смерти. Следующая часть — краткая информация о церемонии прощания и погребении. Упомянутые многочисленные речи сослуживцев и учеников не были приведены, а основное внимание уделено стихотворениям гимназистов, посвященным любимому педагогу. Напечатаны два стихотворения, прозвучавшие над могилой, и одно, присланное после похорон. Заключительная часть — некролог «Смерть педагога» автора сборника, писателя и драматурга Осипа Дымова, перепечатанный из петербургской газеты «Биржевые ведомости».

В сборнике, посвященном Л. И. Поливанову, изданном спустя 10 лет после смерти, не было информации о погребении, однако помещен публицистический некролог, написанный его учеником, философом Владимиром Сергеевичем Соловьевым, в котором внимание было уделено преимущественно педагогической деятельности героя. Помимо речей бывших учеников Л. И. Поливанова, опубликованы его неизданные ранее произведения: «Философские размышления» и «Письмо к начинающей романистке», представлявшие, по мнению составителей, интерес для характеристики его воззрений.

В сборнике о петербургском учителе русского языка и словесности Николае Всеволодовиче Дмитриеве (1860–1914) было опубликовано 5 речей педагога, произнесенные в разные годы в тех учебных заведениях, где он преподавал (Памяти Николая Всеволодовича Дмитриева, 1914).

Важнейший элемент каждого сборника — воспоминания коллег и учеников. При этом авторитет автора воспоминаний нередко подчеркивал значимость героя. Воспоминаниями о Л. И. Поливанове как об учителе делились профессор Московского университета, Л. М. Лопатин, профессор Высших женских курсов В. Е. Гиацингов, литератор и педагог А. А. Венкстерн; об О. А. Виноградской как коллеге-наставнике писали педагог и психолог П. П. Блонский, профессор и ректор Московского университета М. К. Любавский, профессора В. Ф. Лазурский и В. М. Арнольди.

Каким же представлялся учитель в воспоминаниях коллег и учеников? Прежде всего отмечались его нравственные качества: любовь к детям, людям, жизни, неизменное доброжелательство, привычка служить беззаветно всем, участие к нуждающимся, скромность в отношении себя, редкая деликатность в общении с другими и высокое уважение прав человека, жизнелюбие, энтузиазм, добросовестность.

Среди профессиональных качеств назывались самобытность, разносторонность, выдающийся ум, внимание и интерес к воспитанникам и воспитанницам, способность привить интерес к преподаваемому предмету. «Свои предметы — русский язык, славянский, логику, теорию словесности, литературу он преподавал образцово. Каждый его урок отличался замечательной ясностью и внушительностью. Его превосходные разборы русской и славянской речи, его толкования образцовых произведений отечественной словесности как живые стоят передо мною» (Анненков, 1902, с. 80–81 о Ф. В. Цветаеве). «Вложить живую душу в преподавание, найти дорогу к чувству ученика, к его сердцу, а не только к одному уму, составляло секрет его педагогических приемов» (Григорий Григорьевич Новицкий в воспоминаниях старого ученика, 1903, с. 16).

Непременная черта учителя — полная самоотдача. Ф. В. Цветаев продолжал свое служение, несмотря на профессиональную болезнь: от долговременного чтения ученических тетрадей, которых у словесников было очень много, он стал терять остроту зрения и не мог физически справляться с огромным количеством проверок. О. А. Виноградская скончалась от сердечного приступа «на своем посту» — поправляла поданные ей накануне ученицами VII класса сочинения на литературную тему. С. А. Варшер, преподававший во 2-й Московской женской гимназии, реальном училище Мазинга, Черняевском училище, 3-м Александровском военном училище, имел около 1000 учеников и учениц в разных учебных заведениях.

Таким образом, хвалебные по определению, эмоционально-пафосные воспоминания обобщают все лучшее, что существовало в учителях на протяжении многих лет жизни и не всегда могло быть заметно и известно людям, мало их знавшим, тем самым формируя обобщенно-идеальный образ учителя.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Сборники «Памяти учителя», посредством публичного поминовения наиболее знаковых героев отдававшие дань уважения, памяти, прежде всего предназначались знавшим покойного (коллегам, товарищам, ученикам) и имели цель сохранить информацию об образе учителя, но вместе с тем носили социальный характер и создавали идеальный образ, служивший ориентиром для всей учительской общности, способствовали консолидации учительства и имели значительный воспитательный потенциал, формируя в коллективной памяти определенные нравственные ориентации, ценности и модели поведения у современников и потомков.

Перспективы исследования проблемы связаны с изучением опыта формирования образа учителя в художественной и публицистической литературе того времени.

Список источников

1. Анненков М. Федор Владимирович Цветаев в воспоминаниях его товарищей и учеников. — М. : Унив. тип., 1902. — 81 с.
2. Бондарчук Д. В. Коммеморации, посвященные А. С. Лаппо-Данилевскому // Журнал социологии и социальной антропологии. — 2019. — Т. 22, № 5. — С. 194–212.
3. Григорий Григорьевич Новицкий в воспоминаниях старого ученика.. — М. : Тип. Г. Лиснера и А. Гешеля, 1903. — 59 с.
4. Еремеева С. А. Бремя памяти: некролог как академическая практика // Вестник Российского государственного гуманитарного университета. Сер. «Философия. Социология. Искусствоведение». — 2012. — № 11 (91). — С. 20–28.

5. Еремеева С. А. Научное сообщество и практика поминовения. Сергей Федорович Ольденбург // Идеи и люди: интеллектуальная культура Европы в Новое время / под ред. Л. П. Репиной. — М. : Аквилон, 2014. — Разд. 5.1. — С. 712–748.
6. Запороженко Г. М. Мемориальные комнаты известных ученых как форма публичной памяти // Вестник Бурятского научного центра Сибирского отделения Российской академии наук. — 2019. — № 2 (34). — С. 195–207.
7. Дымов О. Краткая биография Петра Владимировича Смирновского. — М. : М. Я. Панафилина, 1904. — 31 с.
8. Лазарев Ю. В. Образ преподавателя словесности в некрологах конца XIX — начала XX века // Психолого-педагогический поиск. — 2012. — № 23. — С. 110–121.
9. Лазарев Ю. В. Образ учителя-словесника в стихотворениях учеников IN MEMORIAM // Литература в школе. — 2020. — № 3. — С. 99–109.
10. Ландина Л. В. Коммеморация как часть корпоративной культуры (на примере Белорусского государственного университета культуры и искусств) // Вестник Белорусского государственного университета культуры и искусств. — 2022. — № 4 (46). — С. 15–26.
11. Памяти Л. И. Поливанова (К 10-летию его кончины). — М. : О-во б. воспитанников Гимназии Л. И. Поливанова, 1909. — 182 с.
12. Памяти Николая Всеволодовича Дмитриева. — СПб., 1914. — 38 с.
13. Памяти Ольги Афиногеновны Виноградской. — М., 1916. — 148 с.
14. Памяти Сергея Абрамовича Варшера. (1854–1889 гг.) / сост. Р. Вишпер. — М. : [Б. и.], 1889. — 88 с.
15. Соколова М. В. Педагогика исторической памяти: границы понятия // Ярославский педагогический вестник. — 2013. — Т. 2, № 1. — С. 92–98.
16. Чуркина Н. И. Коммеморативные практики в российском образовании как метод историко-педагогических исследований // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2016. — № 6 (33). — С. 37–44.
17. Шуб М. Л. Образ прошлого как феномен культуры: концептуализация и формы репрезентации в современном социокультурном пространстве : автореф. дис. ... д-ра культурологии. — Челябинск : Челябин. гос. ун-т культуры, 2018. — 43 с.
18. Шуб М. Л. Современные коммеморативные практики: образовательный и воспитательный потенциал // Челябинский гуманитарий. — 2016. — № 3 (36). — С. 80–87.

References

1. Annenkov M. *Fedor Vladimirovich Tsvetaev v vospominaniyakh yego tovarishchey i uchenikov*. [Fedor Vladimirovich Tsvetaev in memoirs of his friends and students]. Moscow, Univ. Typ. Publ., 1902. — 81 p. (In Russian).
2. Bondarchuk D.V. Commemorations dedicated to A.S. Lappo-Danilevsky. *Zhurnal sotsiologii i sotsialnoy antropologii*. [Journal of Sociology and Social Anthropology]. 2019, vol. 22, iss. 5, pp. 194–212. (In Russian).
3. *Grigoriy Grigoryevich Novitskiy v vospominaniyakh starogo uchenika*. [Grigory Grigorievich Novitskiy in the memoirs of his old student]. Moscow, G. Lissner and A. Heschel Publ., 1903, 59 p. (In Russian).
4. Eremeeva S. A. Burden of memory: obituary as academic practice. *Vestnik Rossiyskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta. Ser. "Filosofiya. Sotsiologiya. Iskuststvovedeniye."* [Bulletin of the Russian State University for the Humanities. Series "Philosophy. Sociology. Art history"]. 2012, iss. 11 (91), pp. 20–28. (In Russian).
5. Eremeeva S. A. The scholarly community and practices of commemoration. Sergei Fedorovich Oldenburg. *Idei i lyudi: intellektualnaya kultura Yevropy v Novoye vremya. Pod red. L. P. Repinoy*. [Ideas and people: intellectual culture of Europe in modern times. Ed. by L.P. Repina]. Moscow, Aquilon, 2014, Section 5.1, pp. 712–748. (In Russian).
6. Zaporozhchenko G. M. Memorial rooms of famous scientists as a form of public memory. *Vestnik Buryatskogo nauchnogo tsentra Sibirskogo otdeleniya Rossiyskoy Akademii Nauk*. [Bulletin of the Buryat Scientific Center of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences]. 2019, iss. 2 (34), pp. 195–207. (In Russian).
7. Dymov O. *Kratkaya biografiya Petra Vladimirovicha Smirnovskogo*. [Brief biography of Pyotr Vladimirovich Smirnovsky]. Moscow, M. Ya. Panafidin Publ., 1904, 31 p. (In Russian).
8. Lazarev Yu. V. The image of a literature teacher in obituaries of late 19th – early 20th centuries. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk*. [Psychological and pedagogical search]. 2012, iss. 23, pp. 110–121. (In Russian).
9. Lazarev Yu. V. The image of a language teacher in students' poems IN MEMORIAM. *Literatura v shkole*. [Literature at school]. 2020, iss. 3, pp. 99–109. (In Russian).
10. Landina L. V. Commemoration as part of corporate culture (on the example of the Belarusian State University of Culture and Arts). *Vestnik Belorusskogo gosudarstvennogo universiteta kulture i iskusstv*. [Bulletin of the Belarusian State University of Culture and Arts]. 2022, iss. 4 (46), pp. 15–26. (In Russian).
11. *Pamyati L. I. Polivanova (K 10-letiyu yego konchiny)*. [In memory of L. I. Polivanov (On the 10th anniversary of his death)]. Moscow, Obshchestvo byvshikh vospitannikov Gimnazii L. I. Polivanova, 1909, 182 p. (In Russian).

12. *Pamyati Nikolaya Vsevolodovicha Dmitriyeva*. [In memory of Nikolai Vsevolodovich Dmitriev]. St. Petersburg, 1914, 38 p. (In Russian).
13. *Pamyati Olgi Afinogenovny Vinogradskoy*. [In memory of Olga Afinogenovna Vinogradskaya]. Moscow, 1916, 148 p. (In Russian).
14. *Pamyati Sergeya Abramovicha Varshera. (1854–1889 gg.). Sost. R. Vipser*. [In memory of Sergei Abramovich Varsher. (1854–1889). Comp. by R. Vipser]. Moscow, 1889, 88 p. (In Russian).
15. Sokolova M.V. Pedagogy of historical memory: boundaries of the concept. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik*. [Yaroslavl Pedagogical Bulletin]. 2013, vol. 2, iss. 1, pp. 92–98. (In Russian).
16. Churkina N. I. Commemorative practices in Russian education as a method of historical and pedagogical research. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. [Russian and foreign pedagogy]. 2016, iss. 6 (33), pp. 37–44. (In Russian).
17. Shub M. L. *Obraz proshlogo kak fenomen kultury: kontseptualizatsiya i formy reprezentatsii v sovremennom sotsiokulturnom prostranstve: avtoref. dis. ... d-ra kulturologii*. [The image of the past as a cultural phenomenon: conceptualization and forms of representation in modern sociocultural space: abstract of dissertation of Doctor of Cultural Studies]. Chelyabinsk, Chelyabinsk State University of Culture, 2018, 43 p. (In Russian).
18. Shub M. L. Modern commemorative practices: educational and educational potential. *Chelyabinskii gumanitariy*. [Chelyabinsk Humanitarian]. 2016, iss. 3 (36), pp. 80–87. (In Russian).

Информация об авторе

Лазарев Юрий Васильевич — доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры литературы и журналистики Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Information about the author

Lazarev Yuri Vasilyevich — Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Literature and Journalism, Ryazan State University named for S.A. Yesenin.

Статья поступила в редакцию 21.09.2023; одобрена после рецензирования 02.10.2023; принята к публикации 19.10.2023.

The article was submitted 21.09.2023; approved after reviewing 02.10.2023; accepted for publication 19.10.2023.



Психолого-педагогические проблемы и перспективы современного образования

Психолого-педагогический поиск. 2023. № 4 (68). С. 44–56.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2023, no. 4 (68), pp. 44–56.

Научная статья

УДК 004:355.23

DOI 10.37724/RSU.2023.68.4.006

Формирование у курсантов компетенции применения моделирования в профессиональной деятельности на занятиях по информатике

Богомолова Елена Владимировна

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

bogomolovaev@yandex.ru

Краснобаев Павел Игоревич

Рязанское гвардейское высшее воздушно-десантное

ордена Суворова дважды Краснознаменное командное училище

имени генерала армии В. Ф. Маргелова

p.krasnobaev@bk.ru

Синявина Ольга Викторовна

Рязанское гвардейское высшее воздушно-десантное

ордена Суворова дважды Краснознаменное командное училище

имени генерала армии В. Ф. Маргелова

sinjavinaov@yandex.ru

Аннотация. В статье обоснована актуальность исследования формирования у курсантов компетенции применения моделирования в профессиональной деятельности на занятиях по информатике, которое влияет на готовность будущих офицеров к защите Родины, усиление обороноспособности страны.

Раскрыты содержание понятия «компетенция применения моделирования в профессиональной деятельности» и состав ее компонентов. Под компетенцией применения моделирования в профессиональной деятельности курсантов военных вузов понимается интегративная характеристика личности, предполагающая наличие мотивов, высокого уровня знаний и умений в области построения, анализа и интерпретации моделей в процессе решения военно-профессиональных задач и включающая мотивационно-ценностный, когнитивный, операциональный и рефлексивный компоненты.

Представлены требования к системе задач, позволяющей эффективно обучать моделированию: каждая задача должна представлять собой информационную систему, часть компонентов которой необходимо найти; результатом решения задач должно быть получение какого-либо знания, освоение способа деятельности, интерпретация изучаемой модели; задачи должны подбираться и упорядочиваться в соответствии с поставленной целью обучения, их взаимосвязь и взаимодействие должно быть направлено на достижение намеченного синергетического эффекта.

Приведены примеры задач и их решение на основе использования таких средств, как текстовый и табличный процессор, система Mathcad и др.

Указаны темы занятий по информатике, на которых изучаются модели, их применение в процессе работы с различными программными средствами.

Описаны результаты реализованного авторами исследования сформированности у курсантов компетенции применения моделирования в профессиональной деятельности на занятиях по информатике. Показано, что уровень овладения этой компетенцией можно существенно повысить в результате применения предложенной авторами методики, что свидетельствует о ее эффективности.

Ключевые слова: курсанты, компетенция, применение моделирования в профессиональной деятельности, занятия по информатике, система задач.

Для цитирования: Богомолова Е. В., Краснобаев П. И., Синявина О. В. Формирование у курсантов компетенции применения моделирования в профессиональной деятельности на занятиях по информатике // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 4 (68). С. 44–56. DOI: 10.37724/RSU.2023.68.4.006.

Original article

Formation of cadets' competence in using modeling in professional activities in computer science classes

Bogomolova Elena Vladimirovna

Ryazan State University named for S. A. Yesenin
Ryazan, Russia
bogomolovaev@yandex.ru

Krasnobayev Pavel Igorevich

Ryazan Guards Higher Airborne Command School, awarded Order of Suvorov and two Red Banner orders, named after General of the Army V. F. Margelov
p.krasnobayev@bk.ru

Sinyavina Olga Viktorovna

Ryazan Guards Higher Airborne Command School, awarded Order of Suvorov and two Red Banner orders, named after General of the Army V. F. Margelov
sinyavinaov@yandex.ru

Abstract. The article substantiates the relevance of studying the formation of military cadets' competence in using modeling in their professional activities in computer science classes, which affects the readiness of future commanders to defend the Motherland and strengthen national defense.

We consider the concept "competence of modeling in professional activities" and its components. The competence of using modeling in the professional activities of military university cadets is understood as an integrative characteristic of a personality, which presupposes motivation, a high level of knowledge and skills in designing, analysis and interpretation of models for solving professional military problems, and these include motivational/value, cognitive, operational and reflexive components.

The paper presents requirements for a system of tasks that allows effective learning of modeling: each task must be an information system, some of the components of which will have to be found; the result of solving problems should be acquisition of knowledge, mastering a method of activity, interpretation of the model under study. The tasks should be selected and arranged in accordance with the learning goal, and their interrelation and interaction should be aimed at achieving the intended synergistic effect.

We provide examples of problems and their solutions using such tools as a text/spreadsheet processor, Mathcad, etc.

The article lists topics of computer science classes focused on modeling and their application with various software tools.

Further, the article describes the results of a study carried out by the authors on the development of cadets' competence in using modeling for their professional activities in computer science classes. It proves that the level of this competence can significantly increase through application of the methodology proposed, which indicates its effectiveness.

Key words: cadets, competence, application of modeling in professional activities, computer science classes, task system.

For citation: Bogomolova E. V., Krasnobayev P. I., Sinyavina O. V. Formation of cadets' competence in using modeling in professional activities in computer science classes // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2023, no. 4 (68), pp. 44–56. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2023.68.4.006.

Введение. Внешнеполитическая ситуация, приоритеты в сфере национальной безопасности ставят перед Вооруженными Силами Российской Федерации многоплановые задачи по сдерживанию военно-политических угроз и защите экономических и политических интересов страны. Решение этих задач предполагает поддержание состояния боевой и мобилизационной готовности страны, организацию ее территориальной обороны и др.

В усилении обороноспособности России активно участвуют офицеры, которые должны обладать прочными фундаментальными знаниями и уверенными практическими навыками эксплуатации поступающего в войска вооружения и военной техники, умениями эффективного руководства воинскими подразделениями при решении боевых и учебно-боевых задач (Путин, 2022), что предполагает наличие у них компетенций в области моделирования и его применения в военно-профессиональной деятельности, так как любая адекватная модель (технического устройства, вооружения, современного боя, учебного процесса и т. д.) помогает изучить наиболее важные характеристики объектов и получить новую информацию о них. При этом модель может постоянно развиваться и уточняться. Применение метода моделирования в военном деле позволяет раскрыть единство законов взаимодействия офицера-командира и личного состава, офицера-инженера и эксплуатируемой техники строительства, подготовки и действий вооруженных сил, рассмотреть теорию как модель, описывающую совокупность объектов, явлений и процессов.

Цель исследования — обосновать эффективность методики формирования у курсантов компетенции применения моделирования в профессиональной деятельности, основанного на решении системы задач, на занятиях по информатике.

Гипотеза исследования состоит в предположении о том, что формирование компетенции применения моделирования у курсантов военных вузов более эффективно при уточнении ее сущности и составных компонентов, а также при разработке согласно требованиям и внедрении в образовательный процесс обучения информатике системы задач по моделированию.

Методы исследования: теоретический анализ психолого-педагогической и методической литературы, наблюдение и анкетирование участников образовательного процесса, методы статистического анализа данных.

Обсуждение результатов исследования. Вопросы моделирования военных, боевых и специальных действий, тактической обстановки были рассмотрены В. О. Корепановым, В. В. Шумовым, Б. А. Фисичем, Р. Г. Канзалаевым, А. А. Воробьевым, И. В. Загодарчуком, М. П. Филяевым, В. Н. Денисовым, О. В. Саяпиным, Л. В. Макарецевым, С. В. Яшиным и др.; моделирование работы органов военного управления — в работах В. Н. Денисова, О. В. Саяпина, О. В. Тиханычева (2016). Опыт математического моделирования в системе материально-технического обеспечения вооруженных сил описан в трудах В. В. Тришункина, А. В. Топорова, А. В. Бычкова (2020), А. А. Воробьева, М. П. Филяева, А. С. Якшина (2019), А. М. Плотникова, М. А. Долматова, Т. В. Девяткова (2023) и др.; моделирование процесса подготовки военнослужащих — А. Л. Снигирева (2013), Д. В. Санина, Д. Ю. Янголя, Р. В. Орлова (2020), С. Бизякина, М. Мартынова, И. Савина (2022).

Ученые отмечали, что возрастающая динамика и постоянная трансформация форм и способов ведения боевых действий определяют необходимость применения современных технологий математического моделирования для планирования и реализации сложных и существенно разнородных процессов управления войсками, материально-технического обеспечения войск, подготовки военнослужащих.

Проведенный нами опрос преподавателей военного вуза показал, что они также понимают необходимость применения будущими офицерами моделирования в своей профессиональной деятельности. По мнению преподавателей, «модели играют важную роль в проектировании и создании различных технических устройств, зданий, машин и механизмов; позволяют научиться правильно управлять объектом, ведь можно заранее просчитать возможные варианты управления, действия, предсказать результат», поэтому «моделирование необходимо как для самостоятельного изучения объектов, так и для обучения подчиненных».

«В условиях масштабного перевооружения армии и флота, выработки новых форм и способов ведения боевых действий вопросы подготовки, профессиональной переподготовки и повышения квалификации военных кадров приобретают особую значимость», — говорится в приветствии С. К. Шойгу участников сбора «Военное образование — на службе Отечеству!» (Шойгу, 2023).

С учетом вышеизложенного считаем, что у курсантов военных вузов должна быть сформирована компетенция применения моделирования в профессиональной деятельности.

Содержание понятий «компетенция», «компетентность», «профессиональная компетентность» раскрыто в работах И.А. Зимней (2004), Д.А. Иванова (2007), А.В. Хуторского и Л. Н. Хуторской (2008), А.А. Барболина, Л. Г. Куликовой, М. П. Тыриной (2023), сущность профессиональной компетентности будущего офицера — в трудах А. И. Шишкова (2014), А. Ю. Коровкина (2011), Л. В. Долломанюка (2011), компетенция математического моделирования определена в исследованиях А. Д. Нахмана (2022), T. Wang, Zhang Ts. Xie, J. Liu. (2023) и др.

На основе анализа понятий «компетентность», «компетенция», «профессиональная компетентность», «профессиональная компетентность будущего офицера», «компетенция математического моделирования», а также деятельности офицеров по моделированию компетенцию применения моделирования в профессиональной деятельности у курсантов военных вузов мы определили как интегративную характеристику личности, предполагающую наличие мотивов, высокого уровня знаний и умений в области построения, анализа и интерпретации моделей в процессе решения военно-профессиональных задач и включающую мотивационно-ценностный, когнитивный, операциональный и рефлексивный компоненты.

Мотивационно-ценностный компонент предполагает наличие интереса к моделированию, применению информационных технологий для работы с моделями; стремление к научно-исследовательской, инновационной деятельности; ориентированность на успешное осуществление профессиональной деятельности, применение знаний в области моделирования при решении военно-практических задач; стремление к творчеству, интеллектуальной активности и т. п.

Когнитивный компонент включает совокупность знаний о сущности, компонентах и средствах моделирования, направлениях применения моделирования в профессиональной деятельности офицеров.

Операциональный компонент — умения по построению, анализу и интерпретации моделей в процессе решения военно-профессиональных задач и применения с этой целью информационных технологий.

Рефлексивный компонент включает ориентированность на достижение целей, способность к самоорганизации, умения по проведению самоанализа, самооценки своих компетенций в области моделирования, его применения в процессе решения военно-профессиональных задач.

Формирование у курсантов компетенции применения моделирования в профессиональной деятельности следует начинать на дисциплинах математического и естественно-научного циклов. Особая роль в этом процессе принадлежит информатике как естественно-научной дисциплине, которая использует основные компоненты познания: ее предмет (феномен), инструмент (модель), область применения (где используются результаты познания) (Бешенков, Трубина, Миндзаева, 2014).

В таблице 1 представлены темы занятий по информатике, на которых изучаются вопросы моделирования и его применения в профессиональной деятельности будущих офицеров.

Таблица 1

Темы занятий по информатике, на которых изучаются модели и их применение в процессе работы с различными программными средствами

№	Тема	Программное средство	Модель и ее применение
1	Основы алгоритмизации и программирования	Текстовый процессор, система программирования	Блок-схемы алгоритмов решения военно-прикладных задач, программы для решения этих задач
2	Технология обработки текстовой информации	Текстовый процессор	Словесное описание алгоритма действий командира, табличные модели средств связи, оружия и др.
3	Технология обработки графической информации	Средства для работы с векторной и растровой графикой	Схемы устройств, карточки огня стрелка и др.
4	Технология обработки числовой информации	Табличный процессор	Решение военно-прикладных задач (вычисления, графики)
5	Технология создания базы данных	Система управления базами данных (СУБД)	Создание информационно-справочных систем (например, для работы командира взвода)
6	Система автоматизированного проектирования	Система математических и инженерно-технических расчетов	Решение военно-прикладных задач (вычисления, графики)
7	Автоматизированные системы управления	Геоинформационные системы военного назначения	Моделирование военно-профессиональных ситуаций

Во время изучения каждой темы курсанты учатся создавать разнообразные модели, исследовать их на основе применения того или иного программного средства.

Работа над моделями осуществляется в процессе решения системы задач, представляющих собой информационные системы, часть компонентов которых подлежит отысканию (например, требуется найти неизвестные выходные параметры системы). Задачная система — совокупность упорядоченных и подобранных в соответствии с поставленной целью задач, взаимосвязь и взаимодействие которых направлены к намеченному синергетическому эффекту (Нахман, 2023). Результатом решения задач является нахождение какого-либо знания, способа деятельности, интерпретации изучаемой модели.

Приведем разработанную систему задач и примеры их выполнения в различных программных средствах.

Начинается обучение применению моделирования в профессиональной деятельности с построения моделей в текстовом процессоре. Курсантам даются задания по созданию моделей в форме описания алгоритмов, текстов, создания таблиц и схем.

Особенно важна работа с табличными моделями, которые являются одними из эффективных и простых видов моделей. Обучающиеся сначала обсуждают и продумывают основные характеристики средств связи и оружия, а затем строят модели в виде таблиц. При необходимости выполняют расчеты, используя инструменты текстового процессора.

Текстовые процессоры также имеют неплохой инструментарий для создания схем. На рисунке 1 приведен пример выполнения курсантами задания по созданию схемы полевого лагеря.

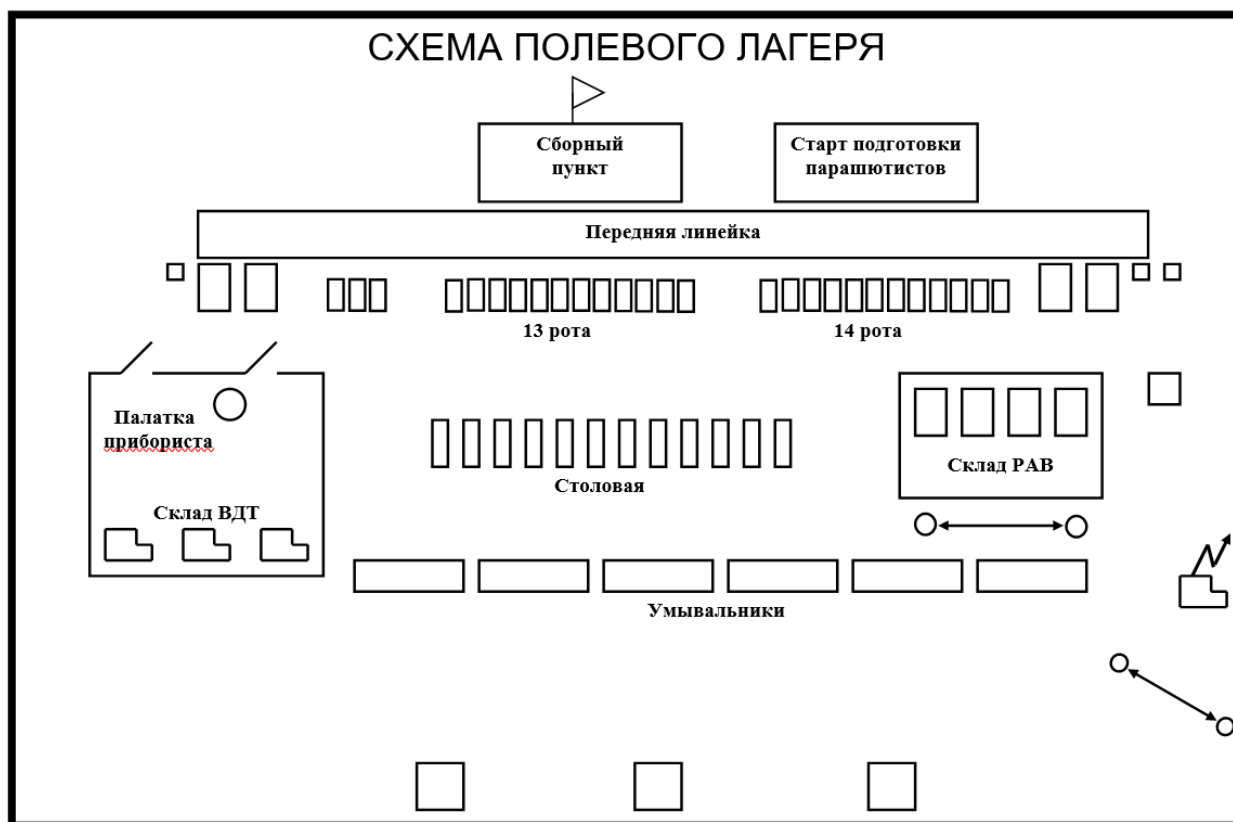


Рис. 1. Схема полевого лагеря

В электронных таблицах курсанты создают модели движения снарядов, парашютов, организации стрельб (расчет боеприпасов и др.).

В таблице 2 представлена созданная курсантами свободная ведомость затраты боеприпасов на учениях, а на рисунке 2 — графическая интерпретация этих данных.

Свободная ведомость затраты боеприпасов на учениях

Свободная ведомость боеприпасов на учениях					
День учения	Тип боеприпасов	Подразделение			Всего
		1 рота	2 рота	3 рота	
1	Патроны 5,45-мм	3400	3200	3850	10450
	Патроны 7,62-мм	420	350	540	1310
	Патроны 9-мм	128	80	112	320
2	Патроны 5,45-мм	5200	5100	4750	15050
	Патроны 7,62-мм	490	625	520	1635
	Патроны 9-мм	144	80	128	352
3	Патроны 5,45-мм	6800	9600	8700	25100
	Патроны 7,62-мм	750	800	640	2190
	Патроны 9-мм	160	224	176	560
Итого за учения:	Патроны 5,45-мм	15400	17900	17300	50600
	Патроны 7,62-мм	1660	1775	1700	5135
	Патроны 9-мм	432	384	416	1232
Среднее:	Патроны 5,45-мм	5133,33	5966,67	5766,67	16866,67
	Патроны 7,62-мм	553,33	591,67	566,67	1711,67
	Патроны 9-мм	144,00	128,00	138,67	410,67

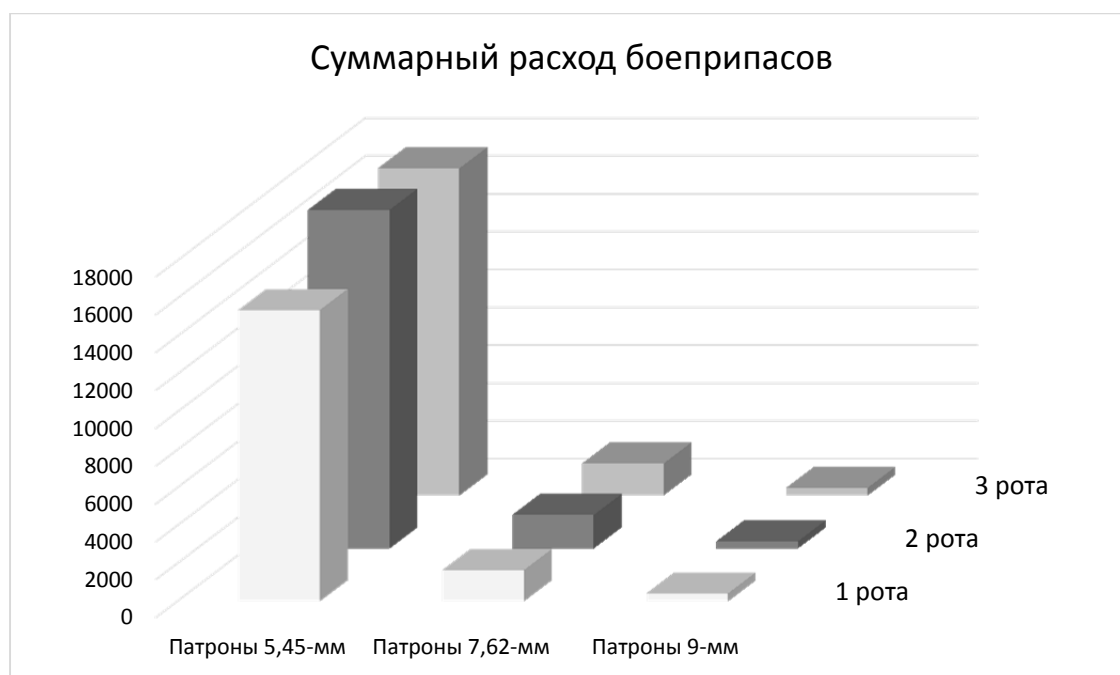


Рис. 2. Расход боеприпасов на учениях

Для обучения подготовке служебных графических документов используются как векторные, так и растровые графические редакторы. Например, обучение моделированию действий на местности происходит в процессе составления карточки огня стрелка, где изображено положение стрелка и указано расстояние до ориентиров (за ориентиры выбраны угол здания, отдельно стоящее дерево и дополнительный ориентир — куст) (рис. 3).

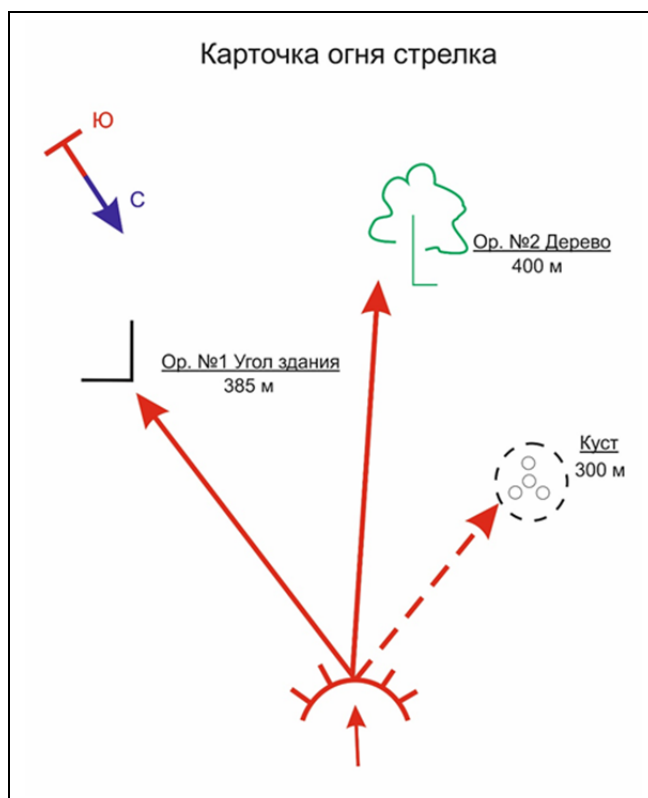


Рис. 3. Карточка огня стрелка, созданная в векторном графическом редакторе

Особый интерес вызывает решение задачи по определению численности войск для достижения победы над противником с определенной долей вероятности, которая является эффективным способом продемонстрировать практическое применение математического моделирования и информационных технологий в военной науке.

Вероятность победы первой стороны с численностью боевых единиц x над второй стороной с численностью боевых единиц y вычисляется по формуле (Корепанов, Шумов, 2023).

$$p(x, y) = \frac{q^m}{q^m + 1} \quad (1)$$

где q — отношение сил сторон, m — параметр масштаба боевых действий. При этом $q = \frac{\beta x}{y}$, где β — параметр боевого (морального и технологического) превосходства первой стороны над второй. Для данной задачи примем $\beta = 1$.

Требуется найти необходимое отношение сил (коэффициент превосходства первой стороны над второй), чтобы с определенной вероятностью одержать победу в боевых действиях разного масштаба (параметр масштаба 0,5 соответствует боевым действиям с нерегулярными формированиями, 1 — боевым действиям на тактическом уровне, 2 — боевым действиям на оперативном уровне, 3 — военным действиям на стратегическом уровне), и построить иллюстрирующий эту зависимость график.

Преобразовывая формулу (1), курсанты получают

$$q = \sqrt[m]{\frac{p}{1-p}} \quad (2)$$

Затем они при заданных параметре масштаба и вероятности победы проводят расчеты средствами системы Mathcad, вычисляя соотношение сил по формуле (2), строят графики (рис. 4–6) и делают выводы.

Параметр масштаба $m=0.5$, что соответствует боевым действиям с нерегулярными формированиями

$$m := 0.5$$

Вероятность одержания победы p задаётся от 0,7 до 0,85 с шагом 0,5

$$p := 0.7, 0.75 .. 0.85$$

$p =$

0.7
0.75
0.8
0.85

Коэффициент превосходства первой стороны над второй, необходимый для одержания победы в боевых действиях с определённой долей вероятности, вычисляется по формуле:

$$V(p) := \left(\frac{p}{1-p} \right)^{\frac{1}{m}}$$

$V(p) =$

5.444
9
16
32.111

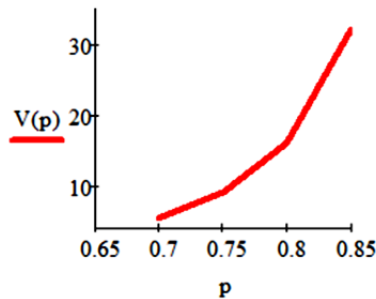


Рис. 4. Решение задачи в системе Mathcad для параметра $m = 0,5$

Параметр масштаба $m=1$, что соответствует боевым действиям на тактическом уровне

$$m := 1$$

$$p := 0.7, 0.75 .. 0.85$$

$$V(p) := \left(\frac{p}{1-p} \right)^{\frac{1}{m}}$$

$V(p) =$

2.333
3
4
5.667

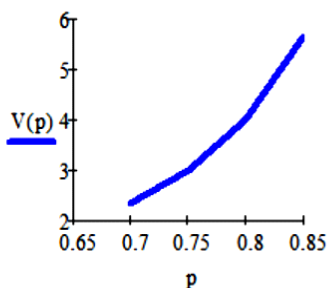


Рис. 5. Решение задачи в системе Mathcad для параметра $m = 0,1$

Параметр масштаба $m=2$, что соответствует боевым действиям на оперативном уровне

$$m := 2$$

$$p := 0.7, 0.75 .. 0.85$$

$$V(p) := \left(\frac{p}{1-p} \right)^{\frac{1}{m}}$$

$V(p) =$

1.528
1.732
2
2.38

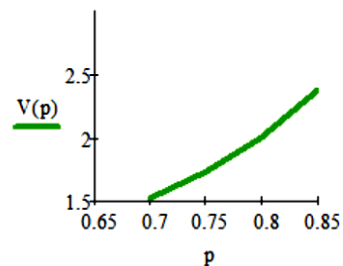


Рис. 6. Решение задачи в системе Mathcad для параметра $m = 0,2$

Ряд заданий может быть представлен в виде кейсов. Например, представлена задача: используя научную литературу, составьте таблицу этапов развития АСУ ВДВ и обсудите перспективы дальнейшего развития автоматизированных систем управления.

Эффективность использования описанных задач на занятиях по информатике в процессе обучающего эксперимента, который проходил в 2022/2023 учебном году в Рязанском гвардейском высшем воздушно-десантном ордена Суворова дважды Краснознаменном командном училище имени генерала армии В. Ф. Маргелова Министерства обороны Российской Федерации (РВВДКУ) и в котором приняли участие 98 курсантов и 2 преподавателя, была подтверждена результатами контрольного эксперимента.

Результаты диагностики уровня сформированности у курсантов контрольной и экспериментальной групп компонентов компетенции применения моделирования в профессиональной деятельности представлены в таблице 3 и на рисунке 7.

Таблица 3

Уровень сформированности компонентов компетенции применения моделирования в профессиональной деятельности у курсантов контрольной и экспериментальной групп по итогам формирующего эксперимента, в %

Компоненты и уровень	КГ	ЭГ
Мотивационно-ценностный компонент		
Низкий	17,17	11,7
Средний	42,22	44,17
Высокий	40,61	44,13
Когнитивный компонент		
Низкий	21,9	16,76
Средний	41,43	42,21
Высокий	36,76	41,03
Операциональный компонент		
Низкий	19,41	10,17
Средний	41,16	45,92
Высокий	39,43	43,91
Рефлексивный компонент		
Низкий	23,17	19,65
Средний	62,71	54,56
Высокий	14,12	25,79

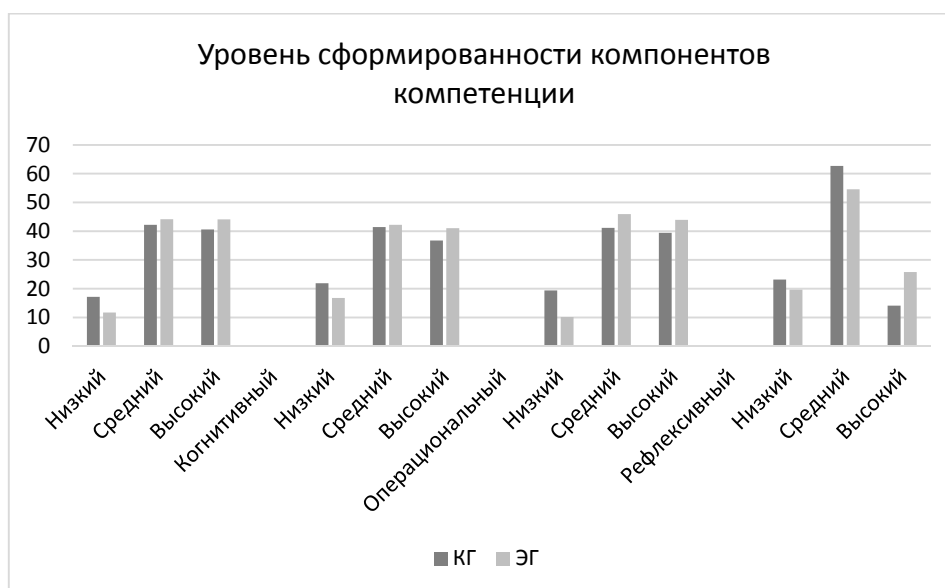


Рис. 7. Уровень сформированности компонентов компетенции применения моделирования в профессиональной деятельности у курсантов КГ и ЭГ по итогам формирующего эксперимента

Анализ результатов, представленных в таблице 2, позволяет сделать вывод о том, что уровень сформированности компонентов компетенции применения моделирования в профессиональной деятельности у курсантов экспериментальной группы, участвовавшей в формирующем эксперименте, существенно выше, чем у контрольной, что указывает на эффективность предложенной авторами методики обучения.

Выводы. Курсанты военных вузов должны иметь прочные фундаментальные знания и практические умения по моделированию и его применению в военно-профессиональной деятельности, которые обеспечат эффективное использование вооружения и военной техники, руководство воинскими подразделениями и усиление обороноспособности России в целом.

Формирование компетенции применения моделирования начинается на дисциплинах математического и естественно-научного циклов. Особое место среди этих дисциплин занимает информатика, так как ее предметом и инструментом познания является модель.

Система специально подобранных и разработанных задач по моделированию в таких программных средствах, как текстовый и табличный процессор, система Mathcad и т. п., позволяет существенно повысить уровень овладения курсантами военных вузов компетенцией применения моделирования в профессиональной деятельности.

Список источников

1. Барболин А. А., Куликова Л. Г., Тырина М. П. Содержание социальной компетентности педагога как фактор успешности профессионального развития // *Современные проблемы науки и образования*. — 2023. — № 1. — С. 46–49.
2. Бешенков С. А., Трубина И. И., Миндзаева Э. В. Курс информатики в современной школе // *Теория и практика общественно-научной информации*. — 2014. — № 22. — С. 224–254.
3. Бизякин С., Мартынов М., Савин М. Основы разработки и применения электронного интерактивного тактического симулятора в образовательном процессе вузов и боевой подготовке войск // *Армейский сборник*. — № 2. — 2022 г. — URL : <https://army.ric.mil.ru/Stati/item/379323/> (дата обращения: 27.09.2023).
4. Воробьев А. А., Загодарчук И. В., Филяев М. П. Имитационное моделирование в военном деле // *Научные проблемы материально-технического обеспечения Вооруженных Сил Российской Федерации* : сб. науч. тр. — СПб. : Политехн. ун-т. — 2018. — Вып. 3 (9). — С. 42–49.
5. Воробьев А. А., Филяев М. П., Якшин А. С. Дискретно-событийное имитационное моделирование процессов материально-технического обеспечения войск (сил) // *Наука и военная безопасность*. — Омск : Омск. автобронетанк. инженер. ин-т, 2019. — Вып. 1 (16). — С. 76–82.
6. Денисов В. Н., Саяпин О. В., Макарец Л. В., Яшин С. В. Апробация модели применения межвидовой группировки войск (сил) на стратегическом командно-штабном учении «Кавказ-2016» // *Военная мысль*. — 2018. — № 2. — С. 28–32.
7. Денисов В. Н., Саяпин О. В., Тиханычев О. В. О месте математического моделирования в работе органов военного управления // *Военная мысль*. — 2016. — № 5. — С. 28–33.
8. Долманюк Л. В. Формирование военно-профессиональной компетенции будущих офицеров : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Казань, 2011. — 22 с.
9. Задачи Вооруженных Сил Российской Федерации: Министерство обороны Российской Федерации. — URL : <https://structure.mil.ru/mission/tasks.htm> (дата обращения: 27.09.2023).
10. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. — Авт. версия. — М. : Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 40 с.
11. Иванов Д. А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании. — М. : Чистые пруды, 2007. — Вып. 6 (12). — 32 с. — (Библиотечка «Первого сентября». — Сер. «Воспитание. Образование. Педагогика»).
12. Корепанов В. О., Шумов В. В. Моделирование военных, боевых и специальных действий // *Военная мысль*. — № 1. — 2023. — С. 28–42.
13. Коровкин А. Ю. Формирование профессиональной компетентности у курсантов учебных заведений МВД России : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 2011. — 24 с.
14. Нахман А. Д. Инновационные математические задачные системы // *Международный журнал экспериментального образования*. — 2022. — № 5. — С. 55–58.
15. Нахман А. Д. Инновационные подходы к конструированию задачных систем // *Современные технологии в науке и образовании — СТНО-2023* : сб. тр. VI Междунар. науч.-техн. форума : в 10 т. / под общ. ред. О. В. Миловзорова. — Рязань : Рязан. гос. радиотехн. ун-т, 2023. — Т. 10. — С. 82–88.
16. Нахман А. Д. Компетенция математического моделирования в контексте современной образовательной парадигмы // *Научное обозрение. Сер. «Педагогические науки»*. — № 3. — 2017. — С. 71–79.

17. Плотников А. М., Долматов М. А., Девятков Т. В. Вопросы имитационного (комплексного) моделирования судостроительных производств // Имитационное и комплексное моделирование морской техники и морских транспортных систем (ИКМ МТМТС-2023) : тр. Седьмой Междунар. науч.-практ. конф. . — СПб., 2023. — С. 176–185.
18. Путин В. В. Речь на встрече с выпускниками военных вузов. — 2022. — URL : http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/community_meetings/68685 (дата обращения: 27.09.2023).
19. Снигирев А. Л. Учебное моделирование в процессе формирования военно-профессиональных компетенций будущих офицеров : дис. ... канд. пед. наук. — Кемерово : Кемеров. гос. ун-т., 2013. — 171 с.
20. Снигирев А. Л., Санин Д. В., Янголь Д. Ю., Орлов Р. В. Моделирование процесса воспитания военнослужащих по контракту подразделений сил специального назначения войск национальной гвардии Российской Федерации // Мир науки, культуры, образования. — № 6 (85). — 2020. — С. 116–119.
21. Тришункин В. В., Топоров А. В., Бычков. Передовой опыт математического моделирования в системе материально-технического обеспечения Вооруженных Сил Российской Федерации // Материально-техническое обеспечение Вооруженных Сил Российской Федерации. — 2020. — С. 51–59.
22. Фисич Б. А., Канзалаев Р. Г. Основы геопространственного моделирования тактической обстановки // Военная мысль. — № 12. — 2021. — С. 72–82.
23. Хуторской А. В., Хуторская Л. Н. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентного подхода : межвуз. сб. науч. тр. / под ред. А. А. Орлова. — Тула : Тул. гос. пед. ун-т им. Л. Н. Толстого, 2008. — Вып. 1. — С. 117–137.
24. Шишков А. И. Формирование профессиональной компетентности курсантов военных вузов в ходе тактико-специальной подготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 2014. — 24 с.
25. Шойгу С. К. О роли военного образования в условиях перевооружения. — 2023. — URL : <https://ria.ru/20161123/1481978829.html> (дата обращения: 27.09.2023).
26. Шойгу С. К. Приветственное слово участникам учебно-методического сбора // Приветственное слово Министра обороны РФ С. К. Шойгу участникам учебно-методического сбора «Военное образование — на службе Отечеству!». — URL : <https://ria.ru/20161123/1481978829.html> (дата обращения: 27.09.2023)
27. Wang T., Zhang Ts. Xie, Liu J. How does competence in mathematical modeling affect the creativity of secondary school students? The roles of curiosity and learning directed research // *Frontiers in Psychology*. — 2023, Jan. — Vol. 13. — DOI: 10.3389/fpsyg.2022.1044580. — URL : <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2022.1044580/full> (accessed: 27.09.2023).

References

1. Barbolin A. A., Kulikova L. G., Tyrina M. P. The content of social competence of a teacher as a factor in the success of professional development. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*. [Current issues of science and education]. 2023, iss. 1, pp. 46–49. (In Russian).
2. Beshenkov S. A., Trubina I. I., Mindzaeva E. V. Informatics course in modern school. *Teoriya i praktika obshchestvenno-nauchnoy informatsii*. [Theory and practice of social scientific information]. 2014, iss. 22, pp. 224–254. (In Russian).
3. Bizyakin S., Martynov M., Savin M. Basics of development and application of an electronic interactive tactical simulator in the educational process at universities and in combat training of troops. *Armeyskiy sbornik*. [Army collection]. 2022, iss. 2. Available at: <https://army.ric.mil.ru/Stati/item/379323/> (date of access: 27.09.2023). (In Russian).
4. Vorobyov A. A., Filyaev M. P., Yakshin A. S. Discrete-event simulation modeling of processes of material and technical support of troops (forces). *Nauka i voyennaya bezopasnost*. [Science and military security]. Omsk, Omsk Avtobronetankovyy Institute Publ., 2019, iss. 1 (16), pp. 76–82. (In Russian).
5. Vorobyov A. A., Zagodarchuk I. V., Filyaev M. P. Simulation modeling in military affairs. *Nauchnyye problemy materialno-tekhnicheskogo obespecheniya Vooruzhennykh Sil Rossiyskoy Federatsii: sb. nauch. tr.* [Scientific problems of material and technical support of the Armed Forces of the Russian Federation: collection of research works]. St. Petersburg, Polytechnical University Publ., 2018, iss. 3 (9), pp. 42–49. (In Russian).
6. Denisov V. N., Sayapin O. V., Makartsev L. V., Yashin S. V. Approbation of a model for the use of an interspecific grouping of troops (forces) at Strategic command and staff exercise “Caucasus-2016.” *Voyennaya mysl*. [Military Thought]. 2018, iss. 2, pp. 28–32. (In Russian).
7. Denisov V. N., Sayapin O. V., Tikhanychev O. V. On the place of mathematical modeling in military command and control. *Voyennaya mysl* [Military Thought]. 2016, iss. 5, pp. 28–33. (In Russian).
8. Dolomanyuk L.V. *Formirovaniye voyenno-professionalnoy kompetentsii budushchikh ofitserov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk*. [Formation of military-professional competence of future officers: abstract of dissertation of Candidate of Pedagogy]. Kazan, 2011, 22 p.

9. *Zadachi Vooruzhennykh Sil Rossiyskoy Federatsii: Ministerstvo oborony Rossiyskoy Federatsii*. [Objectives of the Armed Forces of the Russian Federation: Ministry of Defense of the Russian Federation]. Available at: <https://structure.mil.ru/mission/tasks.htm> (accessed: 27.09.2023). (In Russian).
10. Zimnyaya I. A. *Klyuchevyye kompetentnosti kak rezultativno-tselevaya osnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii. Avt. versiya*. [Key competencies as a result-target basis of the competency-based approach in education. The author's version]. Moscow, Research Center for Problems of Quality of Specialists' Training, 2004, 40 p. (In Russian).
11. Ivanov D. A. *Kompetentnosti i kompetentnostnyy podkhod v sovremennom obrazovanii*. [Competencies and competence-based approach in modern education]. Moscow, Chistye Prudy, 2007, iss. 6 (12), 32 s. ("The First of September" Library, series "Upbringing. Education. Pedagogy"). (In Russian).
12. Korepanov V. O., Shumov V. V. Modeling of military, combat and special actions. *Voyennaya mysl* [Military Thought]. 2023, iss. 1, pp. 28–42. (In Russian).
13. Korovkin A. Yu. Formirovaniye professionalnoy kompetentnosti u kursantov uchebnykh zavedeniy MVD Rossii: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. [Formation of professional competence in cadets of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia: abstract of dissertation of Candidate of Pedagogy]. Moscow, 2011, 24 p.
14. Nakhman A. D. Competence of mathematical modeling in the context of the modern educational paradigm. *Nauchnoye obozreniye. Ser. "Pedagogicheskiye nauki"*. [Scientific Review. Series "Pedagogical Sciences"]. 2017, iss. 3, pp. 71–79. (In Russian).
15. Nakhman A. D. Innovative mathematical problem systems. *Mezhdunarodnyy zhurnal eksperimentalnogo obrazovaniya*. [International Journal of Experimental Education]. 2022, iss. 5, pp. 55–58. (In Russian).
16. Nakhman A. D. Innovative approaches to the design of task systems. *Sovremennyye tekhnologii v nauke i obrazovanii — STNO-2023: sb. tr. VI Mezhdunar. nauch.-tekhn. foruma: v 10 t. Pod obshch. red. O. V. Milovzorova*. [Modern technologies in science and education — STNO-2023: collection of works of the VI International Scientific Forum: in 10 volumes. Ed. By O. V. Milovzorov]. Ryazan, Ryazan State Radio Engineering University Publ., 2023, vol. 10, pp. 82–88. (In Russian).
17. Plotnikov A. M., Dolmatov M. A., Devyatkov T. V. Issues of simulation (complex) modeling of shipbuilding. *Imitatsionnoye i kompleksnoye modelirovaniye morskoy tekhniki i morskikh transportnykh sistem (IKM MTMTS-2023): Tr. Sedmoy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* [Simulation and complex modeling of marine equipment and marine transport systems (ICM MTMTS-2023): proceedings of the Seventh International Scientific-practical Conference]. St. Petersburg, 2023, pp. 176–185. (In Russian).
18. Putin V. V. *Rech na vstreche s vypusknikami voyennykh vuzov*. [Speech at a meeting with graduates of military universities]. 2022. Available at: http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/community_meetings/68685 (accessed: 27.09.2023). (In Russian).
19. Snigirev A. L., Sanin D. V., Yangol D. Yu., Orlov R. V. Modeling the process of educating military personnel under the contract of special forces units of the National Guard of the Russian Federation. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya*. [World of Science, Culture, Education]. 2020, iss. 6 (85), pp. 116–119. (In Russian).
20. Snigirev A. L. *Uchebnoye modelirovaniye v protsesse formirovaniya voyenno-professionalnykh kompetentsiy budushchikh ofitserov: dis. ... kand. ped. nauk*. [Educational modeling in the process of forming military-professional competencies of future officers: dissertation of candidate of pedagogy]. Kemerovo, Kemerovo State University Publ., 2013, 171 p. (In Russian).
21. Trishunkin V. V., Toporov A. V., Bychkov A. V. Front-end experience of mathematical modeling in the system of material and technical support of the Armed Forces of the Russian Federation. *Materialno-tekhnicheskoye obespecheniye Vooruzhennykh Sil Rossiyskoy Federatsii*. [Material and technical support of the Armed Forces of the Russian Federation]. 2020, pp. 51–59. (In Russian).
22. Fisich B. A., Kanzalae R. G. Fundamentals of geospatial modeling of the tactical situation. *Voyennaya Mysl* [Military Thought]. 2021, iss. 12, pp. 72–82. (In Russian).
23. Khutorskoy A. V., Khutorskaya L. N. Competence as a didactic concept: content, structure and design models. *Proyektirovaniye i organizatsiya samostoyatelnoy raboty studentov v kontekste kompetentnostnogo podkhoda: mezhvuz. sb. nauch. tr. Pod red. A. A. Orlova*. [Design and organization of independent work of students in the context of the competence approach: inter-university collection of research works. Ed. by A. A. Orlov]. Tula, Tula State Pedagogical University named after L. N. Tolstoy, 2008, iss. 1, pp. 117–137. (In Russian).
24. Shishkov A.I. Formirovaniye professionalnoy kompetentnosti kursantov voyennykh vuzov v khode taktiko-spetsialnoy podgotovki: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. [Formation of professional competence of cadets of military universities during tactical and special training: abstract of dissertation of Candidate of Pedagogy]. Moscow, 2014, 24 p.
25. Shoigu S. K. Welcoming speech to the participants of the educational and methodological session. *Privetstvennoye slovo Ministra oborony RF S. K. Shoigu uchastnikam uchebno-metodicheskogo sbora "Voyennoye obrazovaniye — na sluzhbu Otechestvu!"* [Welcoming speech of the Minister of Defense of the Russian Federation S. K. Shoigu to the participants of the educational and methodological gathering "Military education – for the service of the Fatherland!"]. Available at: <https://ria.ru/20161123/1481978829.html> (accessed: 27.09.2023). (In Russian).

26. Shoigu S. K. *O roli voyennogo obrazovaniya v usloviyakh perevooruzheniya*. [On the role of military education in conditions of rearmament]. 2023, Available at: <https://ria.ru/20161123/1481978829.html> (accessed: 27.09.2023). (In Russian).

27. Wang T., Zhang Ts. Xie, Liu J. How does competence in mathematical modeling affect the creativity of secondary school students? The roles of curiosity and learning directed research. *Frontiers in Psychology*. 2023, Jan., vol. 13. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.1044580, URL : <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2022.1044580/full> (accessed: 27.09.2023).

Информация об авторах

Богомолова Елена Владимировна — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и педагогического образования Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Краснобаев Павел Игоревич — преподаватель кафедры организации связи и автоматизированных систем управления Рязанского гвардейского высшего воздушно-десантного ордена Суворова дважды Краснознаменного командного училища имени генерала армии В. Ф. Маргелова.

Синявина Ольга Викторовна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры математических и естественно-научных дисциплин Рязанского гвардейского высшего воздушно-десантного ордена Суворова дважды Краснознаменного командного училища имени генерала армии В. Ф. Маргелова.

Information about the authors

Bogomolova Elena Vladimirovna — Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of the Department of Pedagogy and Teacher Education at Ryazan State University named for S. A. Yesenin.

Krasnobaev Pavel Igorevich — lecturer at the Department of Communications and Automated Control Systems, Ryazan Guards Higher Airborne Command School, awarded Order of Suvorov and two Red Banner orders, named after General of the Army V. F. Margelov.

Sinyavina Olga Viktorovna — Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Mathematical and Natural Science Disciplines, Ryazan Guards Higher Airborne Command School, awarded Order of Suvorov and two Red Banner orders, named after General of the Army V. F. Margelov.

Статья поступила в редакцию 10.10.2023; одобрена после рецензирования 14.10.2023; принята к публикации 19.10.2023.

The article was submitted 10.10.2023; approved after reviewing 14.10.2023; accepted for publication 19.10.2023.

Научная статья

УДК 378.14

DOI 10.37724/RSU.2023.68.4.007

Педагогические условия профессионального самосовершенствования будущего педагога высшей школы в условиях магистратуры

Еремкина Ольга Васильевна

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

o.ermkina@365.rsu.edu.ru

Аннотация. В статье рассматривается готовность к профессиональному самосовершенствованию личности будущего педагога высшей школы как пролонгированный процесс приобретения им профессиональной компетентности, становления профессионально важных качеств в рамках перспективных программ личностного и профессионального развития, формируемых в условиях магистратуры профиля «Педагогика высшей школы».

Представлен анализ педагогических условий и сложившейся системы деятельности преподавателей и студентов в учебной, практической и самостоятельной работе по формированию у них готовности к профессиональному самосовершенствованию личности.

К педагогическим условиям автором отнесены партнерские отношения преподавателей, научных руководителей с магистрантами, реализация личностного и субъектного подходов; поощрение инициативы и стимулирование творчества студентов, целенаправленное развитие у них исследовательских умений; диагностическое сопровождение личностного и профессионального развития в процессе освоения изучаемых дисциплин; самопознание студентами своих особенностей и создание индивидуальных программ личностного и профессионального развития.

Логика построения практической подготовки будущих педагогов высшей школы, содержание дисциплин, самопознание, самоанализ студентов способствуют созданию ситуации успеха в научной деятельности, профессиональному становлению будущих педагогов высшей школы и формированию готовности к профессиональному самосовершенствованию.

Представлена выявленная автором динамика показателей готовности будущих педагогов высшей школы к профессиональному самосовершенствованию за последние пять лет, представляющая теоретическую и практическую значимость.

Ключевые слова: будущие педагоги высшей школы, готовность к профессиональному самосовершенствованию, система практической подготовки магистрантов, педагогические условия, самопознание, программа личностного и профессионального развития.

Для цитирования: Еремкина О. В. Педагогические условия профессионального самосовершенствования будущего педагога высшей школы в условиях магистратуры // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 4 (68). С. 57–65. DOI: 10.37724/RSU.2023.68.4.007.

Original article

Pedagogical conditions for professional self-development of future university lecturers in a master's degree program

Eremkina Olga Vasilyevna

Ryazan State University named for S. A. Yesenin

Ryazan, Russia

o.ermkina@365.rsu.edu.ru

Abstract. The article examines readiness for professional self-improvement of the personality of a future higher school lecturer as a continuous process of acquiring professional competence, the formation of professionally important qualities within the framework of promising programs of personal and professional development, formed in the context of a master's degree in the area of "Higher School Pedagogy."

The paper analyzes academic conditions and the existing system of lecturers' and students' activities in educational, practical and independent work aimed at developing their readiness for professional self-improvement.

The author considers partnership relations between lecturers, research supervisors and master's programs students, implementation of personal and subjective approaches to the academic process, such as encouraging initiative and stimulating creativity of students, purposeful development of their research skills; diagnostic support for personal and professional development in mastering professional disciplines; self-cognizance of students' abilities and individual programs for personal and professional development.

The logic of constructing practical training for future higher school lecturers, the content of academic subjects, self-cognizance and self-analysis of students always contribute to their success in research activities, to professional development of future lecturers and to formation of readiness for professional self-improvement.

The author presents a view of the dynamics of indicators of readiness of higher school lecturers for professional self-improvement over the past five years, which bears both theoretical and practical significance.

Key words: future higher school lecturers, readiness for professional self-improvement, system of practical training for masters' students, academic conditions, self-cognizance, personal and professional development program.

For citation: Eremkina O. V. Pedagogical conditions for professional self-development of future university lecturers in a master's degree program // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2023, no. 4 (68), pp. 57–65. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2023.68.4.007.

Введение. В настоящее время существует противоречие между наличием у государства острой необходимости в компетентных преподавателях высшей школы, способных к личностному и профессиональному росту, и не разработанностью педагогических условий и технологий, отсутствием развернутой системы подготовки таких специалистов в вузе. Подготовку будущих педагогов высшей школы осуществляют в магистратурах Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена, других вузов г. Москвы и в Рязанском государственном университете имени С. А. Есенина. Эффективность сложившейся за более чем десять лет системы самосовершенствования будущего педагога высшей школы в РГУ имени С. А. Есенина подтверждается высоким уровнем магистерских диссертаций (только отличные оценки за последние четыре года), поступлением части выпускников в аспирантуру и их успешной работой в системе высшего образования.

Обучение в магистратуре по направлению 44.04.01 «Педагогическое образование» профилю «Педагогика высшей школы» осуществляется в соответствии с федеральными государственными стандартами высшего образования (ФГОС ВО) на основе компетентностной модели, которая включает универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции будущего магистра педагогики, формирующиеся при условии постоянного самосовершенствования магистранта как личности и профессионала.

Профессиональное самосовершенствование выступает одним из важнейших факторов достижения педагогами вершин профессионализма, постоянного личностно-творческого развития и обогащения его личности и деятельности современными педагогическими ценностями и технологиями педагогической деятельности.

Самосовершенствование — приобщение к культуре своей эпохи, стремление повышать уровень своих знаний; процесс активной реализации себя в жизни, труде, творчестве (Абульханова-Славская, 1991). Большинство педагогов и психологов связывают процесс самосовершенствования с самопознанием своих личностных особенностей, деятельности и общения; с процессом соотнесения своего образа с идеальным профессиональным образом; с обязательным созданием программы саморазвития и ее реализацией; с постоянным анализом этого процесса и его коррекцией (Анфисова, 2008; Божович, 1978; Борисенко, Жукова, Сомова, 2012; Вековцева, 2012; Зеер, 2007; Леонтьев, 2003; Осипова, 2011; Панова, 2012; Шафранская, 2020).

Профессиональное самосовершенствование рассматривается в педагогике и психологии как сложное, динамическое и структурное образование; как сознательный процесс, деятельность по профессиональному росту и саморазвитию личности; совокупность психических и индивидуальных изменений в мироощущении любого специалиста, которые происходят в процессе про-

должительного освоения профессиональной деятельности и обеспечивают качественно новую, высокую степень результативности в решении профессиональных задач (Божович, 1978; Зеер, 2007; Климов, 1998; Рубинштейн, 2000).

Опираясь на положения о профессиональной деятельности (Климов, 1998; Платонов, 1986), характеристику профессиональных способностей и генезис психологической системы деятельности (Шадриков, 2010), представления о сущности деятельности педагога высшей школы (Сластёнин, Исаев, 1993), автор определяет профессиональное самосовершенствование будущего педагога высшей школы как пролонгированный процесс приобретения профессиональной компетентности, становления профессионально важных качеств на основе создания перспективной программы личностного и профессионального развития.

Педагоги и психологи традиционно представляют готовность к профессиональному самосовершенствованию будущего педагога высшей школы как единство ценностно-мотивационного отношения к профессии; когнитивного компонента, то есть знаний о сущности профессии и ее требованиях к личности профессионала (способности, умения и владения), диагностической компетентности, позволяющей осуществить самопознание; деятельностно-процессуального компонента, позволяющего личности привести в исполнение процесс саморазвития; регулятивного компонента, характеризующегося способностью к постоянному анализу и коррекции (Бабаева, Краснюк, 2020; Рыскулова, 2012).

В соответствии с названными компонентами готовности к профессиональному самосовершенствованию мы сформулировали следующие критерии и показатели ее формирования: профессионально-педагогическая направленность, которая проявляется в субъектности личности и установке на профессиональное саморазвитие, в стремлении к планированию самосовершенствования; когнитивно-творческий потенциал, свидетельствующий о диагностической и психолого-педагогической компетентности студентов, их стремлении к самопознанию, творческой направленности и активности; праксеологический критерий, обеспечивающий целенаправленную деятельность при реализации планов по профессиональному саморазвитию; и коммуникативно-рефлексивный критерий, предполагающий коммуникативную социальную компетентность, развитые рефлексивные умения, самоконтроль и коррекцию процесса профессионального самосовершенствования.

Процесс более продуктивен в непосредственном взаимодействии с преподавателями (референтная группа) благодаря психолого-педагогическому сопровождению ими формирования и развития у будущего педагога высшей школы рефлексивной культуры, позволяющей ему осуществлять анализ и коррекцию личностного и профессионального самосовершенствования; интереса к будущей профессиональной деятельности, а также изменения характера учебной мотивации и отношения к этой деятельности.

В статье представлена применяемая в РГУ имени С. А. Есенина система формирования у будущих педагогов высшей школы готовности к самосовершенствованию на основе реализации педагогических условий и технологий, обеспечивающих процесс их саморазвития и самосовершенствования, прохождения учебных и производственных практик, а также выполнения творческих заданий и работ по самоанализу личностного и профессионального развития.

Цели исследования — выявление педагогических условий и разработка системы подготовки педагога высшей школы к профессиональному самосовершенствованию в процессе занятий по педагогическим дисциплинам, самостоятельной работы и в ходе прохождения различных видов учебной практики (научно-исследовательской, проектно-технологической и педагогической).

Гипотеза исследования: готовность к профессиональному самосовершенствованию будущих педагогов высшей школы можно эффективно стимулировать благодаря созданию определенных педагогических условий и организации деятельности студентов на занятиях, в процессе практик и самостоятельной работы, к которым относятся следующие: 1) осуществление профессионального самосовершенствования как пролонгированного процесса приобретения профессиональной компетентности, становления профессионально важных качеств на основе создания перспективной программы личностного и профессионального развития; 2) определение основных характеристик личности будущего профессионала, его потребности в профессиональном развитии для выявления критериев и показателей готовности к профессиональному самосовершенствованию, а также подбора соответствующего диагностического инструментария; 3) выявление и экспериментальная апробация педагогических условий и технологий, способствующих непрерывному профессиональному самосовершенствованию будущего педагога высшей школы на занятиях, в процессе самостоятельной работы и прохождения практик.

Методы и методики исследования. В процессе исследования был использован метод тестирования и следующие диагностические методики: 1) тест А. П. Чернявской, давший общее представление магистрантов о профессиональной готовности и характеризовавший их эмоциональное отношение к выбранной профессии, самостоятельность выбора, понимание перспектив развития, профессионального роста и т. д.; 2) тест уровня субъективного контроля Дж. Роттера (в адаптации Е. Ф. Бажина, С. А. Голькиной, А. М. Эткинда), направленный на диагностику субъектности и активной позиции студентов; 3) краткий ориентировочный тест Э. Ф. Вандерлика, показавший способности к учению (обучаемость); 4) методика диагностики сформированности и характера учебной мотивации студентов А. А. Реана и В. А. Якунина (в модификации Н. Ц. Бадмаевой); 5) методика коммуникативной социальной компетентности (КСК) Н. П. Фетискина, В. В. Козлова, Г. М. Мануйлова; 6) методика определения индивидуальной меры рефлексивности — способности осуществлять самоанализ своей деятельности и общения А. В. Карпова. Также анализировались результаты выполнения студентами самостоятельных творческих индивидуальных заданий и работ по самоанализу своих личностных и профессиональных способностей.

Обсуждение основных результатов. Остановимся на характеристике педагогических условий и сложившейся системы работы преподавателей университета со студентами, особенно в сферах организации учебной и производственных практик и их самостоятельной работы.

Одним из педагогических условий, способствующих профессиональному самосовершенствованию будущих педагогов высшей школы, является взаимодействие высококвалифицированных преподавателей, руководителей научной деятельности с магистрантами на основе партнерских отношений, личностного и субъектного подходов.

Второе условие предполагает стимулирование творчества студентов, поощрение их инициативы, целенаправленное развитие исследовательских умений в процессе изучения специальных дисциплин «Педагогическое творчество», «Методология и методы научного исследования», «Современные проблемы науки и образования», постоянных контактов с научными руководителями и учеными других вузов (Современный технический университет, Рязань; Государственный социально-гуманитарный университет, Коломна; и др.) на научно-практических конференциях, в том числе студенческих, в ходе работы круглого стола, что обеспечивает в том числе высокий уровень магистерских диссертаций.

Психолого-педагогическое сопровождение личностного и профессионального развития магистрантов в процессе освоения изучаемых дисциплин включает изучение диагностических методик и организацию самопознания и самоанализа ими своих особенностей в процессе изучения дисциплины «Практикум личностного и профессионального развития преподавателя вуза», в рамках которой разрабатываются индивидуальные программы личностного и профессионального развития.

Наконец, последнее условие предполагает формирование рефлексивной и коммуникативной социальной культуры магистрантов.

Особую роль в формировании готовности к профессиональному и личностному самосовершенствованию играет практическая подготовка будущего педагога высшей школы.

Первая (учебная) практика направлена на организацию научно-исследовательской работы, разработку плана-проспекта магистерской диссертации и создание «Индивидуального образовательного маршрута» каждого студента (табл.).

Вторая (производственная) практика предполагает проектно-технологическую деятельность, посещение и анализ занятий опытных педагогов, разработку студентами планов-конспектов практического и лекционного занятий и главное — развернутой программы эксперимента, для чего до практики на занятиях студенты учатся определять ключевые понятия исследования, формулировать его цель, выявлять оптимальные условия формирования исследуемой категории, определять содержание формирующего эксперимента или программу развития исследуемой категории, формулировать предполагаемый результат формирующего эксперимента, определять критерии и показатели, обосновывать подбор диагностического инструментария для конкретного исследования.

Третья производственная практика (научно-исследовательская работа) предполагает проведение экспериментальной работы — констатирующего этапа педагогического эксперимента.

Особое значение для формирования и развития будущего преподавателя высшей школы имеет педагогическая практика, первая часть которой полностью посвящена формированию основных умений будущего педагога высшей школы и предполагает самостоятельное проведение лекции и семинара, изучение работы куратора, взаимодействие со студентами и проведение воспитательной работы с ними, а вторая связана с проведением формирующего эксперимента и анализом динамики формирования исследуемого качества.

Фрагмент индивидуального образовательного маршрута студента магистратуры «Педагогика высшей школы»

Вид работы магистранта	Ориентировочные сроки	Осуществление контроля	Индивидуальные сроки исполнения	Вид отчетности магистранта
Выбор темы магистерской диссертации	Первый семестр	Руководитель магистерской программы. Научный руководитель		Утверждение темы на заседании кафедры
Подготовка плана-проспекта магистерской диссертации. Предварительный список источников	Первый семестр. Во время учебной практики	Руководитель магистерской программы. Научный руководитель		Представление плана-проспекта с отчетом по учебной (научно-исследовательская работа) практике
Подготовка плана экспериментальной работы по проблеме магистерской диссертации	До 15 апреля первого года обучения	Руководитель магистерской программы. Научный руководитель		Представление плана экспериментальной работы в отчете по производственной практике (проектно-технологической)
Реализация плана экспериментальной работы (констатирующий этап). Создание полного списка литературы по исследованию	Во время производственной практики (научно-исследовательская работа) практики	Руководитель магистерской программы. Научный руководитель		Представление в отчете по практике итогов экспериментальной работы. Обсуждение итогов эксперимента на итоговой конференции по производственной практике (научно-исследовательская работа)
Подготовка статьи и стендового доклада на научно-практическую конференцию (октябрь)		Руководитель магистерской программы. Научный руководитель		Представление по производственной практике (научно-исследовательская работа)
Подготовка чернового варианта теоретической главы магистерской диссертации	До 30 мая первого года обучения	Научный руководитель. Руководитель магистерской программы		Представление варианта теоретической главы магистерской диссертации перед экзаменом по дисциплине «Современные проблемы науки и образования»

Все практики предполагают участие магистрантов в фестивале науки, педагогическом марафоне, научно-практических конференциях, в том числе студенческих.

Важным фактором стимулирования профессионального самосовершенствования будущего педагога высшей школы является и организация самостоятельной работы с выполнением заданий по самоанализу (примеры приведены ниже).

Задание по дисциплине «Практикум личностного и профессионального развития преподавателя вуза». *На основе изучения своих личностных особенностей осуществите самоанализ и самооценку своей личности и скажите, насколько ваши особенности личности соответствуют требованиям, предъявляемым к личности преподавателя высшей школы? Какие качества личности вам следует развить, чтобы соответствовать требованиям, предъявляемым к личности преподавателя высшей школы?*

Форма — любая: эссе, сочинение и др.

Фрагмент одного из первых заданий по курсу «Педагогическое сопровождение образовательной деятельности студента»:

Ответьте на предложенные вопросы и выполните следующие задания:

1. *Оцените (ретроспективно), насколько в процессе обучения на этапе бакалавриата или специалитета вы полно реализовывались на биологическом, психологическом и социальном уровнях развития. Ориентируйтесь на характеристики этих процессов в соответствующей лекции.*

2. *Дайте оценку происходящим процессам за годы обучения в магистратуре с точки зрения их активизации или замедления.*

3. *Изучите свою самооценку (опросник прилагается), проанализируйте результаты. Пользуясь теоретическим материалом, изложенным в лекции, охарактеризуйте уровень своей личностной идентичности, попытайтесь соотнести его с уровнем самооценки.*

Форма любая: эссе, сочинение и др.

На всех занятиях, в том числе по дисциплине «Педагогическое творчество», студенты постоянно включаются в процесс самоанализа и выполняют творческие задания, обучаются технологии создания творческого проекта — решают кейсы, участвуют в проблемных дискуссиях, выполняют и защищают разные проекты по образовательным системам, программам мониторинга, педагогической студии и т. п. Традиционными являются практикумы и тренинги, мастер-классы, педагогические мастерские, педагогические студии и художественно-педагогическое ателье, образовательное Lego и общественный смотр знаний.

За время обучения студенты создают не менее четырех проектов, так или иначе связанных с научной проблемой, которую они исследуют (например, программа мониторинга разрабатывается на основе магистерского исследования, круглый стол в рамках традиционной студенческой конференции проводится на основе проекта педагогической гостиной).

Нами была осуществлена оценка эффективности педагогических условий и технологий стимулирования самосовершенствования будущих педагогов высшей школы, 38 из которых обучались на очном и 44 — на заочном отделениях магистратуры по направлению 44.04.01. «Педагогическое образование» направленность (профиль) «Педагогика высшей школы», за последние пять лет.

Результаты исследования формирования готовности у будущих педагогов высшей школы к профессиональному самосовершенствованию представлены на рисунке.

Анализ результатов формирования профессионально-педагогической направленности магистрантов свидетельствует о том, что 67 % поступивших в магистратуру выпускников бакалавриата имели средний и 33 % — высокий уровни профессиональной направленности и готовности. К концу обучения количество студентов, имевших высокий уровень профессионально-педагогической компетентности значительно выросло (до 76 %), хотя 24 % выпускников магистратуры профессиональных намерений не изменили, продолжая работать с людьми не в образовательных учреждениях.

Ежегодно от 18 до 24 % студентов показывают низкий уровень развития рефлексивных умений, и даже после выполнения заданий на самоанализ и реализацию программ саморазвития почти у трети (28 %) студентов-выпускников эти умения и рефлексивная культура остаются на среднем уровне развития, указывая на сложность формирования данного качества.

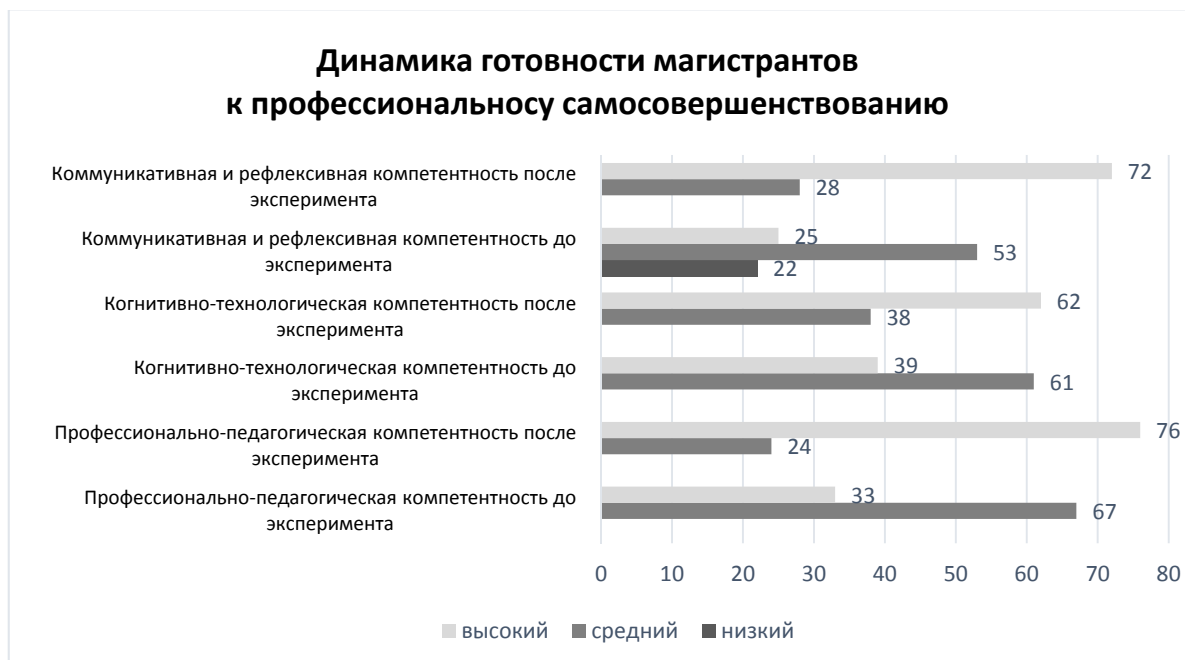


Рис. Динамика готовности будущих педагогов к профессиональному самосовершенствованию (за последние 5 лет)

Несмотря на достаточную коммуникативную социальную компетентность, в своих программах личностного и профессионального развития магистранты предполагают корректировать эмоциональную неустойчивость, импульсивность, неуверенность и неорганизованность.

Когнитивно-технологическая компетентность объединяет данные по когнитивно-творческому и праксеологическому критериям готовности к профессиональному совершенствованию студентов и характеризует реальную деятельность магистрантов по личностному и профессиональному саморазвитию. Положительная динамика высокого уровня развития у них этого качества (с 39 до 61 %) свидетельствует о желании развиваться и совершенствоваться в процессе обучения и действиях в этом направлении и позволяет надеяться, что и в профессиональной деятельности они будут проявлять готовность к самосовершенствованию.

Выводы. В процессе подготовки высококвалифицированных преподавателей высшей школы очень важно формировать у них готовность к профессиональному самосовершенствованию и создавать в вузах условия для этого.

Основными педагогическими условиями, способствующими формированию готовности к профессиональному самосовершенствованию магистрантов, являются взаимодействие преподавателей, научных руководителей с магистрантами на основе партнерских отношений, личностного и субъектного подходов; стимулирование творчества студентов, поощрение их инициативы, целенаправленное развитие исследовательских умений; психолого-педагогическое сопровождение личностного и профессионального развития в процессе освоения изучаемых дисциплин; самопознание студентами своих особенностей и создание индивидуальных программ личностного и профессионального развития.

Анализ педагогических условий и системы работы (учебной, практической и самостоятельной) в магистратуре по направлению 44.04.01 «Педагогическое образование», направленности (профилю) «Педагогика высшей школы», итоги диагностики характеристик готовности к профессиональному самосовершенствованию будущих педагогов высшей школы свидетельствуют о несомненном вкладе в подготовку высококвалифицированных преподавателей. Этому способствуют содержание дисциплин, логика построения практической подготовки будущих педагогов высшей школы, система творческих заданий, проектная деятельность, создание ситуации успеха, организация самопознания, самоанализа развития своих личностных и профессионально значимых качеств.

Список источников

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. — М. : Мысль, 1991. — 299 с.
2. Анфисова С. Е. Влияние форм организации педагогического взаимодействия на творческое саморазвитие студента // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. — СПб., 2008. — № 35 (76) : Аспирантские тетради. — Ч. 2 : Научный журнал. — С. 17–22.
3. Бабаева М. Э., Краснюк Л. В. Профессиональное самосовершенствование педагога // Молодой ученый. — 2020. — № 4 (294). — С. 270–272.
4. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. — 1978. — № 4. — С. 23–35.
5. Борисенко И. А., Жукова С. В., Сомова Ж. П. Современный преподаватель высшей школы и проблемы его профессионально-личностного развития // Международный журнал экспериментального образования. — 2012. — № 4. — С. 49–51.
6. Вековцева Т. А. Основные направления саморазвития преподавателя вуза в профессиональной деятельности // Фундаментальные исследования. — 2012. — № 11. — С. 326–330.
7. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития : учеб. пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению подготовки бакалавра и магистра «Психология» и психологическим специальностям. — 2-е изд., стереотип. — М. : Академия, 2007. — 239 с.
8. 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.
9. Климов Е. А. Введение в психологию труда : учеб. для вузов. — М. : Культура и спорт, 1998. — 349 с.
10. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. — 2-е изд. испр. — М. : Смысл, 2003. — 487 с.
11. Осипова Т. П. Формирование готовности студентов к профессиональному самосовершенствованию // Ярославский педагогический вестник. — 2011. — № 2. — С. 150–153.
12. Панова Н. В. Профессиональное развитие личности педагога // Вестник Томского государственного педагогического университета. — 2012. — № 2 (117). — С. 101–105.

13. Платонов К. К. Структура и развитие личности. — М. : Наука, 1986. — 255 с.
14. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — СПб. : Питер, 2000. — 712 с.
15. Рыскулова М. Н. О компонентах процесса творческого саморазвития личности обучающегося // Педагогическое мастерство : материалы II Междунар. науч. конф. — М. : Буки-Веди, 2012. — URL : <https://moluch.ru/conf/ped/archive/65/3141/> (дата обращения: 12.09.2023).
16. Слостёнин В. А., Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя высшей школы как объект теоретического исследования // Теория и практика высшего педагогического образования : межвуз. сб. науч. тр. / под ред. В. А. Слостёнина. — М. : Прометей, 1993. — С. 3–18.
17. Шадриков В. Д. Профессиональные способности. — М. : Университетская книга, 2010. — 319 с.
18. Шафранская А. И. Профессиональное самосовершенствование начинающего преподавателя высшей школы в рамках реализации компетентностного подхода в образовании // Молодой ученый. — 2020. — № 17 (307). — С. 153–155.

References

1. Abulxhanova-Slavskaya K. A. *Strategiya zhizni*. [Life strategy]. Moscow, Mysl, 1991, 299 p. (In Russian).
2. Anfisova S. E. Influence of organizational forms of pedagogical interaction on students' creative self-development. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A. I. Gertsena*. [News of the Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen]. St. Petersburg, 2008, iss. 35 (76): Postgraduate notebooks. Part 2: Scientific Journal, pp. 17–22. (In Russian).
3. Babaeva M. E., Krasnyuk L. V. Professional self-improvement of a teacher. *Molodoy uchenyy*. [Young scientist]. 2020, iss. 4 (294), pp. 270–272. (In Russian).
4. Bozhovich L. I. Stages of personality formation in ontogenesis. *Voprosy psikhologii*. [Issues of psychology]. 1978, iss. 4, pp. 23–35. (In Russian).
5. Borisenko I. A., Zhukova S. V., Somova Zh. P. Modern higher school teacher and problems of his professional and personal development. *Mezhdunarodnyy zhurnal eksperimentalnogo obrazovaniya*. [International Journal of Experimental Education]. 2012, iss. 4, pp. 49–51. (In Russian).
6. Vekovtseva T. A. Main directions of self-development of a university teacher in professional activities. *Fundamentalnyye issledovaniya*. [Fundamental Research]. 2012, iss. 11, pp. 326–330. (In Russian).
7. Zeer E.F. *Psikhologiya professionalnogo razvitiya: ucheb. posobiye dlya studentov vysshikh uchebnykh zavedeniy, obuchayushchikhsya po napravleniyu podgotovki bakalavra i magistra "Psikhologiya" i psikhologicheskim spetsialnostyam*. [Psychology of professional development: textbook for students of higher educational institutions for bachelors' and masters' degrees in Psychology and psychological professions]. Moscow, Akademiya, 2007, 239 p. (In Russian).
8. Eremkina O. V. *Formirovaniye psikhodiagnosticheskoy kultury uchitelya v sisteme nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya: monogr.* [Formation of psychodiagnostic culture of teachers in the system of continuous pedagogical education: monograph]. Moscow, Russian academy of education Publ., Moscow Institute of psychology and social sciences, 2006, 332 p. (In Russian).
9. Klimov E. A. *Vvedeniye v psikhologiyu truda: ucheb. dlya vuzov*. [Introduction to occupational psychology: textbook for universities]. Moscow, Kultura i Sport, 1998, 349 p. (In Russian).
10. Leontyev 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).
11. Osipova T. P. Formation of students' readiness for professional self-improvement. *Yaroslavskiy pedagogicheskii vestnik*. [Yaroslavl Pedagogical Bulletin]. 2011, iss. 2, pp. 150–153. (In Russian).
12. Panova N.V. Professional development of a teacher's personality. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. [Bulletin of TSPU]. 2012, iss. 2 (117), pp. 101–105. (In Russian).
13. Platonov K.K. *Struktura i razvitiye lichnosti*. [Structure and development of personality]. Moscow, Nauka, 1986, 255 p. (In Russian).
14. Rubinstein S. L. *Osnovy obshchey psikhologii*. [Fundamentals of general psychology]. St. Petersburg, Piter, 2000, 712 p. (In Russian).
15. Ryskulova M. N. On the components of creative self-development of a student's personality. *Pedagogicheskoye masterstvo: materialy II Mezhdunar. nauch. konf.* [Pedagogical skills: materials of the II International scientific conference]. Moscow, Buki-Vedi, 2012. Available at: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/65/3141/> (accessed: 12.09.2023). (In Russian).
16. Slastyonin V. A., Isaev I. F. Professional and pedagogical culture of a university lecturer as an object of theoretical research. *Teoriya i praktika vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya: mezhdunar. sb. nauch. tr. Pod red. V. A. Slastyonina*. [Theory and practice of higher pedagogical education: interuniversity collection of research works. Ed. by V. A. Slastyonin]. Moscow, Prometheus, 1993, pp. 3–18. (In Russian).

17. Shadrikov V.D. *Professionalnyye sposobnosti*. [Professional abilities]. Moscow, Universitetskaya kniga, 2010, 319 p. (In Russian).

18. Shafranskaya A. I. Professional self-development of a beginning university lecturer within the framework of the competency-based approach in education. *Molodoy uchenyy*. [Young scientist]. 2020, iss. 17 (307), pp. 153–155.

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 Department of Pedagogy and Management in Education of Ryazan State University named for S. A. Yesenin.

Статья поступила в редакцию 16.09.2023; одобрена после рецензирования 23.09.2023; принята к публикации 19.10.2023.

The article was submitted 16.09.2023; approved after reviewing 23.09.2023; accepted for publication 19.10.2023.

Научная статья

УДК 159.923.2-057.875

DOI 10.37724/RSU.2023.68.4.008

Формирование действенного мотива студентов к личностному саморазвитию¹

Киктенко Максим Вячеславович

Центр саморазвития молодежи «На Пороге»

Великий Новгород

Mk@napororge.ru

Петряков Петр Анатольевич

Новгородский государственный университет

имени Ярослава Мудрого

pap15@yandex.ru

Певзнер Михаил Наумович

Новгородский государственный университет

имени Ярослава Мудрого

Mikhail.Pevzner@novsu.ru

Аннотация. Формирование действенного мотива к саморазвитию является условием для результативной и самостоятельной учебной и профессиональной деятельности молодых людей. Вместе с тем наблюдаются нарастающая тенденция инфантилизации молодежи, снижение уровня развития волевых качеств и общей самостоятельности студентов и школьников, формальное отношение обучающихся к учебной деятельности, личному и профессиональному саморазвитию.

В статье рассматривается процесс формирования действенного мотива студентов к развитию личностных и профессиональных качеств в ходе специального цифрового развивающего курса «Развитие воли и самоорганизации», разработанного на основе деятельностного подхода, важным компонентом которого является цифровое приложение, обеспечивающее эффективное целеполагание, планирование и самоанализ развивающей деятельности студентов.

Приводятся результаты онлайн-анкетирования 1867 студентов разных курсов и специальностей, что подтверждает справедливость выдвинутых авторами гипотетических предположений. Исследование показало, что в ходе двух месяцев развивающей работы у студентов удалось сформировать действенный мотив к саморазвитию, что подтверждает эффективность предлагаемых авторами технологии и методов саморазвития студентов в условиях цифровизации образовательного процесса в вузе.

Ключевые слова: мотив, действенный мотив, сознательная активность, личностное саморазвитие, профессиональное саморазвитие, студенты, самостоятельность, цифровое приложение, цифровые инструменты, инфантилизация.

Для цитирования: Киктенко М. В., Петряков П. А., Певзнер М. Н. Формирование действенного мотива студентов к личностному саморазвитию // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 4 (68). С. 66–73. DOI: 10.37724/RSU.2023.68.4.008.

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

Original article

Development of effective motivation for personal self-development of students

Kiktenko Maxim Vyacheslavovich

Youth Self-Development Center “On the Threshold”
Velikiy Novgorod
Mk@napororge.ru

Petryakov Petr Anatolyevich

Novgorod State University named after Yaroslav the Wise
pap15@yandex.ru

Pevzner Mikhail Naumovich

Novgorod State University named after Yaroslav the Wise
Mikhail.Pevzner@novsu.ru

Abstract. Development of effective motivation for self-development is a necessary condition for successful and independent educational and professional performance of young people. At the same time, we observe a growing trend of infantilization in young people, a decrease in their level of development of personal agency and of independence of students and schoolchildren, as well as a formal attitude towards educational activities, personal and professional self-development.

The article discusses the process of forming an effective motive for students to improve personal and professional qualities within a special digital development course “Development of will and self-organization,” based on the activity approach, where an essential tool component is a digital application that ensures effective goal-setting, planning and self-analysis of students’ developmental activities.

We have conducted an online survey of 1,867 students in different years of study and taking different majors. The results confirm the validity of the initial assumptions. The study shows that during the two months of self-developmental work, students managed to form an effective motive for self-development, which confirms the validity of the technology and self-development techniques of students proposed, in the context of digitalization of the educational process at the university.

Key words: motivation, effective motive, conscious activity, personal self-development, professional self-development, students, independence, digital application, digital tools, infantilization.

For citation: Kiktenko M. V., Petryakov P. A., Pevzner M. N. Development of effective motivation for personal self-development of students // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]*. 2023, no. 4 (68), pp. 66–73. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2023.68.4.008.

Введение. На протяжении долгих лет остается актуальной и становится все более насущной для общества и государства задача воспитания самостоятельных и деятельных молодых людей, подготовка молодых специалистов, способных инициативно осваивать новые виды профессиональной и общественно значимой деятельности, осуществлять саморазвитие в условиях нарастания глобальных вызовов.

Вместе с тем наблюдаются негативные тенденции, которые отражают недостаточный уровень сформированности смыслообразующих мотивов молодых людей к развитию себя: нарастание инфантилизации современного общества (Ардельянова, Саидов, 2018; Гребенникова, Щербина, 2016; Пузанова, Ларина, 2021); формальное отношение обучающихся к учебной деятельности, личностному и профессиональному саморазвитию (Галаль Абдо Саид Салем, 2001; Дамиров, 2005; Дельгас, 2007; Чаденкова, 2003; Юракова, 2011; Родионов, 2001); негативное влияние цифровой среды на формирование сознания, мотивационной сферы и процесс развития качеств, необходимых для самостоятельной жизни молодых людей (Нархова, 2012; Сейедтахер, 2013; Бачиева, Алибекова, 2016; Карпова, 2020; Коновалов, 2021); недостаток навыков, опыта и знаний для эффективной организации процесса саморазвития у большинства современных школьников и студентов. В связи с этим молодежь нуждается в специальной помощи подготовленных специалистов (педагогов и психологов), которых в большинстве вузов нет.

В психолого-педагогической практике применяются разные подходы к организации деятельности по саморазвитию личности обучающихся, и в большинстве случаев она осуществляется факультативно, например, в рамках ученического самоуправления (Панков, 2015), учреждений дополнительного образования (Медведева, 2003), творческих объединений (Васильева, 2010), дополнительных курсов и программ (Иванова, Иванов, 2015), а также в рамках учебного процесса (Григорьева, 1995; Веретенников, 2003; Денисова, 2016). При этом, на наш взгляд, большое количество молодых людей, обладающих значительным личностным потенциалом, но еще не осмысливших значимость саморазвития и не имеющих необходимых навыков для его реализации, не получают квалифицированной психолого-педагогической поддержки специалистов.

Нами под саморазвитием студентов понимается процесс самодетерминированных и самоуправляемых качественных изменений в их психических процессах, способностях, личностных качествах, мотивации, обеспечивающих возможность оптимальной самореализации и успешность в учебной и внеучебной общественно значимой деятельности, а под развивающей работой — комплекс мер и мероприятий, обеспечивающих целенаправленную психолого-педагогическую поддержку индивиду в процессе саморазвития за счет актуализации функционального резерва его личности, который в прежней деятельности не использовался.

В процессе развивающей работы с обучающимися стимулируется самодетерминирование их активности и разрешается противоречие между осознаваемым не желаемым настоящим и прогнозируемым желаемым будущим.

Важным субъектом развивающей работы со студентами является старшекурсник-тьютор, который сопровождает студентов младших курсов в процессе саморазвития и оказывает им консультативную помощь в создании ориентационной основы поэтапного выполнения полезных дел — определенных видов деятельности или действий, которые осознаются ими как приносящие пользу им самим, другим людям или обществу в целом и требуют определенных волевых усилий для достижения желаемых значимых целей.

Действенный мотив к саморазвитию формируется и отражается в свободной деятельности и собственной жизненной практике субъекта (Леонтьев, 2004), следовательно для формирования у студентов действенности этого мотива необходимо накопить достаточно собственного позитивного опыта осуществления данной деятельности. Вместе с тем процесс саморазвития обучающихся в рамках учебной деятельности традиционно организуется «взрослым», что, на наш взгляд, значительно снижает степень их самостоятельности. Кроме того, получению студентами ценного опыта преобразования себя и формированию действенного мотива к саморазвитию в определенной степени препятствуют воспроизводимые при этом отношения «родитель — ребенок» и отсутствие регламента на проведение специальных развивающих мероприятий в рамках образовательного процесса в высшей школе, подкрепленного нормативными актами. Так как в учебных планах большинства вузов не предусмотрено «места» для организации обязательных для всех специальных программ, направленных на формирование навыков саморазвития у студентов младших курсов, значимые задачи развития выпускников школ, которые не удалось решить в предыдущие годы, остаются нерешенными и на следующем этапе обучения.

Наиболее благоприятным периодом для формирования действенного мотива к саморазвитию является, на наш взгляд, студенческий возраст, который знаменует собой совершеннолетие молодых людей, их переход к более самостоятельной жизни, предоставляет им широкие возможности для самореализации. В период студенчества перед молодыми людьми открываются большие возможности для стажировок, полезных знакомств, участия в конкурсах и других мероприятиях, проектно-грантовой деятельности, в частности в рамках федеральных программ «Росмолодежь», «Россия — страна возможностей», «Добро.ру», «Арт-кластер “Таврида”» и т. п. Они пользуются особой поддержкой со стороны органов власти и представителей неправительственных организаций, которые оказывают содействие в профессиональном и личностном становлении. К сожалению, часто эти большие возможности для самореализации в значительной степени оказываются не актуализированными студентами.

Полноценному включению студентов в учебную и общественно значимую деятельность, накоплению ими ценного опыта, который поможет в будущем построить успешную образовательную и жизненную траекторию, актуализации у них потребности в определении целей жизни, своего образа будущего, поиске способов и инструментов самореализации в процессе учебной и внеучебной деятельности, включая участие в грантовых и иных конкурсах, научных конферен-

циях и других общественно значимых мероприятиях, будет способствовать действенный мотив к саморазвитию, который необходимо формировать в самом начале обучения в вузе.

В статье предпринята попытка ответить на вопрос, как помочь молодым людям инициировать процесс саморазвития и поддерживать его до момента формирования действенного мотива к саморазвитию.

Цель исследования — раскрыть особенности формирования действенного мотива студентов вуза к личностному и профессиональному саморазвитию в образовательном процессе с использованием цифровых инструментов, а задача — целенаправленно создать педагогические условия для формирования такого мотива.

Гипотеза: действенный мотив к личностному и профессиональному саморазвитию может быть сформирован у студентов с помощью специально организованной деятельности по саморазвитию, отличающейся самостоятельной постановкой целей развития, участием в специальном развивающем курсе с цифровым приложением, свободным подбором развивающего дела, его самостоятельным планированием и выполнением, регулярным самоанализом процесса саморазвития и возникающих в нем трудностей, наличием сверстника, который может оказать консультативную поддержку и помощь в налаживании развивающей деятельности, с использованием цифровых инструментов.

Методы исследования: общенаучные (обобщение, анализ) и эмпирические (опрос, анкетирование, самоотчеты и дневниковые записи студентов).

Обсуждение основных результатов. Опрос 1867 студентов младших курсов разных специальностей Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого (НовГУ), проведенный в 2019 году в дистанционной форме с целью выявления степени их заинтересованности в личностном саморазвитии, показал, что 87 % из них имели качества (уверенность в себе, навыки общения, дисциплина), которые требовали развития. Более половины (55 %) студентов уделяли время развитию важного для них качества от одного до двух раз за прошедшую неделю, а 32 % не делали этого; 59 % пытались заставить себя, когда было лень что-либо делать, а 31 % не знали, как справиться с этим. При этом только 12 % студентов изъявили желание вступить в группу саморазвития, у 43 % такое желание отсутствовало и 45 % не определились с желанием.

Результаты опроса 312 студентов первого курса НовГУ разных направлений подготовки по теме «Саморазвитие» в 2022 году незначительно отличались от представленных выше результатов.

В процессе специального опроса «Бюджет времени» (2019–2022 годы) было установлено, что у студентов в среднем есть 1–3 часа свободного времени в день, которые они могут тратить на полезные дела, в том числе на саморазвитие, однако большинство (37 из 55) молодых людей тратили его на получение приятных ощущений и эмоций в процессе просмотра сериалов, компьютерных игр, проведения времени в социальных сетях, хотя многие понимали, что данные дела не приносили реальной пользы и стоило уделять больше времени саморазвитию или учебе.

Регулярное общение со студентами подтвердило, что многие студенты обладают лишь «знаемым» мотивом к саморазвитию, несмотря на понимание ими необходимости саморазвития и наличие времени для этого.

С учетом отмеченного для формирования у студентов действенного мотива к саморазвитию в учебный процесс в рамках учебной дисциплины «Психология» для студентов первого курса Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого в экспериментальном порядке был включен цифровой курс «Развитие воли и самоорганизации», а также спроектирована специальная развивающая деятельность в рамках этого курса с использованием современного, удобного и привлекательного для молодых людей цифрового инструмента — мобильного приложения «Развитие воли», работа с которым обеспечивала целостность развивающего процесса, реализуемого в цифровой среде.

В качестве основных задач курса выступали освоение навыков самоорганизации (планирование и регулярный учет результатов выполнения плановых дел), укрепление силы воли, активация мотива к развитию себя в учебной и внеучебной общественно значимой деятельности.

Процесс саморазвития осуществлялся в ходе выполнения студентами свободно подбираемого нового (непривычного) полезного дела, которое соответствовало следующим критериям; 1) наличие индивидов или социальной группы, заинтересованных в результатах его выполнения и осознававших его личностную значимость; 2) новизна (непривычность), вызывавшая естественный интерес у его исполнителей; 3) потенциальная возможность «встроить» его в привыч-

ный жизненный ритм человека и обеспечить таким образом регулярность его выполнения; 4) возможность, реализуемость и наличие (доступность) необходимых ресурсов для его качественного выполнения; 5) наличие определенных барьеров, трудностей, препятствий в процессе его реализации, а также психолого-педагогических средств для их преодоления; 6) желательность и эмоциональная привлекательность для его исполнителя или референтной группы.

Примерами новых полезных дел, которые студенты сами выбирали и начинали выполнять на основе недельных планов, были освоение навыков программирования, графического дизайна, видеомонтажа, скорочтения, самопрезентации, физические и ментальные тренировки (медитации), написание художественных и научно-популярных текстов и др.

В процессе регулярного выполнения таких дел студентам зачастую хотелось их отложить или вовсе перестать выполнять, хотя ранее они сами с большим желанием выбрали их, что приводило к возникновению проблемных развивающих ситуаций, позволявших выявить и осознать собственные привычки и особенности, которые мешали результативно выполнять нужные дела, а также определить способы преодоления препятствий. Регулярное выполнение полезных дел и постоянный учет результатов их выполнения развивали волевые качества студентов. С помощью мобильного приложения и развивающих видео психологического содержания они составляли недельные планы выполнения развивающих полезных дел, вели ежедневный самоанализ и учет самостоятельной работы, начинали лучше понимать причины невыполнения дел и учились постепенно устранять их.

При возникновении трудностей в подборе дела студентам на «Экране выбора» предлагались три развивающих дела на выбор: утренний бег, художественное творчество (рисование, написание рассказов и т. п.), чтение литературы.

Далее студенты определяли и фиксировали цель саморазвития, которая постоянно находилась в поле их зрения, и указывали в специальном разделе цифрового приложения ожидаемые результаты. После определения целей студенты переходили в раздел планирования мобильного приложения, где составляли первый недельный план выполнения выбранного полезного дела и определяли сроки его реализации в ходе работы, причем изменять их они могли только в конце недели. Составив план, студенты переходили на главный экран с «кнопками» управления: «Ввод результатов» для самоанализа, «Дневниковые записи» для заметок, «Перечень важных дел» для решения задач, связанных с саморазвитием. В разделе «Теория к курсу» была представлена информация психологического содержания по следующим темам: «Наше “Я” — это что?», «Две главные силы, определяющие желания, действия и мысли», «Бессознательное в психике человека», «Эмоции — что это на самом деле?», «Внешний побудитель — что это?», «Совет по практике выполнения трудных дел».

В первый день работы по программе цифрового курса «Развитие воли и самоорганизации» студенты должны были выполнить выбранное дело в заранее определенное время и внести результаты своей работы в специальную форму самоанализа, в которой были отражены время начала дела, объем выполнения в процентах, субъективная оценка работы. На полях «заметки» и «иные помехи» они указывали факторы или причины, отвлекавшие их и мешавшие выполнению дела. Данные о выполненном деле можно было внести лишь в конкретный день, причем, если дело было выполнено вовремя, этот день в разделе планирования отмечался зеленым цветом, если выполнено в иное время — синим, а если не выполнено — серым. Все отметки о выполнении дел сохранялись на сервере, что позволяло определить студентов, которые активно участвовали в процессе саморазвития, и тех, кто относился к нему формально или вообще не участвовал в нем. В конце первой недели студентам предлагалось посмотреть видео «Что делать, когда не хочу делать дело?» и «Почему откладываются дела?», которые с психологической стороны раскрывали причины откладывания дел и способствовали формированию у них представлений о потенциальных возможностях человека, которые могут актуализироваться в поведении человека. Информация о роли сознательного и бессознательного, природе «автоматических» мыслей помогала студентам лучше ориентироваться в различных ситуациях, причинах откладывания дел, способах работы с отвлечениями, помехами и результативно выполнять новые полезные дела, способствуя развитию навыков самоорганизации.

В течение второй недели студенты также ежедневно, но уже «по-новому» должны были осуществлять самоанализ и выполнять плановое дело. Успехи тех, кто ответственно относился к процессу саморазвития, смотрел и анализировал предложенные видеоматериалы, отражались в четкости выполнения ими плана и качестве самоанализа. В конце второй недели предлагалось для просмотра новое видео «Верное завершение дел», которое раскрывало важность завершаю-

шего этапа в их выполнении. Особое внимание уделялось роли позитивных эмоций в закреплении привычки выполнять трудные дела с желанием, которые создавали необходимый позитивный эмоциональный фон сложного и противоречивого процесса саморазвития личности.

По завершении третьей недели студенты заполняли форму «Самоотчет» с целью обобщения и подведения итогов проделанной работы.

Выводы. Актуальной для современного общества является задача воспитания, в том числе в процессе профессиональной подготовки в вузах, самостоятельных и деятельных молодых людей, желающих и способных осуществлять саморазвитие в условиях нарастания глобальных вызовов. Однако многие молодые люди, не ощущающие в этом потребности и не проявляющие инициативу, нуждаются в целенаправленной психолого-педагогической поддержке в процессе личностного саморазвития.

Для формирования у студентов действенного мотива к личностному и профессиональному саморазвитию важно создание необходимых организационно-педагогических условий, к которым можно отнести включение в учебный план подготовки будущих специалистов обязательного развивающего курса с цифровым приложением; обеспечение свободного выбора студентами развивающего дела, самостоятельного планирования его выполнения; регулярный самоанализ процесса саморазвития и возникающих в нем трудностей; наличие тьютора, способного в процессе взаимобучения оказать консультативную поддержку и помощь в налаживании развивающей деятельности.

Возможными препятствиями для деятельности свободных групп саморазвития гипотетически могут быть отсутствие постоянного, закрепленного пространства для подобной развивающей работы, снижение ее общей динамики и вовлеченности в эту работу заинтересованных студентов.

Предметом дальнейшего исследования может стать создание студенческого сообщества, которое обеспечит постоянную работу свободных групп саморазвития студентов.

Список источников

1. Ардельянова Я. А., Саидов Б. Ш. Факторы и условия инфантилизации современной молодежи // Теория и практика общественного развития. — 2018. — № 4. — С. 32–36.
2. Бачиева Э. Ю., Алибекова З. Н. Моделирование процесса формирования у школьников эмоционально-ценностного отношения к семье в этнокультурной среде // МНКО. — 2016. — № 5. — С. 172–174.
3. Васильева Р. С. Педагогические условия саморазвития учащихся в школьных творческих объединениях : дис. ... канд. пед. наук. — Якутск, 2010. — 201 с.
4. Веретенников В. П. Саморазвитие личности учащихся в условиях дидактической компьютерной среды (на примере изучения гуманитарных предметов) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Волгоград, 2003. — 16 с.
5. Галаль Абдо Саид Салем. Структура профессиональной мотивации у студентов педагогических университетов : дис. ... канд. психол. наук. — СПб., 2001. — 174 с.
6. Гребенникова В. М., Щербина А. И. Инфантилизация молодежи как актуальная проблема социально-психологической безопасности государства // Концепт. — 2016. — Т. 24. — С. 52–56.
7. Григорьева Н. Г. Саморазвитие личности учащегося среднего специального учебного заведения, как педагогическая проблема : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Хабаровск, 1995. — 24 с.
8. Дамиров Видади Микаил оглы. Психолого-педагогические условия мотивационно-личностного развития субъекта учебной деятельности (на примере изучения математических дисциплин в техническом вузе) : дис. ... канд. психол. наук. — Ижевск, 2005. — 178 с.
9. Денисова О. В. Профессиональное саморазвитие будущего техника в проектном обучении в малой группе : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Оренбург, 2016. — 22 с.
10. Дельгас И. А. Формирование профессиональной мотивации у студентов педагогического колледжа в контексте компетентностного подхода : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Пермь, 2007. — 28 с.
11. Иванова И. В., Иванов Н. Г. Сопровождение саморазвития обучающихся во внеурочной деятельности в освоении ФГОС НОО : учеб.-метод. пособие с приложением на электрон. носителе. — Калуга : Калуж. гос. ун-т им. К. Э. Циолковского, 2015. — 257 с.
12. Карпова Е. Е. Снижение негативного влияния цифровой среды на обучение в начальной школе // КПЖ. — 2020. — № 3. — С. 135–140.
13. Коновалов А. А., Божкова Е. Д. Влияние современной цифровой среды на психическое здоровье // Медицинский альманах. — 2021. — № 1. — С. 6–15.
14. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность : учеб. пособие. — М. : Смысл : Академия, 2004. — 352 с.
15. Медведева О. П. Педагогические условия творческого саморазвития личности учащегося в учреждении дополнительного образования (на материале деятельности дизайн-студии) : дис. ... канд. пед. наук. — Ростов н/Д, 2003. — 200 с.

16. Нархова Е. Н. Культура потребления российского студенчества // Российское студенчество на рубеже XX–XXI веков: трансформация системы ценностей : сб. науч. тр. — М. : ИНИОН, 2012. — С. 86–97.
17. Панков А. А. Социально-культурные условия саморазвития личности старшеклассника в деятельности ученического самоуправления : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Тамбов, 2015. — 25 с.
18. Пузанова Ж. В., Ларина Т. И., Тертышников А. Г. Инфантилизация молодежи: методологический подход к измерению // Вестник РУДН. Сер. «Социология». — 2021. — № 3. — С. 444–456.
19. Родионов М. А. Теория и методика формирования мотивации учебной деятельности школьников в процессе обучения математике : автореф. дис. ... док. пед. наук. — Саранск, 2001. — 381 с.
20. Сейедтахер Г. А. Влияние интернета на морально-духовные и социальные ценности студенческой молодежи (на материалах вузов исламской республики Ирана) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Душанбе, 2013. — 24с.
21. Чаденкова О. А. Психолого-педагогические особенности мотивов учебной деятельности студентов различных вузов : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Самара, 2003. — 24 с.
22. Юракова М. В. Мотивация в процессе обучения математике // Вестник Брянского государственного университета. — 2011. — № 1. — С. 340–346.

References

1. Ardelyanova Ya. A., Saidov B. Sh. Factors and conditions of infantilization in modern young people. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*. [Theory and practice of social development]. 2018, iss. 4, pp. 32–36. (In Russian).
2. Bachieva E. Yu., Alibekova Z. N. Modeling the process of developing an emotional-value attitude towards family in schoolchildren in an ethnocultural environment. *MNKO*. [MNKO]. 2016, iss. 5, pp. 172–174. (In Russian).
3. Vasilyeva R. S. *Pedagogicheskiye usloviya samorazvitiya uchashchikhsya v shkolnykh tvorcheskikh obyedineniyakh: dis. ... kand. ped. nauk*. [Pedagogical conditions for self-development of students in school creative associations: dissertation of Candidate of Pedagogy]. Yakutsk, 2010, 201 p. (In Russian).
4. Veretennikov V.P. *Samorazvitiye lichnosti uchashchikhsya v usloviyakh didakticheskoy kompyuternoy sredy (na primere izucheniya gumanitarnykh predmetov): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk*. [Self-development of students' personalities in a didactic computer environment (based on studying humanitarian subjects): abstract of dissertation of Candidate of Pedagogy]. Volgograd, 2003, 16 p. (In Russian).
5. Galal Abdo Said Salem. *Struktura professionalnoy motivatsii u studentov pedagogicheskikh universitetov: dis. ... kand. psikhol. nauk*. [The structure of professional motives among students of pedagogical universities: dissertation of Candidate of Psychology]. St. Petersburg, 2001, 174 p. (In Russian).
6. Grebennikova V. M., Shcherbina A. I. Infantilization of youths as an urgent problem of social and psychological security of the state. *Kontsept*. [Concept]. 2016, vol. 24, pp. 52–56. (In Russian).
7. Grigoryeva N. G. *Samorazvitiye lichnosti uchashchegosya srednego spetsial'nogo uchebnogo zavedeniya, kak pedagogicheskaya problema: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk*. [Self-development of the personality of a student in a secondary special educational institution as a pedagogical problem: abstract of dissertation of Candidate of Pedagogy]. Khabarovsk, 1995, 24 p. (In Russian).
8. Damirov Vidadi Mikail ogly. *Psikhologo-pedagogicheskiye usloviya motivatsionno-lichnostnogo razvitiya subyekta uchebnoy deyatel'nosti (na primere izucheniya matematicheskikh distsiplin v tekhnicheskoy vuz): dis. ... kand. psikhol. nauk*. [Psychological and pedagogical conditions of motivational and personal development of the subject of educational activity (based on teaching mathematical disciplines at a technological university): dissertation of Candidate of Psychology]. Izhevsk, 2005, 178 p. (In Russian).
9. Denisova O. V. *Professionalnoye samorazvitiye budushchego tekhnika v proyektnom obuchenii v maloy grupe: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk*. [Professional self-development of a future technician in project-based learning in a small group: abstract of dissertation of Candidate of Pedagogy]. Orenburg, 2016, 22 p. (In Russian).
10. Delgas I. A. *Formirovaniye professionalnoy motivatsii u studentov pedagogicheskogo kolledzha v kontekste kompetentnostnogo podkhoda: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk*. [Formation of professional motivation in students of a pedagogical college in the context of a competency-based approach: abstract of dissertation of Candidate of Pedagogy]. Perm, 2007, 28 p. (In Russian).
11. Ivanova I.V., Ivanov N.G. *Soprovozhdeniye samorazvitiya obuchayushchikhsya vo vneurochnoy deyatel'nosti v osvoyenii FGOS NOO: ucheb.-metod. posobiye s prilozheniyem na elektron. nositele*. [Support of self-development in students through extracurricular activities in mastering the Federal State Educational Standard for primary school: study guide with digital attachment]. Kaluga, Kaluga State University named after K. E. Tsiolkovsky, 2015, 257 p. (In Russian).
12. Karpova E. E. Reducing negative impact of the digital environment on education in primary school. *KPZh*. [KPZh]. 2020, iss. 3, pp. 135–140. (In Russian).
13. Konovalov A. A., Bozhkova E. D. Influence of the modern digital environment on mental health. *Meditinskiiy almanakh*. [Medical almanac]. 2021, iss. 1, pp. 6–15. (In Russian).

14. Leontyev A. N. *Deyatelnost. Soznaniye. Lichnost: ucheb. posobiye*. [Activity. Consciousness. Personality: study guide]. Moscow, Smysl: Academiya, 2004, 352 p. (In Russian).
15. Medvedeva O. P. *Pedagogicheskiye usloviya tvorcheskogo samorazvitiya lichnosti uchashchegosya v uchrezhdenii dopolnitelnogo obrazovaniya (na materiale deyatelnosti dizayn-studii): dis. ... kand. ped. nauk*. [Pedagogical conditions for creative self-development of a student's personality in an institution of additional education (based on the activities of a design studio): dissertation of Candidate of Pedagogy]. Rostov-on-Don, 2003, 200 p. (In Russian).
16. Narkhova E. N. Consumerism among Russian students. *Rossiyskoye studenchestvo na rubezhe XX–XXI vekov: transformatsiya sistemy tsennostey*. [Russian students at the turn of the 20th — 21st centuries: transformation of the value system] : sb. nauch. tr. M., INION, 2012, pp. 86–97. (In Russian).
17. Pankov A. A. *Sotsialno-kulturnyye usloviya samorazvitiya lichnosti starsheklassnika v deyatelnosti uchenicheskogo samoupravleniya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk*. [Social and cultural conditions for self-development of a high school student's personality through students' self-government: abstract of dissertation of Candidate of Pedagogy]. Tambov, 2015, 25 p. (In Russian).
18. Puzanova Zh. V., Larina T. I., Tertyshnikova A. G. Infantilization of youth: a methodological approach to its measurement. *Vestnik RUDN. Ser. "Sotsiologiya"*. [Bulletin of RUDN. Series "Sociology"]. 2021, iss. 3, pp. 444–456. (In Russian).
19. Rodionov M. A. *Teoriya i metodika formirovaniya motivatsii uchebnoy deyatelnosti shkolnikov v protsesse obucheniya matematike: avtoref. dis. ... dok. ped. nauk*. [Theory and methodology of forming motivation for schoolchildren's educational activities in the process of teaching mathematics: abstract of dissertation of Doctor of Pedagogy]. Saransk, 2001, 381 p. (In Russian).
20. Seyedtaher G. A. *Vliyaniye interneta na moralno-dukhovnyye i sotsialnyye tsennosti studencheskoy molodezhi (na materialakh vuzov islamskoy respubliki Irana): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk*. [Influence of the Internet on the moral, spiritual and social values of student youth (based on materials from universities of the Islamic Republic of Iran): abstract of dissertation of Candidate of Pedagogy]. Dushanbe, 2013, 24 p. (In Russian).
21. Chadenkova O. A. *Psikhologo-pedagogicheskiye osobennosti motivov uchebnoy deyatelnosti studentov razlichnykh vuzov: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk*. [Psychological and pedagogical specifics of motives of educational activity among students of various universities: abstract of dissertation of Candidate of Psychology]. Samara, 2003, 24 p. (In Russian).
22. Yurakova M. V. Motivation in the process of teaching mathematics. *Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo universiteta*. [Bulletin of Bryansk State University]. 2011, iss. 1, pp. 340–346. (In Russian).

Информация об авторах

Киктенко Максим Вячеславович — психолог Центра саморазвития молодежи «На Пороге», член Федерации психологов образования России.

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

Певзнер Михаил Наумович — доктор педагогических наук, профессор, директор Междисциплинарного центра открытого образования Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого.

Information about the authors

Kiktenko Maxim Vyacheslavovich — psychologist at the Youth Self-Development Center *Na Poroge* (“On the Threshold”), member of the Federation of Educational Psychologists of Russia.

Petryakov Petr Anatolyevich — Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of Technological and Art Education at Novgorod State University named after Yaroslav the Wise.

Pevzner Mikhail Naumovich — Doctor of Pedagogy, Professor, Director of the Interdisciplinary Center for Open Education at Novgorod State University named after Yaroslav the Wise.

Статья поступила в редакцию 13.05.2023; одобрена после рецензирования 14.10.2023; принята к публикации 19.10.2023.

The article was submitted 13.05.2023; approved after reviewing 14.10.2023; accepted for publication 19.10.2023.

Научная статья

УДК 378.12

DOI 10.37724/RSU.2023.68.4.009

Профессионализация и управление качеством в формировании ценностных ориентаций педагогов: мосты между двумя подходами¹

Королева Елена Геннадьевна

Академия Минпросвещения России

Москва, Россия

lengenkog@mail.ru

Мухлаева Татьяна Всеволодовна

Академия Минпросвещения России

Москва, Россия

tatianavm@mail.ru

Аннотация. Качество подготовки педагога, включающее развитие ценностных ориентаций, всегда стояло на повестке дня образовательной политики и научного сообщества.

В статье рассматриваются современные представления о профессионализации и управлении качеством образования, которые в настоящее время нередко смешиваются.

Описываются два подхода к управлению качеством и профессионализации с акцентом на их две разные логики. Профессионализация в образовательном контексте сосредоточена прежде всего на процессе развития профессионализма людей, работающих в области образования, при этом профессионализм учителя тесно связан со структурой его ценностных ориентаций, задающих ориентиры решения им педагогических задач. После краткого сравнения двух подходов рассматривается возможность их объединения в образовании при удержании в поле зрения существенной роли формирования ценностных ориентаций педагога как компонента и профессионализации, и обеспечения качества образования, а также повышения его результативности. Внимание к проблеме ценностных ориентаций обусловлено требованиями государственной образовательной политики к ценностным ориентациям педагогических работников, разработкой профиля российской гражданской идентичности педагога в структуре ценностной стратегии Академии Минпросвещения.

По мнению авторов, признавая границы между профессионализацией и управлением качеством, следует находить способы наведения мостов между ними, не забывая об их существенных различиях и уделяя особое внимание аксиологическим аспектам.

Ключевые слова: профессионализация, профессионализм, качество образования, управление качеством, профессиональная деятельность учителей, ценностные ориентации учителей, стандарты.

Для цитирования: Королева Е. Г., Мухлаева Т. В. Профессионализация и управление качеством в формировании ценностных ориентаций педагогов: мосты между двумя подходами // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 4 (68). С. 74–80. DOI: 10.37724/RSU.2023.68.4.009.

¹ Работа выполнена в рамках государственного задания 073-00075-23-04 по теме «Исследование ценностных ориентаций педагогических работников» (регистрационный № ЕГИСУ НИОКТР 1023012400075-5-5.3.1).

Original article

Professionalization and quality management in formation of value orientations of teachers: the bridges between two approaches

Koroleva Elena Gennadyevna

Academy of the Ministry of Education of Russia
Moscow, Russia
lengenkor@mail.ru

Mukhlaeva Tatyana Vsevolodovna

Academy of the Ministry of Education of Russia
Moscow, Russia
tatianavm@mail.ru

Abstract. The agenda of educational policy and the scientific community has always included the quality of teacher training, including the development of value orientations.

The article examines modern ideas about professionalization and quality management in education, which are often confused.

Two approaches to quality management and professionalization are described, with an emphasis on their two different logics. In the educational context, professionalization primarily focuses on the process of improving professionalism of people working in the field of education, whereas a teacher's professionalism is closely related to the structure of his/her value orientations, which set guidelines for solving pedagogical problems. After a brief comparison of the two approaches, the possibility of combining them in education is considered, while keeping in view the essential role of the formation of the teacher's value orientations as a component of both professionalization and ensuring the quality of education, as well as increasing its effectiveness. Such attention to the problem of value orientations is due to the requirements of the state educational policy for value orientations of teaching staff, the development of a profile of Russian teachers' civic identity in the structure of the value strategy of the Academy of the Ministry of Education.

According to the authors, while recognizing the boundaries between professionalization and quality management, it is necessary to find ways to build bridges between them, without forgetting their significant differences and paying special attention to axiological aspects.

Key words: professionalization, professionalism, quality of education, quality management, professional activities of teachers, value orientations of teachers, standards.

For citation: Koroleva E. G., Mukhlaeva T. V. Professionalization and quality management in formation of value orientations of teachers: the bridges between two approaches // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2023, no. 4 (68), pp. 74–80. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2023.68.4.009.

Введение. Поднимая вопрос управления качеством педагогического образования, авторы осваиваются на положении о существовании двух разных логик: логики профессионализации, направленной в первую очередь на развитие конкретных людей и групп людей, работающих в сфере образования, и логики управления качеством, которое направлено прежде всего на развитие образовательной организации и ее процессов, часто с целью определенной стандартизации. В современном дискурсе образовательной политики существует опасность того, что подход к управлению качеством доминирует над подходом к профессионализации. Это особенно актуально в отношении аксиологической составляющей профессиональной деятельности педагогов, характера и уровня развития их ценностных ориентаций как критерия качества их профессионального образования. Для повышения его качества, включения в критерии эффективности сформированности ценностных ориентаций педагогов следует подробно рассмотреть преимущества и ограничения обоих подходов.

Пытаясь ответить на вопросы о том, какова логика подходов к профессионализации и управлению качеством, как они могут способствовать улучшению профессионального образования прежде всего в области формирования ценностных ориентаций педагогов, авторы рассмат-

ривают логику подхода к профессионализации образования и к управлению качеством образования, обозначая различия, борьбу и границы между ними и их потенциал для формирования ценностных ориентаций педагогов, то есть «наводя мосты» между профессионализацией и управлением качеством образования.

Цель исследования — концептуализировать понятия профессионализации и управления качеством образования для повышения его эффективности.

Гипотеза исследования: признание границ и наведение мостов между управлением качеством и профессионализацией, которые рассматриваются в рамках двух различных подходов в образовании, будет способствовать повышению их эффективности.

Методы исследования: теоретический анализ и обобщение результатов исследований по проблеме.

Обсуждение основных результатов. Термин «профессионализация» имеет в настоящее время целый ряд интерпретаций (Колчина, 2021; Мухлаева, 2019; Цвык, 2009; Gieseke, 2010). Одни авторы рассматривают ее в образовательном контексте как процесс развития профессии, другие — как процесс развития профессионализма людей, работающих в определенной области. Эти два процесса не противоречат друг другу, но имеют различную основную направленность.

Профессионализация является процессом развития профессии, которая характеризуется научно обоснованными специальными знаниями со специальной предметной терминологией; теоретически обоснованными путями получения академической квалификации; конкретными нормами и кодексами этики. В зависимости от теоретической точки зрения одни характеристики более существенны, чем другие. Характерным для определения профессий является то, что их логика основана на конкретном сложном профессиональном действии профессиональной группы. Исходя из данного социологического дискурса, профессионализация означает разработку общих рамок профессии.

Целью профессионализации как процесса повышения профессионализма педагогов является, по сути, обучение людей, работающих в сфере образования. В отечественной педагогической науке профессионализм подробно рассматривался учеными, среди которых особая роль принадлежала В. А. Сластёнину. По его мнению, профессионализм учителя состоит во владении искусством формирования у учащихся готовности к продуктивному решению задач в определенной системе средствами своего предмета за отведенное на учебный процесс время (Сластёнин, 2008).

Ю. Н. Кулюткин связывал профессиональную деятельность учителя с решением педагогических задач, расположенных в определенной иерархии. На ее вершине находятся стратегические задачи, поступающие как социальный заказ общества и решаемые в ходе профессиональной деятельности всеми учителями (воспитание молодых людей как граждан, субъектов непрерывного образования и т. д.). Как профессионал, педагог знакомит учащихся с миром культуры, социальных отношений, приобщает их к духовному наследию прошлого и новейшим достижениям цивилизации, принимает непосредственное участие в процессе формирования у них «Я-концепции», образа окружающего мира и места человека в нем (Кулюткин, 1981). Бесспорно, что формирование педагогом у ребенка системы ценностей возможно лишь через систему ценностей самого педагога, через сформированные ценности профессиональной педагогической деятельности (Болотова, Кострикова, Радченко, Рахманова, 2016). Следующие группы задач являются более частными, в большей мере задающимися рамками конкретного учебного предмета.

С отмеченным пониманием в определенной степени перекликаются интерпретации профессионализма, данные зарубежными учеными в контексте образования. Так, Х. Титгенс понимает профессионализм как «ситуативную компетентность», «способность решать круг задач, используя широкие, научно углубленные и разнообразные абстрактные знания, адекватные для конкретных ситуаций, и систему ценностных установок педагога» или «признание именно в этих ситуациях, какие знания могут быть актуальными» (Tietgens, 1988, с. 38). Профессиональное действие всегда должно быть интерпретацией ситуации человеком, обладающим определенными научными знаниями и ценностными ориентациями. Профессионализм в этом смысле означает целостное понимание профессионалами своих действий на основе объединенных знаний, навыков и ценностных установок.

Профессионализм деятельности учителя, определяемый в контексте умения решать педагогические задачи, в значительной мере основан не только на знаниях и навыках, но и на структуре ценностных ориентаций, задающих ориентиры решения задач, находящихся на вершине их

иерархии и других ее ступенях, а в общем случае означает умение средствами своего учебного предмета развивать личность учащихся (Сластёнин, 2008). Особенностью профессиональной деятельности педагога является то, что одним из средств и условий ее функционирования выступает личность и ценностные ориентации самого педагога, который является в определенной мере активным соавтором содержания, передаваемого воспитанникам, что требует от него активного постоянного развития системы своих ценностных ориентаций. В структуру личности педагога-профессионала входят мотивация (направленность личности и ее виды); свойства личности (ее ценностные установки, способности, характер и его черты, психические процессы и состояния); интегральные характеристики личности (самосознание, индивидуальный стиль, креативность как творческий потенциал) (Маркова, 1996). Существенным для понимания процесса профессионализации также является признание того, что любой педагог, осуществляющий профессиональную деятельность, обладает определенной частью накопленного социумом опыта, включающего национальные традиции и ценности. Эти важнейшие компоненты профессиональной деятельности в существенной мере определяют систему ценностных ориентаций педагога.

Для понимания профессионализации как процесса повышения профессионализма несомненно важную роль представляет обоснование В. М. Сластёниным диалектики становления профессиональной деятельности учителя, осуществляемого путем движения, которое определяется силой внешних регуляторов, внешних факторов и приводит к регуляции сознательной, целенаправленной, определяемой внутренними регуляторами (Сластёнин, 2008). Как утверждает исследователь, внешние регуляторы в процессе профессиональной деятельности способствуют развитию внутренних регуляторов, и постепенно образуется целостная система внутренней саморегуляции. Далее образовавшиеся внутренние регуляторы, в свою очередь, побуждают учителя к пересмотру ценностей (аксиологическому анализу) внешних регуляторов, то есть переконструированию системы внешних регуляторов как целостности. Таким образом осуществляется механизм развития аксиологических основ профессионализма.

Вместе с тем необходимо преодолевать технократический подход к анализу профессиональной деятельности педагога, рассматривающий его развитие прежде всего как процесс овладения новыми технологиями вместо овладения ценностными ориентирами и их реализацией в работе. При оценке профессионализма человека большое значение имеет то, что движет им в профессии, из каких ценностных ориентаций он исходит, ради чего занимается данным делом, какие внутренние ресурсы добровольно и по внутреннему побуждению вкладывает в свой труд, а при уделении значительного внимания новым технологиям часто складывается ситуация, когда есть «техники», но нет духовности («святости») (Маркова, 1996).

Существенными функциями ценностей и ценностных ориентаций как важной основы профессионализма учителя являются следующие: 1) определение категориального аппарата сознания учителя как профессионала и как человека; 2) определение критериев оценки нравственных, политических, социальных, психологических и педагогических явлений и процессов, что является своего рода «критериальной сеткой, формируемой на базе научного знания и ценностных ориентаций, на основе которой составляется общий профессиональный и нравственный каркас личности учителя, и позволяющей ему принимать или отклонять определенные ценности, то есть осуществлять их выбор» (Бездухов, 2007; 2018, с. 20).

Рассмотрим *управление качеством в образовании*.

Концепция качества в образовании внедрена относительно недавно, однако обсуждение ее различных обобщающих и формирующих компонентов (обеспечение качества, повышение качества, управление качеством и т. д.) в последние годы стало очень заметным в дискуссиях по вопросам образования (Ленская, 2008; Малафеева, 2023; и др.), являясь выразительным примером растущего преобладания экономических перспектив в восприятии «рынка» образования в наши дни.

Для организаций управление качеством в значительной степени сосредоточено на процессах, продуктах и средствах контроля посредством внутренней стандартизации и определяется в определенной мере формально в соответствии с критериями или нормами стандартов, создавая внешний имидж. Таким образом, качество представляется довольно нейтральным термином, который может использоваться по-разному в зависимости от контекста. Центральной характеристикой обеспечения или развития качества является формализация организационных процессов. Индивидуальные действия должны руководствоваться формальными процедурами или формальными структурами, которые часто устанавливаются письменными инструкциями, программными

заявлениями или фиксированными целями. Негативными последствиями слишком строгого управления качеством могут быть однородность, иерархичность и бюрократизм (Heinrich, Jähner, Rein, 2011), которые подавляют инновации и не позволяют уделять достаточное внимание развитию ценностных ориентаций учителей. Обеспечение или развитие качества должны помогать в организационном выполнении задач независимо от данного критерия, нередко воспринимаемого субъективным. Рассуждения о качестве в основном ориентированы на организацию, а не на человека, что делает качественный дискурс трудным для понимания и часто довольно социотехническим. «Качество» порой воспринимается как общее модное слово, хотя оно также является «обобщающим термином» или термином, который часто используется в другой коннотации. Изначально он был относительно нейтральным, но в настоящее время качество часто является простым синонимом «хорошего» без обсуждения того, что хорошо, а что плохо.

В последние годы образовательные организации стали рассматриваться как предприятия, а учащиеся — как клиенты или потребители на рынке образования. Существуют несколько моделей, очерчивающих структуру и основные формы организации образовательного процесса. В центре рационалистической модели, ведущей и самой распространенной на Западе (Бондаренко, 2008) стоит «регулирование “образовательным менеджером” внешних условий процесса обучения и реакций на него учащихся». Двумя действующими полюсами этой менеджеристской парадигмы являются сцилла экономических принципов и харибда бюрократической организации (Кожевникова, 2021, с. 74), которые формируют для образования очень влиятельные требования «качества» и «эффективности» по экономическим критериям и формально-бюрократическим «показателям» планов и отчетов. Такой подход к оценке качества, ставший общепринятым во многих странах, а порой и в России, не отвечает сути качества образования. По нашему мнению, в современном российском обществе и образовании существует высокая степень расплывчатости в содержании термина «качество», проводится недостаточно дискуссий о том, что на самом деле подразумевается под «качеством образования», для кого оно предназначено и каковы его реальные цели в повседневной практике с учетом того, что педагогика не является ценностно-нейтральной, поэтому необходимо уделять больше внимания ценностным ориентациям, развиваемым в ходе образования, как существенному компоненту его качества.

В настоящее время толкование термина «качество», в том числе «качество образования», неточно с учетом того, что педагогика не является ценностно-нейтральной и в процессе образования необходимо уделять внимание развитию ценностных ориентаций.

Различия между профессионализацией и управлением качеством состоят в их очень разной направленности: профессионализация, которая берет свое начало в академической сфере, ориентирована на человека, в то время как управление качеством, исходящее из экономики, — на организацию.

Профессионализация понимается как непрерывный процесс развития человека в социальном взаимодействии, а личностные основы действия — как образцы индивидуальной интерпретации, ориентированные на постоянно возникающие педагогические задачи. Профессионализация необходима для сложных ситуаций, в которых люди должны целостно интерпретировать контекст на основе профессиональных знаний и ценностных установок, чтобы иметь возможность действовать адекватно в зависимости от ситуации.

Качество, основанное на концепциях управления качеством, развивается посредством документации, объективных стандартов, оценки специалистами и характеризуется определенными и стандартизированными организационными процессами. Контекст управления качеством менее сложен и ориентирован на отдельные части, а процессы могут быть определены одним заданным способом.

Выводы. Таким образом, подходы к профессионализации и управлению качеством далеко не идентичны, подчиняются разной логике, имеют разную направленность, недостатки и преимущества, а также ограничения и возможности, поэтому необходимо оценить потенциал и вклад обоих в улучшение образования, комбинируя оба подхода и не теряя при этом незаменимой ценности каждого из них.

Управление качеством не всегда является объективным выражением «хорошего образования». При рассмотрении управления качеством и профессионализма в образовании для достижения качества в одних ситуациях необходима профессиональная автономия, в других — стандартизированные процессы, для чего следует избегать доминирующей логики управления качеством и уделять особое внимание аксиологическим аспектам, профессионально-личностной мотивации педагогов.

Потребительская модель имеет серьезные ограничения, а свободное пространство профессионализма за пределами «организационных цепочек» бесценно, однако нецелесообразно устанавливать новые границы между профессионализацией и стандартизацией посредством управления качеством.

Список источников

1. Бездухов В. П. Функции ценностей и ценностных ориентаций // Новое в психолого-педагогических исследованиях. — 2007. — № 4 (4). — С. 4–19.
2. Бездухов В. П. О формировании ценностных ориентаций будущего учителя // Высшее гуманитарное образование XXI века: проблемы и перспективы : материалы XIII Междунар. науч.-практ. конф. — Самара : Самар. гос. соц.-пед. ун-т, 2018. — С. 18–22.
3. Болотова Ж. А., Кострикова Ю. В., Радченко Е. А., Рахманова М. Н. Ценности педагогической деятельности // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. — 2016. — № 1-2. — С. 257–259.
4. Бондаренко Е. Н. Профессиональное педагогическое образование в зарубежных странах на современном этапе. — Мн. : Тесе, 2008. — 224 с.
5. Кожевникова М. Н. Творческий автономный рефлексивный учитель: образование учителя для современного мира : моногр. — СПб. : Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена, 2021. — 296 с.
6. Колчина В. В. Содержательная характеристика понятия «профессионализация» в работах отечественных и зарубежных ученых // Психолого-педагогические исследования — Тульскому региону : сб. материалов науч.-практ. конф. — Чебоксары : Среда, 2021. — С. 183–186.
7. Кулюткин Ю. Н. Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя. — М. : Педагогика, 1981. — 120 с.
8. Ленская Е. Качество образования и качество подготовки учителя // Вопросы образования. — 2008. — № 5. — С. 81–95.
9. Малафеева Ю. В. Качество образования в профессиональной образовательной организации и критерии качества образования // Наука и образование: актуальные проблемы естествознания и экономики : сб. ст. — Оренбург : Оренбург. гос. пед. ун-т, 2023. — С. 440–444.
10. Маркова А. К. Психология профессионализма. — М. : Знание, 1996. — 308 с.
11. Мухлаева Т. В. Международные исследования в области совершенствования образовательной инфраструктуры как ориентир для развития национальных систем образования // Человек и образование. — 2019. — № 2. — С. 20–27.
12. Слостёнин В. А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры // Педагогическое образование и наука. — 2008. — № 12. — С. 4–15.
13. Цвык В. А. Категория «Профессионализм» и ее методологическое значение // Вестник РУДН. Сер. «Социология». — 2009. — № 3. — С. 69–77.
14. Gieseke W. Professionalisierung in der Erwachsenenbildung / eds. by R. Tippelt, A. von Hippel. — Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010. — Pp. 385–403.
15. Heinrich M., Jähner F., Rein R. Effekte der Qualitätszertifizierung auf das Verhältnis von Profession und Organisation // Magaziner Erwachsenenbildung at. — Vol. 12. — Pp. 41–49. — URL : <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/11-12/meb11-12.pdf> (accessed: 19.08.2023).
16. Tietgens H. Professionalität für die Erwachsenenbildung // Professionalität und Professionalisierung / ed. by W. Gieseke. — Bad Heilbrunn : Klinkhard, 1988. — Pp. 37–41.

References

1. Bezdukhov V. P. Functions of values and value orientations. *Novoye v psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniyakh*. [Innovation in psychological and pedagogical research]. 2007, iss. 4 (4), pp. 4–19. (In Russian).
2. Bezdukhov V. P. On formation of value orientations of a future teacher. *Vyssheye gumanitarnoye obrazovaniye XXI veka: problemy i perspektivy: materialy XIII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* [Higher humanitarian education of the 21st century: problems and prospects: materials of the XIII International scientific-practical conference]. Samara, Samara State Social-Pedagogical University, 2018, pp. 18–22. (In Russian).
3. Bolotova Zh. A., Kostrikova Yu. V., Radchenko E. A., Rakhmanova M. N. Values of pedagogical activity. *Mezhdunarodnyy zhurnal prikladnykh i fundamentalnykh issledovaniy*. [International Journal of Applied and Fundamental Research]. 2016, iss. 1-2, pp. 257–259. (In Russian).
4. Bondarenko E. N. *Professionalnoye pedagogicheskoye obrazovaniye v zarubezhnykh stranakh na sovremennom etape*. [Professional pedagogical education in foreign countries at the present stage]. Minsk, Tese, 2008, 224 p. (In Russian).
5. Kozhevnikova M. N. *Tvorcheskiy avtonomnyy reflektivnyy uchitel: obrazovaniye uchitelya dlya sovremennogo mira: monogr.* [The creative autonomous reflective teacher: teacher education for the modern world: monograph]. St. Petersburg, Russian State Pedagogical University named after. A. I. Herzen, 2021, 296 p. (In Russian).

6. Kolchina V. V. Content-based characteristics of the concept of “professionalization” in Russian and foreign research works. *Psikhologo-pedagogicheskiye issledovaniya — Tul'skomu regionu: sb. materialov nauch.-prakt. konf.* [Psychological and pedagogical research for the Tula Region: collection of materials of research and practical conference]. Cheboksary, Sreda, 2021, pp. 183–186. (In Russian).

7. Kulyutkin Yu. N. *Modelirovaniye pedagogicheskikh situatsiy: Problemy povysheniya kachestva i effektivnosti obshchepedagogicheskoy podgotovki uchitelya.* [Modeling of pedagogical situations: Problems of improving the quality and effectiveness of general pedagogical teacher training]. Moscow, Pedagogika, 1981, 120 p. (In Russian).

8. Lenskaya E. Quality of education and quality of teacher training. *Voprosy obrazovaniya.* [Issues of education]. 2008, iss. 5, pp. 81–95. (In Russian).

9. Malafeeva Yu. V. Quality of education in a professional educational organization and criteria for the quality of education. *Nauka i obrazovaniye: aktualnyye problemy yestestvoznaniya i ekonomiki: sb. st.* [Science and education: current problems of natural science and economics: collection of articles]. Orenburg, Orenburg State Pedagogical University, 2023, pp. 440–444. (In Russian).

10. Markova A. K. *Psikhologiya professionalizma.* [Psychology of professionalism]. Moscow, Nauka, 1996, 308 p. (In Russian).

11. Mukhlaeva T. V. International research in improving educational infrastructure as a guideline for development of national education systems. *Chelovek i obrazovaniye.* [Man and Education]. 2019, iss. 2, pp. 20–27. (In Russian).

12. Slastyonin V. A. Teacher's professionalism as a phenomenon of pedagogical culture, *Pedagogicheskoye obrazovaniye i nauka.* [Pedagogical education and science]. 2008, iss. 12, pp. 4–15. (In Russian).

13. Tsvyk V. A. The category of “professionalism” and its methodological significance. *Vestnik RUDN. Ser. “Sotsiologiya”.* [Bulletin of RUDN University. Series "Sociology". 2009, iss. 3, pp. 69–77. (In Russian).

14. Gieseke W. *Professionalisierung in der Erwachsenenbildung.* Ed. by R. Tippelt, A. von Hippel. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010, pp. 385–403. (In German).

15. Heinrich M., Jähner F., Rein R. *Effekte der Qualitätszertifizierung auf das Verhältnis von Profession und Organisation.* *Magazinerwachsenbildung.at*, vol. 12, pp. 41–49. Available at: <http://www.erwachsenbildung.at/magazin/11-12/meb11-12.pdf> (accessed: 19.08.2023). (In German).

16. Tietgens H. *Professionalität für die Erwachsenenbildung. Professionalität und Professionalisierung.* Ed. by W. Gieseke. Bad Heilbrunn, Klinkhard, 1988, pp. 37–41. (In German).

Информация об авторах

Королева Елена Геннадьевна — кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Академии Минпросвещения России.

Мухлаева Татьяна Всеволодовна — кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Академии Минпросвещения России.

Information about the authors

Koroleva Elena Gennadyevna — Candidate of Pedagogy, senior researcher at the Academy of the Ministry of Education of Russia.

Mukhlaeva Tatyana Vsevolodovna — Candidate of Pedagogy, senior researcher at the Academy of the Ministry of Education of Russia.

Статья поступила в редакцию 04.10.2023; одобрена после рецензирования 10.10.2023; принята к публикации 19.10.2023.

The article was submitted 04.10.2023; approved after reviewing 10.10.2023; accepted for publication 19.10.2023.

Психолого-педагогический поиск. 2023. № 4 (68). С. 81–87.
Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2023, no. 4 (68), pp. 81–87.

Научная статья
УДК 378.14:004
DOI 10.37724/RSU.2023.68.4.010

Развитие ключевых личностных компетенций обучающихся в условиях цифровой образовательной среды

Мартышина Нина Васильевна

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

Гречушкина Нина Владимировна

Рязанский государственный медицинский университет имени академика И. П. Павлова
Рязань, Россия
grechushkinanv@gmail.com

Байкова Лариса Анатольевна

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

Аннотация. Необходимым условием успешной профессионально-личностной самореализации человека XXI века выступают такие ключевые личностные компетенции, как нацеленность на результат, критичность, креативность, коммуникативность, человекоориентированность, эмоциональный интеллект, что диктует необходимость развития их у школьников и студентов вузов в контексте существующих требований к личностным результатам обучения, способствующим гармоничному личностному и профессионально-личностному развитию обучающихся.

В статье представлены методологические подходы к выявлению и анализу возможностей цифровой образовательной среды как пространства для развития у обучающихся ключевых личностных компетенций современного человека, обоснование этих возможностей, а также результаты исследования особенностей, средств, факторов и барьеров их развития, что определяет новизну, теоретическую и практическую значимость данного исследования.

Авторы предположили, что корректное использование возможностей цифровой образовательной среды способствует развитию таких ключевых личностных компетенций обучающихся, как нацеленность на результат, коммуникативность, креативность, критичность мышления, человекоцентричность, эмоциональный интеллект.

В дальнейших исследованиях предполагается изучение результативности применения описанных возможностей цифровой образовательной среды в различных академических контекстах.

Ключевые слова: человек XXI века, ключевые личностные компетенции, нацеленность на результат, коммуникативность, креативность, критичность мышления, человекоцентричность, эмоциональный интеллект, цифровая образовательная среда.

Для цитирования: Мартышина Н. В., Гречушкина Н. В., Байкова Л. А. Развитие ключевых личностных компетенций обучающихся в условиях цифровой образовательной среды // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 4 (68). С. 81–87. DOI: 10.37724/RSU.2023.68.4.010.

Original article

Development of key personal competencies of students in a digital educational environment

Martishina Nina Vasilyevna

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

Grechushkina Nina Vladimirovna

Ryazan State Medical University named after Academician I. P. Pavlov
Ryazan, Russia
grechushkinanv@gmail.com

Baykova Larisa Anatolyevna

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

Abstract. Among the necessary conditions for successful professional and personal self-realization of a person in the 21st century we list such key personal competencies as focus on results, criticality, creativity, communication, human-centricity, and emotional intelligence. These competences should be developed in schoolchildren and university students in the context of existing requirements for personal learning outcomes, thus contributing to harmonious personal and professional development of students.

The article presents methodological approaches to identifying and analyzing the possibilities of a digital educational environment as a space for development of key personal competencies of modern students, the rationale for these opportunities, as well as the results of a study of the specifics, means, factors and barriers to their development. This accounts for the novelty, theoretical and practical significance of the present research.

The authors suggest that correct use of the capabilities of a digital educational environment contributes to development of such key personal competencies of students as focus on results, communication, creativity, critical thinking, human-centricity, and emotional intelligence.

Further research is planned to study the effectiveness of using the capabilities described in various academic contexts of the digital educational environment.

Key words: 21st century human, key personal competencies, focus on results, communication, creativity, critical thinking, human-centricity, emotional intelligence, digital educational environment.

For citation: Martishina N. V., Grechushkina N. V., Baykova L. A. Development of key personal competencies of students in a digital educational environment. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2023, no. 4 (68), p. 81–87. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2023.68.4.010.

Введение. Наше время больших вызовов и стремительных изменений предъявляет особые требования к человеку, его жизни и деятельности. Сложность задач, с которыми приходится сталкиваться, актуализирует способности критически мыслить, генерировать идеи и творчески развивать предложения других, продуктивно работать над достижением собственной или принятой групповой цели, включаться в совместную (порой — в виртуальном формате) работу, которые получили название ключевых личностных компетенций. К ним обучающиеся, педагоги и представители реального сектора экономики относят, прежде всего, коммуникативность, креативность, критичность мышления, человекоцентричность, эмоциональный интеллект и нацеленность на результат (Степашкина, Суходоев, Гутеля, 2022).

Ключевые личностные компетенции связаны друг с другом, что обеспечивает человеку основу для активной и продуктивной деятельности в современном стремительно меняющемся мире, насыщенном технологиями и информацией. Так, например, нацеленность на результат коррелирует с критичностью, креативностью, коммуникативностью. Критичность является условием корректной постановки цели, позволяет анализировать и учитывать имеющиеся данные и условия; креативность позволяет находить оригинальные и инновационные пути достижения поставленной цели; коммуникативность выступает условием продуктивного сотрудничества с другими людьми для достижения цели; человекоцентричность позволяет соотносить свою цель с интересами окружающих, а эмоциональный интеллект — понимать свои мотивы и находить разумный баланс между собственными потребностями и нуждами других людей.

Предметом педагогических исследований является состав и содержательное наполнение ключевых личностных компетенций, а приоритетной задачей национальных систем образования в разных странах — их формирование (Степашкина, Суходоев, Гутеля, 2022; Пинская, Михайлова, 2019; Chu, Reynolds, Tavares, Notari, Lee, 2016; Ivus, Quan, Snider, 2021; Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives, 2017; Xie, 2023). Большой потенциал для этого предоставляет цифровая образовательная среда (ЦОС), которая дополняет традиционное образовательное пространство цифровыми технологиями и педагогическими средствами, реализуе-

мыми на их основе (Мартишина, Гречушкина, 2023). В силу ее каждодневного присутствия в жизни современного человека целесообразно использовать эти возможности и учитывать влияние на формирование ключевых личностных компетенций.

Цель исследования — выявление возможностей цифровой образовательной среды как пространства для развития у обучающихся ключевых личностных компетенций человека XXI века, а также особенностей, средств, факторов и барьеров их развития.

Гипотеза состояла в предположении о том, что корректное использование возможностей цифровой образовательной среды предоставляет возможности для развития ключевых личностных компетенций обучающихся.

Методы исследования: анализ результатов теоретических и практических исследований отечественных и зарубежных авторов.

Обсуждение основных результатов исследования. Компетенция *нацеленности на результат* предполагает формирование у обучающихся таких важнейших навыков, как целеполагание, тактическое и стратегическое планирование, управление своим временем и деятельностью, решение задачи в условиях ограниченных ресурсов и с учетом имеющихся ограничений среды, ориентация на процесс или результат, объединение с другими людьми для достижения цели.

Цифровая среда предлагает средства, которые обеспечивают поддержку формирования указанных навыков, реализуя календарное планирование, установление сроков начала и окончания работ, разделение задач на подзадачи, управление задачами и ресурсами, напоминание о дедлайнах и т. п. (Amin, Rahmawati, Azmin, Nasir, 2022), а также порождает барьеры для развития у обучающихся нацеленности на результат из-за многозадачности как императива современной жизни и влияния хронофагов, побуждающих человека тратить время и ресурсы в ущерб поставленным целям. Многозадачность как вынужденная необходимость и привычка выполнять разные задачи одновременно порождается, с одной стороны, интенсивностью процессов в современной жизни, а с другой — нестабильностью и недолговечностью жизненных перспектив, из-за чего «люди пытаются отказаться от окончательного выбора и занимаются параллельно несколькими делами, чтобы диверсифицироваться и хеджировать риски в условиях нарастающей неопределенности» (Радаев, 2023, с. 44). Рассеивание усилий на множество мелких целей и задач не позволяет увидеть все возможности, поставить значимую в жизненной перспективе цель и достигнуть ее.

В связи с отмеченным формированием у обучающихся способности преодолевать барьеры является важной педагогической задачей и значимым условием для развития данной компетенции. Одним из условий решения указанной задачи является развитие у обучающихся критического мышления, или *критичности мышления*, — самодисциплинированного мышления, способствующего оценке, синтезу и интерпретации человеком информации, связанной с ситуацией (Когтева, 2020). Это мышление позволяет преодолевать трудности и негативное воздействие (раздерганность сознания, информационную перегрузку, клиповость мышления и др.) высокоскоростного и плотного информационного потока как одной из отличительных характеристик современной жизни.

Исследования показывают, что развитию критического мышления у обучающихся способствует применение цифрового блокнота для создания быстрых заметок, средств компьютерного моделирования, VR-симуляций и VR-тренажеров, поисковых систем и цифровых инструментов для поиска и анализа собранной информации, обучение программированию для решения различных практических задач и использование других возможностей цифровой образовательной среды (Gökçearslan, Solmaz, Coşkun, 2016; Prensky, 2001).

Реализация критичности в цифровой среде на инструментальном уровне определяется тем, какие средства (поисковые машины, системы) и ресурсы (электронные базы документов, библиотеки и др.) цифровой среды использует человек, насколько хорошо владеет ими. На аналитическом уровне критичность позволяет человеку корректно оценивать релевантность, достоверность, актуальность найденной информации, осуществлять ее проверку (фактчекинг), отсеивать эмоциональный подтекст, предотвращать появление так называемого информационного пузыря — ограничения выдачи информации по тематике или содержанию поисковыми алгоритмами на основе анализа предшествующих поисковых запросов. На стратегическом уровне критичность предполагает способность управлять информацией с помощью цифровых инструментов в цифровом пространстве, включая свой цифровой след и цифровой профиль.

Открытая для творчества цифровая среда оказывает непосредственное влияние на *креативность* человека, изменяя ее индивидуальные и социально-культурные особенности (Bruno, Canina, 2019), предоставляя пользователям цифровой инструментальной для создания креативного цифрового контента, виртуальные площадки для обмена идеями и представления своих творческих работ широкой аудитории.

Развитие цифровой среды и творчества человека в ней стали основой для рассмотрения креативности как творческой деятельности человека в цифровой среде и как цифровой креативности искусственного интеллекта, которую также называют вычислительной креативностью (Мартишина, Гречушкина, 2023).

Роль цифровой среды и ее возможности в процессе развития креативности как творческой деятельности человека в цифровой среде велики, но изучены не до конца. Наряду с исследованиями, показывающими ее позитивное влияние на креативность человека (Newton, Newton, 2020), существуют работы, в которых отмечается негативное воздействие цифровых устройств на нее (Li, Wang, Hu, 2023).

Вычислительная креативность как использование цифровых средств для создания нового контента или знания на основе комбинирования имеющихся вариантов или их фрагментов, перебора возможных комбинаций заданных параметров объектов с использованием генеративных алгоритмов является неотъемлемой частью исследований в области вычислительной химии и биоинформатики, при цифровом моделировании и алгоритмическом проектировании различных процессов, хотя машина не способна оценить субъективную полезность или социальный эффект результатов своего творчества.

Кроме того, возможности цифровой среды оказывают значительное влияние на *коммуникативность человека*, обеспечивающую и поддерживающую социальное взаимодействие. Современный человек имеет широкий и разнообразный круг общения, в который могут быть включены люди, находящиеся в разных городах и странах, являющиеся представителями разных культур и традиций. Значительная часть социальных коммуникаций осуществляется сегодня с использованием цифровых инструментов удаленного взаимодействия в цифровой среде (сервисов для обмена текстовыми и голосовыми сообщениями, средств видео-конференц-связи).

С одной стороны, цифровая коммуникация имеет положительные стороны (гибкость, экономия времени и обеспечение оперативного персонального и группового оповещения обучающихся) и способствует развитию социальных навыков, установлению и поддержанию продуктивного взаимодействия с другими людьми; установлению собственных личных границ и соблюдению личных границ других людей; разрешению проблемных и конфликтных ситуаций, в том числе с помощью норм этикета цифрового общения, выполняющего функцию социального стабилизатора при взаимодействии в виртуальном пространстве. С другой стороны, ее отрицательными сторонами являются переизбыток пересылаемых ресурсов (файлов, сообщений, писем), провоцирующих информационную перегрузку субъектов общения и выходящих за рамки их рабочего/учебного времени (Мартишина, Гречушкина, 2023), а также легкость прерывания взаимодействия в цифровой среде, которая порождает неспособность разрешать конфликтные ситуации как в виртуальном, так и в реальном мире, неумение корректно реагировать на непреднамеренно раздражающее поведение, требование уважительного и толерантного отношения к себе при нежелании проявлять такое же отношение к окружающим (Радаев, 2023), характеризующие недостаточный уровень сформированности у человека эмоционального интеллекта.

Эмоциональный интеллект человека (EQ), связывающий его разноплановые (эмоционально-чувственные, поведенческие, управленческие, контролирующие и т. д.) характеристики и свойства личности, не менее важен, чем его интеллектуальный потенциал (IQ). Более того, именно ему многие сегодня отдают предпочтение. Исследователи рассматривают клиповое мышление современных школьников — представителей цифрового поколения как признак, характеризующий не только то, как человек воспринимает и обрабатывает информацию, но и то, как он взаимодействует с окружающими (Колобаев, Сеницына, 2022). Носитель клипового мышления привык к быстрому переключению внимания и не всегда способен удерживать его достаточно долго даже при необходимости; имеет менее интенсивный, чем у других, эмоциональный отклик и менее продолжительное чувство сопереживания; у него наблюдается «эффект хронического социального отсутствия при физическом присутствии», когда неспособность человека «оторваться» от смартфона делает его собеседников жертвами «фаббинга (phubbing) — игнорирования собеседника ввиду постоянного отвлечения на смартфон» (Радаев, 2023, с. 43).

Несмотря на то что цифровая среда предоставляет инструменты (онлайн-курсы, специальные приложения и сервисы) для развития эмоционального интеллекта, особенности взаимодействия в ней порождают и барьеры для формирования этой личностной компетенции. Особенности коммуникации в цифровом пространстве позволяют пользователю самостоятельно устанавливать круг общения, вступать во взаимодействие с субъектами, а также прерывать или приостанавливать его в удобное для себя время. Это снижает возможность формирования у человека навыков продуктивного взаимодействия с людьми как в виртуальном, так и в реальном мире; способности разрешать конфликтные ситуации и уважительно относиться к чувствам и взглядам других людей. Избыточность незавершенных параллельных (осуществляемых одновременно) групповых и индивидуальных цифровых коммуникаций и необходимость переключаться между ними приводят к неспособности человека сохранять высокую вовлеченность и включенность в каждой из них. Сложность восприятия и понимания невербальных средств цифровой коммуникации, распознаваемых как «присутствие» субъекта, при том что традиционные невербальные сигналы не всегда возможно передать при опосредованном взаимодействии, снижает взаимопонимание субъектов общения и может провоцировать конфликтные ситуации.

Развитый эмоциональный интеллект является значимым для формирования другой личностной компетенции человека XXI века — *человекоцентричности* (в более узком плане клиентоцентричность). Она предполагает способность человека определять потребности других субъектов взаимодействия, планировать и осуществлять свою деятельность, сохраняя баланс между ними и интересами дела для достижения цели (Степашкина, Суходоев, Гутеля, 2022). Цифровая среда предоставляет широкий спектр ИТ-решений, позволяющих реализовывать персонализированный подход за счет инструментов с разным функционалом, выбора и использования средств, которые наилучшим образом отвечают поставленной задаче и требованиям.

Формирование компетенции человекоцентричности в цифровой среде является сложной задачей, так как при взаимодействии с цифровыми интерфейсами нет ситуаций, способствующих этому. Наиболее перспективными являются задания, в которых обучающемуся предлагается выбрать цифровые инструменты из установленного перечня, ориентируясь на заданные ограничительные условия, или проанализировать существующие и возможные ограничения, чтобы определить перечень технологий, наиболее целесообразных для использования. Важны для формирования у обучающихся человекоцентричности также организация их творческой и проектной деятельности; формирование потребности (запроса) на обратную связь и обеспечение оперативной и эффективной обратной связи для совершенствования процесса и результатов своей деятельности, которую обучающиеся получают от педагога и других субъектов образовательного процесса (цифровые коммуникации), и новый педагогический подход — обучение служением, то есть организация познавательной деятельности обучающихся в рамках осуществления ими волонтерской работы.

Выводы. Таким образом, в настоящее время в фокусе научного и практического интереса представителей педагогического сообщества в разных странах находятся ключевые личностные компетенции человека XXI века, к которым чаще всего относят нацеленность на результат, критичность, креативность, коммуникативность, человекоцентричность и эмоциональный интеллект, а также возможности и средства их формирования в условиях насыщенной технологиями цифровой образовательной среды. Эта среда обеспечивает технологическую поддержку управления и реализации образовательного процесса, возможности масштабирования и совершенствования существующих, а также разработки новых педагогических технологий и имеет большой потенциал для формирования указанных компетенций.

Вместе с тем специфика цифрового пространства и осуществления взаимодействия в нем порождает некоторые сложности и барьеры для формирования рассматриваемых компетенций, преодоление которых выступает актуальной задачей образовательной практики.

Список источников

1. Когтева У. А. Трансформация навыков XXI века под влиянием цифровизации // Социально-гуманитарные технологии. — 2020. — № 2. — С. 26–34.
2. Колобаев В. К., Сеницына Т. А. Клиповое мышление — новый этап в развитии мышления современных учащихся // Наукосфера. — 2022. — № 2-1. — С. 57–62.
3. Мартишина Н. В., Гречушкина Н. В. Цифровая образовательная среда: возможности развития ключевых личностных компетенций человека XXI века : моногр. — М. : Русайнс, 2023. — 154 с.

4. Пинская М. А., Михайлова А. М. Компетенции «4К»: формирование и оценка на уроке : практ. рекоменд. — М. : Российский учебник, 2019. — 76 с.
5. Радаев В. В. Преподавание в кризисе. — М. : ВШЭ, 2023. — 200 с.
6. Степашкина Е. А., Суходоев А. К., Гутеля Д. Ю. Исследование профиля надпрофессиональных компетенций, востребованных ведущими работодателями при приеме на работу студентов и выпускников университетов и молодых специалистов. — М. : ВШЭ, 2022. — 32 с.
7. Amin N. S., Rahmawati A., Azmin N., Nasir M. Pengembangan Pembelajaran Blended Learning untuk Meningkatkan Keterampilan Abad 21 Siswa SMAN 2 Kota Bima // *Jurnal Ilmiah Ilmu Pendidikan*. — 2022. — Vol. 5, N 12. — Pp. 5563–5567. — DOI: 10.54371/jiip.v5i12.1254.
8. Bruno C., Canina M. Creativity 4.0. Empowering creative process for digitally enhanced people // *Design Journal*. — 2019. — N 22. — Pp. 2119–2131. — DOI: 10.1080/14606925.2019.1594935.
9. Chu S. K. W., Reynolds R. B., Tavares N. J., Notari M., Lee C. W. *21st Century Skills Development Through Inquiry-Based Learning. From Theory to Practice*. — Singapore : Springer, 2016. — 204 p. — DOI: 10.1007/978-981-10-2481-8.
10. *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. — Paris : UNESCO, 2017. — 67 p.
11. Gökçearsan S., Solmaz E., Coşkun B. K. Critical Thinking and Digital Technologies: An Outcome Evaluation // *Handbook of Research on Individualism and Identity in the Globalized Digital Age* / ed. by F. S. Topor. — Hershey : IGI Global, 2016. — Pp. 141–167. — DOI: 10.4018/978-1-5225-0522-8.ch007.
12. Ivus M., Quan T., Snider N. 21st Century Digital Skills: Competencies, Innovations and Curriculum in Canada (March 2021). Information and Communications Technology Council (ICTC). — URL : <https://www.ictc-tic.ca/wp-content/uploads/2021/04/21st-century-digital-skills.pdf> (accessed: 01.10.2023).
13. Li X., Li Y., Wang X., Hu W. Reduced brain activity and functional connectivity during creative idea generation in individuals with smartphone addiction // *Social Cognitive and Affective Neuroscience*. — 2023. — Vol. 18, Iss. 1. — Article nsac052. — DOI: 10.1093/scan/nsac052.
14. Newton D. P., Newton L. D. Fostering Creative Thinking in a Digital World // *International Journal for Talent Development and Creativity*. — 2020. — Vol. 8, N 1-2. — Pp. 19–28. — DOI: 10.7202/1076745ar.
15. Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants. Part 2 : Do They Really Think Differently? // *On the Horizon : The International Journal of Learning Futures*. — 2001. — Vol. 9, N 6. — Pp. 1–6. — DOI: 10.1108/10748120110424843.
16. Xie Y. Comparative Analysis of the Selections and Frameworks of Key Competencies in China, Singapore, Korea and Japan // *Proceedings of the 2022 2nd International Conference on Modern Educational Technology and Social Sciences*. — Singapore : Atlantis Press, 2023. — Pp. 853–860. — DOI: 10.2991/978-2-494069-45-9_103.

References

1. Kogteva U. A. Transformation of 21st century skills under the influence of digitalization. *Sotsialno-gumanitarnyye tekhnologii*. [Social and humanitarian technologies]. 2020, iss. 2, pp. 26–34. (In Russian).
2. Kolobaev V. K., Sinitsyna T. A. Clip thinking — a new stage in the development of thinking of modern students. *Naukosfera*. [Science-sphere]. 2022, iss. 2-1, pp. 57–62. (In Russian).
3. Martishina N. V., Grechushkina N. V. *Tsifrovaya obrazovatel'naya sreda: vozmozhnosti razvitiya klyuchevykh lichnostnykh kompetentsiy cheloveka XXI veka: monogr.* [Digital educational environment: opportunities for the development of key personal competencies of a person in the 21st century: monograph]. Moscow, Rusayns, 2023, 154 p. (In Russian).
4. Pinskaya M. A., Mikhailova A. M. “4K” competencies: formation and assessment in the classroom: practical recommendations. Moscow, Rossiyskiy uchebnyk, 2019, 76 p. (In Russian).
5. Radaev V. V. *Prepodavaniye v krizise*. Teaching in a crisis. Moscow, HSE, 2023, 200 p. (In Russian).
6. Stepashkina E. A., Suhodoev A. K., Gutelya D. Yu. *Issledovaniye profilya nadprofessionalnykh kompetentsiy, vostrebovannykh vedushchimi rabotodatelayami pri priyeme na rabotu studentov i vpusknikov universitetov i molodykh spetsialistov*. [Study of the profile of supra-professional competencies required by leading employers when hiring university students and graduates and young professionals]. Moscow, National Research University Higher School of Economics, 2022, 32 p. (In Russian).
7. Amin N. S., Rahmawati A., Azmin N., Nasir M. Pengembangan Pembelajaran Blended Learning untuk Meningkatkan Keterampilan Abad 21 Siswa SMAN 2 Kota Bima. *Jurnal Ilmiah Ilmu Pendidikan*. 2022, vol. 5, iss. 12, pp. 5563–5567. DOI: 10.54371/jiip.v5i12.1254.
8. Bruno C., Canina M. Creativity 4.0. Empowering creative process for digitally enhanced people. *Design Journal*. 2019, iss. 22, pp. 2119–2131. DOI: 10.1080/14606925.2019.1594935.
9. Chu S. K. W., Reynolds R. B., Tavares N. J., Notari M., Lee C. W. *21st Century Skills Development Through Inquiry-Based Learning. From Theory to Practice*. Singapore, Springer, 2016, 204 p. DOI: 10.1007/978-981-10-2481-8.
10. *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. Paris, UNESCO, 2017, 67 p.

11. Gökçeşlan S., Solmaz E., Coşkun B. K. Critical Thinking and Digital Technologies: An Outcome Evaluation. *Handbook of Research on Individualism and Identity in the Globalized Digital Age*. Ed. by F. S. Topor. Hershey, IGI Global, 2016, pp. 141–167. DOI: 10.4018/978-1-5225-0522-8.ch007.
12. Ivus M., Quan T., Snider N. *21st Century Digital Skills: Competencies, Innovations and Curriculum in Canada (March 2021)*. Information and Communications Technology Council (ICTC). Available at: <https://www.ictc-ctic.ca/wp-content/uploads/2021/04/21st-century-digital-skills.pdf> (accessed: 01.10.2023).
13. Li X., Li Y., Wang X., Hu W. Reduced brain activity and functional connectivity during creative idea generation in individuals with smartphone addiction. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*. 2023, vol. 18, iss. 1, Article nsac052. DOI: 10.1093/scan/nsac052.
14. Newton D. P., Newton L. D. Fostering Creative Thinking in a Digital World. *International Journal for Talent Development and Creativity*. 2020, vol. 8, iss. 1-2, pp. 19–28. DOI: 10.7202/1076745ar.
15. Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants. Part 2: Do They Really Think Differently? *On the Horizon: The International Journal of Learning Futures*. 2001, vol. 9, iss. 6, pp. 1–6. DOI: 10.1108/10748120110424843.
16. Xie Y. Comparative Analysis of the Selections and Frameworks of Key Competencies in China, Singapore, Korea and Japan. *Proceedings of the 2022 2nd International Conference on Modern Educational Technology and Social Sciences*. Singapore, Atlantis Press, 2023, pp. 853–860. DOI: 10.2991/978-2-494069-45-9_103.

Информация об авторах

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

Гречушкина Нина Владимировна — старший преподаватель кафедры математики, физики и медицинской информатики Рязанского государственного медицинского университета имени академика И. П. Павлова.

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

Information about the authors

Martishina Nina Vasilyevna — Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogy and Management in Education at Ryazan State University named for S. A. Yesenin.

Grechushkina Nina Vladimirovna — senior lecturer at the Department of Mathematics, Physics and Medical Informatics of the Ryazan State Medical University named after Academician I. P. Pavlov.

Baykova Larisa Anatolyevna — Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of the Department of General Psychology at Ryazan State University named for S. A. Yesenin.

Статья поступила в редакцию 17.10.2023; одобрена после рецензирования 18.10.2023; принята к публикации 19.10.2023.

The article was submitted 17.10.2023; approved after reviewing 18.10.2023; accepted for publication 19.10.2023.

Научная статья

УДК 371.335.7:58.006:378.4(470.313)

DOI 10.37724/RSU.2023.68.4.011

Интерактивные экскурсии для школьников на Биостанцию РГУ имени С. А. Есенина

Селезнева Юлия Михайловна

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

yu.selezneva@365.rsu.edu.ru

Гальченко Светлана Васильевна

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

s.galchenko@365.rsu.edu.ru

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы, связанные с необходимостью использования в рамках современного образовательного процесса в школьной среде интерактивных методов обучения в соответствии с требованиями новых ФГОС для начального, основного и среднего образования в Российской Федерации, в частности проведения интерактивных экскурсий для школьников на Биостанцию Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Показана роль использования интерактивных технологий в рамках реализации компетентностного подхода в образовании.

Авторами разработана модель интерактивной экскурсии в оранжерею Биостанции РГУ имени С. А. Есенина, которую можно проводить офлайн и онлайн (дистанционно, с использованием информационных технологий), и видеозапись «Образовательное путешествие в мир экзотических растений», рекомендованная к просмотру и изучению учениками средних общеобразовательных школ с 6 класса и размещенная на сайте «Биостанция РГУ имени С. А. Есенина» платформы Rutube (с электронной ссылкой на видеofilm и презентацию экскурсии на Google-диске, а также QR-кодом).

Представлен план проведения интерактивных экскурсий и методические рекомендации к нему. Изложена краткая история становления и развития Биостанции.

С целью проведения рефлексии обучающихся по окончании интерактивной экскурсии «Образовательное путешествие в мир экзотических растений» на Биостанции авторами подготовлены вопросы для проведения итоговой викторины.

Данные материалы могут быть использованы в школьной практике как элемент дистанционных технологий начиная с 6 класса средней общеобразовательной школы, при изучении дисциплин естественно-научной предметной области, в первую очередь биологической направленности, а также при разработке интерактивных экскурсий в виде видеofilmов, презентаций по разнообразным темам и в различных организациях (ботанических садах, оранжереях, дендропарках и т. д.) для обучающихся различных уровней (в зависимости от тематики).

Ключевые слова: образовательная среда, обучающийся, компетентностный подход в образовании, дисциплины естественно-научной предметной области, интерактивное обучение, интерактивные экскурсии, Биостанция РГУ имени С. А. Есенина, оранжерея.

Для цитирования: Селезнева Ю. М., Гальченко С. В. Интерактивные экскурсии для школьников на Биостанцию РГУ имени С. А. Есенина // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 4 (68). С. 88–95. DOI: 10.37724/RSU.2023.68.4.011.

Original article

Interactive excursions for schoolchildren to the Biological Station of the Russian State University named for S. A. Yesenin

Selezneva Yulia Mikhaylovna

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

Galchenko Svetlana Vasilyevna

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

Abstract. The article discusses the necessity to use interactive teaching methods within the framework of the modern educational process in the school environment, in accordance with the requirements of the new Federal State Educational Standards for primary, basic and secondary school in the Russian Federation, in particular, conducting interactive excursions for schoolchildren to the Biological Station of the Ryazan State University named for S.A. Yesenin.

We demonstrate the role of interactive technologies in the implementation of the competency-based approach in education.

The authors have developed a model of an interactive excursion to the greenhouse of the Biostation of the Russian State University named for S. A. Yesenin, which can be conducted offline or online (using information technologies), and a video excursion “Educational journey into the world of exotic plants,” recommended for visiting to secondary school students schools from the 6th grade and older, posted on the website “Biostation of the Russian State University named for S. A. Yesenin” of the Rutube platform (with an electronic link to the video and presentation of the excursion on Google Disk, as well as a QR code).

We provide a plan for conducting interactive excursions with methodological recommendations. A brief history of the formation and development of the Biological Station is outlined.

In order to conduct student reflection at the end of the interactive excursion “Educational Journey into the World of Exotic Plants” at the Biostation, the authors have prepared a follow-up quiz.

These materials can be used in school as an element of distance technologies starting from the 6th grade of secondary school, when studying natural science disciplines, primarily biological. Lecturers can also develop interactive excursions in the form of videos, presentations on various topics and in various organizations (botanical gardens, greenhouses, arboretums, etc.) for students of various ages (depending on the topic).

Key words: educational environment, student, competency-based approach in education, natural science disciplines, interactive learning, interactive excursions, Biostation of the Russian State University named for S. A. Yesenin, greenhouse.

For citation: Selezneva Yu. M., Galchenko S. V. Interactive excursions for schoolchildren to the Biological Station of the Russian State University named for S. A. Yesenin // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2023, no. 4 (68), pp. 88–95. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2023.68.4.011.

Введение. Российское образование десятилетиями базировалось на классическом репродуктивном подходе с использованием пассивных и позднее активных методов обучения, построенных на традиционной классно-урочной системе.

Внедрение в современной школе новых ФГОС, которые носят деятельностный характер и направлены на формирование и развитие личности обучающихся, сопряжено с изменениями требований к результатам обучения. Установка на простую механическую репродукцию знаний на сегодняшний день весьма устарела, что обусловлено высоким уровнем информатизации, доступностью и открытостью интернет-ресурсов, развитием новых технологий, высокими темпами перемен и преобразований, происходящих в современном обществе. Требования времени привели к потребности пересмотра самой системы подачи материала, активного вовлечения всех учащихся в процесс образования, использования интерактивных методов наряду с пассивными и активными.

Компетентностный подход, лежащий в основе современного образования, направлен на развитие коммуникабельности учащихся, тренировку их коммуникативных навыков активного поиска путей решения спорных вопросов, доказательства своей позиции, аргументированного ведения дискуссии. Основными компетенциями современного человека являются информационная (способность искать, сравнивать, преобразовывать, использовать информацию для принятия решений), коммуникативная (способность успешно сотрудничать с другими людьми), организационная (способность расставлять приоритеты, планировать деятельность, использовать личные ресурсы эффективно), а также способность реализовывать стратегию личностного роста и образования. От того, насколько школа помогла и создала условия для формирования этих компетенций и личностного раскрытия конкретного ученика, зависят его востребованность и конкурентоспособность в современном обществе. В связи с этим весьма актуальным становится внедрение в образовательный процесс новых форм и методов обучения, построенных на диалоге и общении между всеми участниками образовательного процесса.

На взаимодействие учителя с учениками, а также учеников друг с другом направлено интерактивное обучение, отличающееся от традиционных методов пассивного и даже активного обучения (Смирнова, 2015), которое можно успешно реализовать во внеурочной деятельности различной направленности через экскурсии, секции, кружки, конференции, круглые столы, соревнования, диспуты, школьные научные сообщества, поисковые и научные исследования и т. п. (Селина, 2017; Тивикова, 2013).

Использование интерактивных технологий при изучении дисциплин естественно-научной сферы, в частности биологической направленности, актуально, поскольку позволяет обучающимся не только накапливать новые знания, но и расширяет кругозор, углубляет восприятие явлений природы, развивает любознательность и любовь к биологическим объектам и процессам, которые сохраняются в течение всей жизни.

Цель исследования — разработать систему применения интерактивных технологий, в частности комплексного экскурсионного метода, при освоении обучающимися дисциплин естественно-научной предметной области в школе.

Гипотеза исследования: интерактивные биологические экскурсии с помощью средств современных информационно-коммуникационных технологий способствуют активизации познавательной деятельности учащихся, повышению их интереса к биологическим наукам и другим дисциплинам естественно-научной предметной области в школе.

Методы исследования: анализ, обобщение, описание, наблюдение.

Обсуждение основных результатов. Разработанные авторами методические рекомендации по проведению интерактивной экскурсии на Биостанцию РГУ имени С. А. Есенина содержат исторический материал о создании и развитии Биостанции, электронные ссылки на видеофильм и QR-код для скачивания и/или онлайн-просмотра, а также итоговые вопросы мини-викторины для проведения рефлексии школьниками после ее проведения в онлайн- или офлайн-формах.

На этапе предварительной подготовки к экскурсии преподавателю биологии, экологии и других дисциплин естественно-научной предметной области рекомендуется ознакомиться с ее содержанием.

Экскурсия в форматах офлайн, то есть при посещении учителем и учениками территории Биостанции во внеурочное время, и онлайн с применением дистанционных технологий начинается с рассказа экскурсовода (сотрудника университета) об истории создания и развития Биостанции РГУ имени С. А. Есенина с конца XIX века до настоящего времени.

История Биостанции университета берет начало в последней трети XIX века, когда указом Святейшего Синода от 31 марта 1876 года № 973 было разрешено преобразовать Рязанское училище девиц духовного звания в Епархиальное женское училище (Чельцова, 2005). В 1879 году на месте бывшего особняка надворного советника И. М. Кедрова началось строительство трехэтажного каменного здания, которое было закончено в 1881. Именно здесь началась история Биостанции: была распланирована и построена усадьба с фруктовым садом, который составлял основу территории двора за трехэтажным домом (в настоящее время здесь находится лишь небольшой участок современной Биостанции), с липовыми дорожками вокруг основного корпуса училища, с беседками и скамейками для отдыха...

В послевоенное время, с 1948 года, на территории Биостанции были построены теплица и вегетативный домик. Благодаря усилиям профессионального агронома А. Л. Нуйя, фруктовый

сад был приведен в идеальное состояние. А в середине 1960-х годов возле Скорбященского кладбища был разбит основной сад института площадью около 1,5 га, в котором росли разнообразные декоративные деревья и кустарники, более 100 плодовых деревьев: яблонь, слив, вишен, сортовых кустарников смородины и облепихи. В эти годы акцент делался на агробиологические исследования, с созданием секций по генетике и физиологии растений, а также на формирование коллекций технических и масличных культур, что было связано с работами профессора Н. И. Антипова. На учебно-экспериментальной площадке был построен летний учебный павильон, подключена система водоснабжения.

В связи с 40-летней годовщиной победы в Великой Отечественной войне согласно решению Рязанского горисполкома от 13 сентября 1984 года в Рязани создан мемориальный комплекс, посвященный погибшим воинам, основная территория которого пришлась на учебно-опытный участок нашего вуза, который был изъят у института.

После ликвидации отдаленной учебно-опытной базы в 1990 году во дворе института построено новое здание теплицы с прилегающим ботаническим участком площадью 0,2 га (Чельцова, 2005). В новую теплицу-оранжерею были перенесены такие интересные экзотические древесные растения, как казуарина, кипарис, инжир, фейхоа, молочай, агава, тетрастигама Вуанье, кофейное дерево, пальма Вашингтония, финиковая пальма, цереус, переския и некоторые другие.

Сегодня Биостанция, которая является структурным подразделением кафедры биологии и методики ее преподавания, расположена на территории университетского кампуса между 1, 2 и 7 корпусами, рядом с храмом Покрова Пресвятой Богородицы и Святой мученицы Татианы, и имеет оранжерею с растениями различных экологических групп и жизненных форм общей площадью чуть менее одного гектара.

Биологическая станция РГУ имени С. А. Есенина — организованные площадки, в которых концентрируются как чужеродные для данной территории растения — экзоты, представленные выходцами из западного полушария, Восточной Азии, из тропиков Африки, Азии и Америки, так и аборигенные декоративные растения, интродуценты.

Биоразнообразие голосеменных и покрытосеменных растений открытого грунта составляет более 350 видов. Наиболее ценные среди них следующие: Бархат амурский («пробковое дерево»), Кatalьпа сиренелистная, Клен зеленокорый, Сакура, сосна Веймутова, Пихта бальзамическая, Пихта одноцветная, Туя западная. Собрана богатая коллекция цветковых декоративных растений. Украшением Биостанции, несомненно, является уникальная коллекция роз и ирисов.

Список растений оранжереи включает более 135 видов и гибридных форм, в том числе несколько видов, занесенных в Красную книгу Рязанской области.

Среди наиболее интересных экземпляров теплицы Биостанции стоит отметить несколько эксклюзивных для нашего региона коллекций: тропические и субтропические виды, суккуленты, хищные растения, фикусы, бегонии, а также отдельные экземпляры интересных с биоэкологической точки зрения представителей флоры.

Коллекция видов растений теплицы Биостанции постоянно претерпевает изменения. С одной стороны, она пополняется благодаря слаженной работе сотрудников, среди которых следует особо отметить Казакову Марину Васильевну, доктора биологических наук, профессора кафедры биологии и методики ее преподавания, ведущего флориста Рязанской области, и неравнодушных людей из общественности; с другой — часть растений выпадает из коллекции по объективным причинам. Оранжерея формируется и пополняется новыми растительными экземплярами с 1989 года и до настоящего времени.

Биостанция функционирует круглый год, но особенно интенсивно в весенне-летний период, когда ассортимент растений значительно расширяется за счет выращивания декоративных однолетников.

На Биостанции проходят учебные практики для студентов 1-го, 2-го и 3-го курсов, обучающихся на биологических направлениях подготовки: летняя практика по ботанике, физиологии растений и биотехнологическим процессам в растениеводстве, которые служат закономерным практическим продолжением теоретических знаний, полученных на лекционных и семинарских занятиях, помогают накапливать материал для будущих курсовых и выпускных квалификационных работ.

Кроме того, биологическая станция является базой для проведения научных исследований по изучению флоры, ценотического разнообразия, закономерностей естественной и антропо-

генной динамики растительного покрова. В настоящее время накоплена внушительная теоретическая и практическая база по результатам исследований лесной, петрофильной, пойменной, водной, болотной и синантропной флор.

Реализуются образовательно-просветительские проекты для жителей нашего города, например «Университет третьего возраста», периодически проводятся заседания регионального отделения Всероссийского «Русского ботанического общества». На основе многолетнего сотрудничества с Ботаническим садом МГУ имени М. В. Ломоносова, кафедрой высших растений МГУ им. М. В. Ломоносова, частными питомниками Рязанской области и другими организациями реализуется ряд фундаментных и практико-ориентированных проектов.

Независимо от времени года организуются экскурсии на Биостанцию для школьников и педагогов города Рязани и Рязанской области, студентов ведущих вузов региона (агротехнологического, медицинского, политехнического), городской станции юных натуралистов и всех интересующихся вопросами биоэкологии растений.

При проведении экскурсии «Образовательное путешествие в мир экзотических растений» на базе Биостанции РГУ имени С. А. Есенина для учащихся средних общеобразовательных школ начиная с 6 класса при изучении ими дисциплины «Биология» (раздел «Ботаника») с целью знакомства с биоразнообразием интродуцированных экзотических растений, особенностями их выращивания в искусственных средах, изучения морфологических особенностей, адаптаций, а также специфических индивидуальных, видообусловленных свойств (фитонцидных, ядовитых, лекарственных, эстетических и т. д.) мы предлагаем использовать следующий план:

- 1) изучение биологического разнообразия экзотических растений оранжереи Биостанции;
- 2) подборка объектов для описания и представления;
- 3) составление текста и подбор интересных фактов из жизни выбранных объектов;
- 4) видеосъемка экскурсии (длительность — 40 мин);
- 5) видеомонтаж экскурсии;
- 6) разработка презентации по материалам экскурсии;
- 7) размещение материалов на платформе *Rutube*;
- 8) разработка форм рефлексии (мини-викторина).

План может быть использован при разработке подобных интерактивных экскурсий по другим темам.

Видеоэкскурсия на Биостанцию представлена на google-диске в интернете, рекомендована как для индивидуального, так и для группового просмотра в любое время года. Она может быть использована в качестве самостоятельного домашнего задания для учащихся, а также вводной или итоговой при изучении дисциплин естественно-научной области.

Перед просмотром видео преподавателю следует ознакомить обучающихся с ключевыми понятиями, используемыми в рассказе экскурсовода. В соответствии с их уровнем знаний и возрастом необходимо предложить изучить или самостоятельно составить глоссарий, в который включить такие фундаментальные понятия, как фотосинтез, растения эпифиты, растительная ткань, адвентивные виды, интродуценты, экзотические растения, тропизмы, мутации, реликтовые виды, сорусы, эндемики, суккуленты и др.

Презентация к видео-экскурсии «Образовательное путешествие в мир экзотических растений», просмотр которой занимает 40 мин, включает 30 слайдов: 1-й — титульный, 2-й — вводный, содержащий краткое описание истории основания и основных видов деятельности Биостанции в настоящее время; 3–29-й — информация о разнообразных растениях. При этом обучающимся рекомендуется фиксировать названия растений и конспектировать интересные факты о них, озвученные экскурсоводом.

Презентация разработанной интерактивной экскурсии размещена на google-диске. Для просмотра нужно перейти по ссылке https://drive.google.com/file/d/1JafdSiRdf5sCvVwS6_gHYfDaHj68u0-V/view?usp=sharing либо QR-коду (рис.).

Важное место в данном интерактивном процессе обучения отведено рефлексии, в качестве которой авторы предлагают мини-викторину (Селина, 2017), которую можно проводить либо во время просмотра экскурсии, либо на следующем после просмотра экскурсии (индивидуального или коллективного) занятии. Ученикам предлагается ответить на вопросы индивидуально в течение 1 мин или в составе команды за 1–1,5 мин. Выигрывают те, кто даст больше правильных ответов.



На сегодняшний день Биостанция – это структурное подразделение кафедры биологии и методики ее преподавания [24]. Биостанция располагается в университетском городке между 1, 2 и 7 кампусами университета рядом с Храмом Покрова Пресвятой Богородицы и Святой мученицы Татианы. Она включает в себя территорию общей площадью чуть менее 1 га, а также оранжерею с растениями разных экологических групп и жизненных форм. В целом коллекция Биостанции представлена декоративными аборигенными видами и интродуцентами, а также видами, занесенными в Красную книгу Рязанской области.

Рис. Презентация разработанной интерактивной экскурсии (с QR-кодом)

Ниже приведены примерные вопросы и задания для проведения интерактивной викторины «Путешествие в мир экзотических растений» и ответы на них.

1. Какое растение называют «стеснительная недотрога» и почему? (*Мимоза стыдливая*)
2. Назовите реликтовое растение, «живое ископаемое» из семейства Гинкговых. Дерево из Юго-Восточного Китая, горы ДянМуШань (*Гинкго двулопастный*)
3. У какого представителя семейства Орхидных есть воздушные корни, на поверхности которых развивается многослойная ткань — веламен? (*Фаленопсис оленерогий*)
4. Назовите растение, которое получило название «уши Шрека» (*Крассула Хоббит*)
5. Какое правильное видовое название растения, которое росло еще в давние времена на болотистых берегах Нила, а в качестве культуры выращивалось вокруг городов Мемфиса, Фив и других? Стебли этого папируса имеют четкие три грани. Его анатомическое строение характерно для большинства водных и болотных растений: воздухоносные сосуды и крупные межклеточники, наполненные воздухом, поэтому он достаточно легок и не тонет в воде. Его использовали для изготовления «бумаги». (*Циперус очереднолистный*)
6. Назовите растение, название которого на русском языке состоит из «отрицательных» приставок — «а», «без-, не-», а вторая часть в названии переводится с греческого как «мочить» или «смачивать», следовательно переводится как «немокрое растение». С древности замечено, что его листья имеют свойство отталкивать воду, поэтому оно не намокает. (*Адиантум Венерин волос*)
7. Как в народе называют растение *Тетрастигма Вуанье*, имеющее огромные листья и принадлежащее к семейству Виноградовых? (*комнатный виноград*)
8. Араукария разнообразная является эндемиком острова Норфолк. Из этих мест растение попало в Австралию и хорошо прижилось. Как это растение называют в комнатном цветоводстве? («комнатная ель»)
9. Почему фаленопсисы рекомендуется выращивать в прозрачных горшках? (*воздушные корни фотосинтезируют*)
10. Почему у монстеры лист «дырявый»? (*адаптация к использованию света или защита от избытка влажности*)
11. Почему у вашингтонии нельзя «подстричь макушку»? (*у нее апикальный рост*)
12. Почему хамедорея изящная, в отличие от Вашингтонии, переносит «стрижку»? (*выпускает отводки, позволяя тем самым разделить ее на несколько растений*)
13. Какое растение зацвело «в неволе» (на Биостанции РГУ имени С. А. Есенина) впервые раз за 30 лет? (*Юкка алоэлистная*)
14. Почему диффенбахию пятнистую считают офисным растением и не рекомендуют выращивать дома? (*из-за ядовитости млечного сока*).
15. Как называется растение, «родственник» спаржи, которое используется в цветоводстве из-за своей пушистой форме с ажурной листвы? (*Аспарагус перистый*)
16. Какое растение в народе называется «женское счастье»? (*Спатифиллум Уоллиса*)

17. Как гласит древнегреческая легенда, в день своей свадьбы богиня любви Астарта подарила обычной земной девушке белоснежный цветок, в который вложила наполнявшее ее счастье невесты. Богиня хотела сделать счастливой каждую женщину, которая имеет чистые мысли, веру и любовь, и с такими помыслами заботиться о цветке. Что это за растение? (*Спатифиллум Уоллиса*)

18. История повествует о древних временах, когда люди жили племенами. В одном из них правил жестокий и кровожадный вождь, который однажды встретил юную красавицу из соседнего племени и намеревался взять ее в жены. Девушка не разделяла его чувств и отказалась от жениха, но вождь решил силой жениться на молодой девушке и захватил ее деревню. Когда приготовления к свадебному торжеству были быстро завершены, в день свадьбы зажгли костер. Красавицы невесты на вечеринке не было. Она не представляла себе жизни с кровожадным правителем, поэтому, облачившись в красный свадебный наряд, бросилась в костер. Боги, увидев такой смелый поступок, сжалились над девушкой, и прежде, чем она упала в огонь, превратили ее в этот красный цветок. О каком растении идет речь? (*Антуриум Андрэ*)

19. Что за насекомоядное растение из семейства Росяnkовых, встречающееся практически во всех частях света, имеет отрастающие из корневой системы продолговатые листья, покрытые мелкими волосками по всей своей поверхности, из которых при соприкосновении с чем-либо выделяется ароматное клейкое вещество, благодаря которому насекомое привлекается и удерживается? (*Росянка капская*)

20. Насекомоядный хищник, одно из древнейших двудомных растений на Земле. Чаще его называют «кувшиночником», «мухоловом». О каком растении идет речь? (*Непентес Вентрата*)

21. Назовите род растения из Юго-Восточной Азии, которое растет во влажных лесах, по берегам рек и в переводе с греческого означает «блеск». Его листья при попадании солнечного света начинают сиять, блестеть («меняться»). (*Аглаонема*)

22. У этого растения густой сок, содержащий много каучука, используемого для производства натуральной резины. На родине его почитают как священное растение. (*Фигус эластичный или каучуконосный*)

23. Назовите растение, которое разводят в садах и парках как декоративное и плоды которого используются в национальной кухне для приготовления десертов и напитков, в народной медицине — для лечения кожных заболеваний, порезов и нагноений. Оно имеет плоские стебли, на которых располагаются игольчатые листья, и относится к стеблевым суккулентам. (*Опунция бразильская*)

24. За этим растением прочно закрепились такие названия, как «щучий хвост» и «тещин язык». На Западе его часто называют «змеиным растением» и «змеиной кожей» за особую окраску листьев. Что это? (*Сансевиерия трехполосная*)

25. Какое растение в природе обычно встречается в тропическом и субтропическом климате, в культуре выращивается в южной части нашей страны и во многих регионах Азии, а из-за сходства плодов акки по вкусу с другим интересным растением имеет альтернативное название «ананасовая трава». (*Фейхоа*)

26. У этого травянистого растения из семейства Бромелиевых, родом из Бразилии, после завершения цветения образуется компактная золотисто-желтая насадка, напоминающая сосновую шишку. Основная ось продолжает расти, и на ее верхушке образуется укороченный вегетативный побег — «султан». Применяется в кулинарии, а сок — в народной медицине при различных заболеваниях желудочно-кишечного тракта и для улучшения пищеварения. (*Ананас крупнохолокковый*)

27. Какое растение имеет побеги, напоминающие иголки и похожие на перья птицы казуары, обитающей в Австралии? Род этих растений получил свое название от этой птицы, а внешне оно сходно с большим хвостом. (*Казуарина хвощелистная*)

28. Какое древесное растение из семейства Лавровых произрастает в горных лесах Мексики и Центральной Америки, достигает 20 м в высоту, а в домашних условиях в качестве декоративной культуры — лишь 45 см и содержит полезные растительные масла? (*Авокадо американское*)

29. Многолетнее луковичное травянистое растение из семейства Амариллисовых с сочным стеблем, произрастающее в лесах Бразилии вдоль побережий и используемое для посадки в зимних садах. Цветет зимой. Размножение: дочерние луковички, зацветающие через 3-4 года. (*Гименокаллис карибский*)

30. В древние времена стебли папируса связывали в пучки и использовали в качестве корзин для ловли рыбы и птиц, а также из них плели ковры и самое главное — делали своеобразную бумагу. Как называется вид этого растения? (*Циперус очереднолистный*)

После проведения викторины рекомендуется коллективно обсудить интерактивный материал с обучающимися, обменяться мнениями об экскурсии, задав вопросы «Что узнали нового,

полезного?», «Интересна ли такая форма обучения?», и подвести итог, проанализировав уровень усвоения ими материала.

Выводы. Таким образом, разработанная интерактивная экскурсия, благодаря возможностям интернета, доступна из любой точки земного шара неограниченному количеству человек и может быть проведена как офлайн, так и онлайн.

Для проверки и контроля усвоенных во время проведения экскурсии знаний рекомендовано проведение интерактивной мини-викторины «Путешествие в мир экзотических растений».

Представленные модель и план интерактивной экскурсии могут быть использованы в школьной практике преподавания дисциплин естественно-научной предметной области, элективных курсов с целью повышения интереса обучающихся к биологическим наукам и развития их коммуникативных навыков. Также данная методика может быть применена и на других объектах: ботанических садах, парках, дендрариях и пр.

Список источников

1. Селина М. В. Экскурсия как одна из форм внеурочной деятельности в контексте ФГОС. — 2017. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/ekskursii-kak-odna-iz-form-vneurochnoy-deyatelnosti-v-kontekste-fgos/viewer> (дата обращения: 28.08.2023).
2. Смирнова Л. В. Интерактивные методы обучения на уроках биологии. Образовательная социальная сеть. — 2015. — URL : <https://nsportal.ru/shkola/biologiya/library/2015/06/03/interaktivnye-metody-obucheniya-na-urokah-biologii?ysclid=19wivmsptq950909061> (дата обращения: 28.08.2023).
3. Тивикова С. К. Организация внеурочной деятельности младших школьников : сб. программ. — М. : Русское слово, 2013. — 127 с.
4. Чельцова Н. Б. Страницы истории Рязанского епархиального женского училища (1850–1918) // Рязанский историк. — 2005. — № 3. — С. 9–10.

References

1. Selina M.V. *Ekskursiya kak odna iz form vneurochnoy deyatelnosti v kontekste FGOS*. [Excursion as one of the forms of extracurricular activities in the context of the Federal State Educational Standard]. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekskursii-kak-odna-iz-form-vneurochnoy-deyatelnosti-v-kontekste-fgos/viewer> (accessed: 28.08.2023). (In Russian).
2. Smirnova L. V. *Interaktivnyye metody obucheniya na urokakh biologii. Obrazovatel'naya sotsial'naya set*. [Interactive teaching methods in biology classes. Educational social network. Available at: <https://nsportal.ru/shkola/biologiya/library/2015/06/03/interaktivnye-metody-obucheniya-na-urokah-biologii?ysclid=19wivmsptq950909061> (accessed: 28.08.2023). (In Russian).
3. Tivikova S.K. *Organizatsiya vneurochnoy deyatelnosti mladshikh shkolnikov: sb. programm*. [Organization of extracurricular activities for junior schoolchildren: collection of syllabi]. Moscow, Russkoye Slovo, 2013, 127 p. (In Russian).
4. Cheltsova N. B. Pages from the history of the Ryazan Diocesan Women's School (1850–1918). *Ryazanskiy istorik*. [Ryazan historian]. 2005, iss. 3, pp. 9–10. (In Russian).

Информация об авторах

Селезнева Юлия Михайловна — доцент, кандидат биологических наук, доцент кафедры биологии и методики ее преподавания Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Гальченко Светлана Васильевна — доцент, кандидат биологических наук, доцент кафедры биологии и методики ее преподавания Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Information about the authors

Selezneva Yulia Mikhaylovna — Associate Professor, Candidate of Biology, Associate Professor of the Department of Biology and Methods of Teaching, Ryazan State University named for S. A. Yesenin.

Galchenko Svetlana Vasilyevna — Associate Professor, Candidate of Biology, Associate Professor of the Department of Biology and Methods of Teaching, Ryazan State University named for S. A. Yesenin.

Статья поступила в редакцию 14.09.2023; одобрена после рецензирования 22.09.2023; принята к публикации 19.10.2023.

The article was submitted 14.09.2023; approved after reviewing 22.09.2023; accepted for publication 19.10.2023.



Актуальные проблемы психологии личности и индивидуальности

Психолого-педагогический поиск. 2023. № 4 (68). С. 96–104.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2023, no. 4 (68), pp. 96–104.

Научная статья

УДК 159.923.2-057.875

DOI 10.37724/RSU.2023.68.4.012

Ценностные ориентации студентов с «энергичным» типом реализации ответственности

Аипова Марина Маратовна

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

Enigmarina_1@hotmail.com

Фомина Наталья Александровна

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

pslfom@mail.ru

Аннотация. В статье кратко обоснована актуальность психологического исследования мотивационно-потребностной сферы и личностной ответственности.

Представлены отдельные психологические взгляды на проблему ответственности человека.

Описаны содержательные и стилевые особенности ответственности, выявленные в результате системного исследования данного свойства личности, а также ценностные ориентации студентов с «энергичным» типом реализации ответственного поведения.

В процессе эмпирического исследования авторами было установлено, что эти студенты имели устойчивое стремление и готовность проявлять ответственность, так как четко осознавали ее важность для различных сфер жизни; стремились преодолевать возникающие трудности и препятствия, ориентируясь на свои внутренние ресурсы и не полагаясь на помощь окружающих или волю случайных обстоятельств; ощущали большую результативность ответственного поведения в личностно значимой сфере. При этом они руководствовались в одинаковой мере личными установками, намерениями, интересами и стремлениями выполнить долг, оказать помощь близким, соответствовать ожиданиям значимых для них других людей.

Наиболее значимыми ценностями для студентов являлись духовное удовлетворение, сохранение индивидуальности, признание и уважение других людей, помощь и милосердие, а наиболее важными жизненными сферами — обучение, профессиональная жизнь и увлечения. Среди социально-психологических установок доминируют установки на процесс и свободу.

Знание специфических индивидуально-типологических особенностей ценностных ориентаций студентов с «энергичным» типом реализации ответственности, учет сильных и слабых сторон этого важнейшего свойства личности помогут вузовским психологам, педагогам и самим студентам определить направления работы по его развитию и коррекции.

Ключевые слова: личностная ответственность; целевой, мотивационный, когнитивный, продуктивный, динамический, эмоциональный, регуляторный и рефлексивно-оценочный компоненты свойства; «энергичный» тип реализации ответственности, мотивационно-потребностная сфера личности, ценностные ориентации.

Для цитирования: Аипова М. М., Фомина Н. А. Ценностные ориентации студентов с «энергичным» типом реализации ответственности // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 4 (68). С. 96–104. DOI: 10.37724/RSU.2023.68.4.012.

Original article

Value orientations of students with an “energetic” type of responsibility

Aipova Marina Maratovna

Ryazan State University named for S. A. Yesenin
Ryazan, Russia
Enigmarina_1@hotmail.com

Fomina Natalia Alexandrovna

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

Abstract. The article briefly substantiates the relevance of psychological research into the motivational-need sphere and personal responsibility.

The paper presents some psychological views on the issue of human responsibility.

The content and style features of responsibility, identified as a result of a systematic study of this personality trait, are described, as well as the value orientations of students with an “energetic” type of implementation of responsible behavior.

In the process of empirical research, the authors found that these students had a strong desire and willingness to show responsibility, as they clearly understood its importance for various spheres of life and strived to overcome emerging difficulties and obstacles, focusing on their internal resources and not relying on the help of others or the will of random circumstances; felt greater effectiveness of responsible behavior in a personally significant area. At the same time, they were guided equally by personal attitudes, intentions, interests and aspirations to fulfill their duty, to help loved ones, and to meet the expectations of other people significant to them.

The most significant values for the students were spiritual satisfaction, preservation of their individuality, recognition and respect of other people, help and mercy, and the most important areas of life for them were learning, professional life and hobbies. Their dominating social and psychological attitudes were oriented at process and freedom.

Knowledge of the specific individual-typological characteristics of the value orientations of students with an “energetic” type of implementing their responsibility and consideration of the strengths and weaknesses of this essential personality trait will help university psychologists, teachers and students themselves determine the directions of its development and correction.

Key words: personal responsibility; the target, motivational, cognitive, productive, dynamic, emotional, regulatory and reflexive-evaluative components of the property; “energetic” type of implementing responsibility, motivational-need sphere of personality, value orientations.

For citation: Aipova M. M., Fomina N. A. Value orientations of students with an “energetic” type of responsibility // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2023, no. 4 (68), pp. 96–104. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2023.68.4.012.

Введение. Исследование морально-нравственного сознания личности, которое предопределяет характер ее нравственных отношений с миром, нравственную позицию, поступки, поведение в обществе, личностное развитие в целом, очень актуально в настоящее время, когда происходят кардинальные изменения в мире и в нашей стране, инновационные процессы в социуме, становящиеся причиной негативных тенденций в области духовной культуры и переоценивания многих фундаментальных ценностей (Яницкий, 2000), а порой и их девальвации, разрушающей моральные устои и жизненные ориентиры людей, особенно молодежи (Скрипова, 2012).

Морально-нравственное сознание личности прежде всего проявляется в значимых, жизненно важных целях, мотивах, смыслах, предпочтительных средствах и способах их достижения,

принципах, ценностных ориентациях; общественных установках, мировоззрении, оценке реальной действительности и самореализации, направлении и регуляции жизнедеятельности (Леонтьев, 1998, с. 13–25), отношениях к нравственным нормам.

Ценностные ориентации как важнейшие элементы внутренней структуры и ядро мотивационно-ценностной сферы личности человека (Шагдурова, 2009, с. 186–192) формируются в процессе проникновения социальной информации в индивидуально-психологический мир личности, обеспечивают ее устойчивость, взаимосвязь поведения, деятельности и содержат в себе идеалы, представления о смысле жизни и деятельности.

Изучению проблемы ценностных ориентаций личности посвящены труды К. А. Абульхановой-Славской, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, О. Г. Дробницкого, А. Г. Здравомыслова, В. П. Тугаринова и др.

Кроме того, морально-нравственное сознание человека находит выражение в его образе жизни, отношениях к себе и миру, взаимоотношениях с окружающими (Леонтьев, 1998, с. 13–25), нравственном поведении во всех сферах и в морально-нравственных свойствах.

Одним из важнейших морально-нравственных свойств личности является ответственность, связанная со способностью отвечать за свои действия, поступки, слова и подразумевающая чувство долга без применения внешнего воздействия, соблюдение порядка, упорядоченность действий в совместной деятельности, управление собственным поведением в обществе (Беспалова, 2008; Фомина, Беспалова, 2009, с. 354–361), результат независимо от непредвиденных ситуаций в заданное время (Психологический словарь, 2007).

Ценностные ориентации, выражающиеся в ценностном выборе ведущих научных идей, определенных общественных целей (Кузьмина, 2012, с. 22–28), проектирования себя в качестве гражданина и профессионала, а также ответственность являются необходимыми компонентами жизненного и профессионального самоопределения студентов (Руднева, 2002, с. 78), во многом определяющими процесс становления их личности в мировоззренческом, мотивационном, социальном, гражданско-нравственном и профессиональном аспектах (Григорьева, Опарина, 2012, с. 37–40).

Все вышеотмеченное определяет актуальность исследования морально-нравственного сознания студентов, проявляющегося в их ценностных ориентациях и личностной ответственности, в условиях современного общества и активной пропаганды западных ценностей, отрицательно влияющих на развитие личности.

Цель исследования — выявление ценностных ориентаций и индивидуально-типологических особенностей ответственности студентов.

Гипотеза исследования состояла в предположении о том, что содержательные и стилевые особенности ответственности, определяющие тип реализации студентами ответственного поведения, определенным образом соотносятся с их ценностными ориентациями, установками и отношением к моральным нормам.

Методики исследования. Для исследования ценностных ориентаций студентов использовались опросники «Нравственное самоопределение личности» А. Е. Воробьева, А. Б. Купрейченко, «Психологическое отношение к соблюдению нравственных норм» А. Б. Купрейченко, опросник терминальных ценностей И. Г. Сенина, методики диагностики реальной структуры ценностных ориентаций личности С. С. Бубнова и социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О. Ф. Потемкина. Для обработки полученных эмпирических данных применялись методы математической статистики: критерии Вилкоксона, Манна — Уитни, кластерный, корреляционный и факторный анализы.

В исследовании приняли участие 150 студентов 1–5-го курсов института иностранных языков Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина в возрасте 17–25 лет.

Обсуждение основных результатов. Системное исследование ответственности студентов (Крупнов, 2017) позволило выявить индивидуально-типологические особенности реализации данного свойства (в частности лиц с «энергичным» (52 %) и «астенично-затрудняющимся» (48 %) типами), которые отличались степенью выраженности содержательно-смысловых (целевых, мотивационных, когнитивных, продуктивных) и инструментально-стилевых (динамических, эмоциональных, регулятивных и рефлексивно-оценочных) составляющих (Аипова, 2021, с. 411; Фомина, Аипова, 2021, с. 77–89).

Представим особенности реализации ответственности студентов с «энергичным» типом и характеристики таких составляющих их морально-нравственного сознания, как нравственное самоопределение, отношение к нравственным нормам, социально-психологические установки

в мотивационно-потребностной сфере, ценностные ориентации. Эти студенты отличались от тех, кто имел «астенично-затрудняющийся» тип, более устойчивым и осознанным стремлением проявлять и развивать ответственность, широкой социоцентрической мотивацией, развитой интернальной саморегуляцией, несмотря на доминирование личных целей и недостаточное развитие навыков ответственного поведения.

Исследование нравственного самоопределения студентов с «энергичным» типом реализации ответственности показало, что они признавали естественность происхождения нравственности, ее природную заданность для человека и человеческого общества (17,76); были твердо убеждены в необходимости ее существования как одного из фундаментальных условий жизни в обществе (20,35) и прямом соответствии поступка и воздаяния (20,37); воспринимали соблюдение нравственных норм как проявление силы личности (21,22); осознавали и признавали свою ответственность за собственный нравственный облик и этичность поведения (21,35). Наименее сформированным у них являлось представление об абсолютности/относительности нравственных норм (16,12), что могло быть связано с анализом, сомнениями в процессе поиска собственных внутренних ориентиров, личностного присвоения общепринятых нравственных норм, критичным отношением к нравственным категориям. С одной стороны, они признавали фундаментальную значимость нравственности и свою ответственность за соблюдение моральных норм, а с другой — находились в процессе выработки личных нравственных эталонов и определения их функциональной роли в своей повседневной жизни.

Студенты в равной степени принимали стратегии обязательного соблюдения нравственных норм (28,65), активности в их соблюдении (28,90) и взаимности в этическом поведении (27,09), то есть были убеждены в том, что в большинстве жизненных ситуаций нужно соблюдать нравственные нормы, способствовать их соблюдению окружающими, при необходимости пресекая чужое безнравственное поведение, и поступать с людьми так, как и они с тобой.

Доминирующим выступал эмоциональный компонент отношения студентов к этим стратегиям, так как в своих оценках различных сторон нравственного поведения они опирались прежде всего на возникавшие у них чувства и переживания, а менее выраженным — когнитивный компонент (знание и результат осмысленной оценки). Другими словами, принятие студентами стратегий нравственного поведения в большей степени было выражено через положительное к ним отношение, а в меньшей — являлось результатом понимания, осмысления и интерпретации, что могло указывать на их потребность в получении внутреннего удовлетворения и позитивных переживаний от жизнедеятельности и общения.

Среди нравственных ориентаций доминировала (22,95) мирозидательная: студенты считали, что на них лежит ответственность за формирование новых этических кодексов, социальных норм и правил, и каждый человек должен чувствовать ответственность за будущее, за духовный облик и нравственное здоровье человечества. Второй по степени выраженности (20,47) была гуманистическая ориентация на общечеловеческие ценности, признание равенства всех людей и их права на хорошее отношение и милосердие, а наименее характерной (18,40) — эгоцентрическая ориентация на личные потребности и интересы.

При анализе психологического отношения студентов с «энергичным» типом реализации ответственности к соблюдению нравственных норм были обнаружены высокие показатели принципиальности в соблюдении личных принципов, готовность прощать себе и другим нарушения норм и правил, если они случались впервые, положительное отношение к нарушителю или им были понятны причины нарушений; терпимости к недостаткам, слабостям и особенностям других людей, готовность принимать их в других, если недостатки компенсированы достоинствами, если другой человек работал над собой и пытался их исправить, а также готовности к принятию на себя ответственности других людей ради общего дела.

Чаще всего студенты предпочитали вести себя честно и не одобряли ложь и обман, однако в жизненных ситуациях «лжи во спасение» или отсутствия явного вреда от обмана допускали возможность сокрытия правды. При этом, несмотря на то, что они демонстрировали достаточную активность в отстаивании равенства прав между всеми людьми, справедливость по отношению к соблюдению норм была невысока, так как они могли проявлять пассивную позицию при нарушениях прав других людей или собственных, когда нарушения не влекли за собой явных негативных последствий или вреда для них и другого человека (табл. 1).

Таблица 1

Отношения студентов с «энергичным» типом реализации ответственности к соблюдению нравственных норм

Показатели психологического отношения	Средние значения
Терпимость	3,26
Принципиальность	4,17
Справедливость	1,84
Правдивость	3,04
Ответственность	3,16

Вероятно, различное отношение студентов к вопросам равенства прав, обязательности соблюдения личных принципов, взятия на себя ответственности и принятия других зависело от величины психологической дистанции с другими, специфики конкретной ситуации и являлось для них показателем хорошей приспособленности и адекватности.

Рассмотрим *ценностную структуру личности студентов с «энергичным» типом*.

Среди терминальных ценностей наиболее высокую значимость для студентов с «энергичным» типом ответственности имели духовное удовлетворение, предполагавшее стремление к получению морального удовлетворения во всех сферах своей жизни, выраженное желание делать то, что интересно и что внутренне удовлетворяет, и сохранение собственной индивидуальности, уникальности своей личности, своих взглядов и убеждений, жизненного стиля. Другие базовые ценности (высокое материальное положение, креативность, социальные контакты, достижения, развитие себя) имели для студентов среднюю значимость, а наименее ценным (но также в рамках среднего уровня) представлялось достижение уважения и признания со стороны значимых других людей (табл. 2).

Таблица 2

Значимость терминальных ценностей и жизненных сфер для студентов с «энергичным» типом реализации ответственности

Шкалы		Средние значения
Терминальные ценности	Собственный престиж	29,06
	Высокое материальное положение	34,33
	Креативность	32,47
	Активные социальные контакты	32,72
	Развитие себя	33,55
	Достижения	34,24
	Духовное удовлетворение	38,14
Жизненные сферы	Сохранение собственной индивидуальности	35,87
	Профессиональная жизнь	55,86
	Обучение и образование	56,79
	Семейная жизнь	51,68
	Общественная жизнь	50,50
Увлечения	55,56	

Важные терминальные ценности студенты стремились реализовать прежде всего в сфере обучения и образования, хотя значимыми для них были также сферы профессиональной жизни и увлечений, а наименее интересной для этой группы студентов являлась сфера общественной жизни.

Студенты данной группы стремились получить интересную, содержательную профессию и работу, подчеркивавшую их индивидуальность, не противоречившую их жизненным принципам и позволявшую «не затеряться в толпе», переживать удовольствие и радость от самого процесса обучения и работы. Также они были ориентированы на глубокое познание выбранной области. Свое свободное время и досуг, имевшие большое значение, проводили с полной погруженностью в свое увлечение, которое служило выражению и развитию их уникальности и индивидуальности.

В условиях жизнедеятельности наиболее реализуемыми студентами ценностями являлись признание и уважение других, влияние на окружающих; помощь другим людям и милосердие; приятное времяпрепровождение (табл. 3). Они стремились иметь хорошие отношения с окружающими, вызывать их уважение за свои достоинства и профессиональные умения, быть полезными своим друзьям и близким, оказывать посильную помощь в случае необходимости, демонстрируя выраженную социальную направленность своей повседневной жизни. Помимо того, ими признавалась важность реализации досуга, качественного отдыха и наслаждения прекрасным.

Значимость выше среднего имели здоровье, любовь и познание нового в мире, природе, человеке, а среднюю и чуть ниже — социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе, материальное благосостояние, высокий социальный статус и управление людьми, общение.

Таблица 3

Ценностные ориентации, реализуемые студентами
с «энергичным» типом ответственности

Ценностные ориентации	Средние значения
Приятное времяпрепровождение, отдых	4,42
Высокое материальное благосостояние	2,73
Поиск и наслаждение прекрасным	4,06
Помощь другим людям и милосердие	4,55
Любовь	3,50
Познание нового в мире, природе, человеке	3,47
Высокий социальный статус и управление людьми	2,65
Признание и уважение людей и влияние на окружающих	4,60
Социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе	2,96
Общение	2,55
Здоровье	3,51

В таблице 4 представлены социально-психологические установки студентов с «энергичным» типом реализации ответственности в мотивационно-потребностной сфере. У них была более выражена ориентация на процесс (основной двигатель деятельности — интерес к делу), чем на достижение результата, что могло приводить к низкой устойчивости к монотонной, рутинной работе и препятствовать результативности деятельности. Им также была свойственна ориентация на свободу, неприятие ограничений, готовность активно отстаивать свою независимость.

Социально-психологические установки на результат, труд, альтруизм, эгоизм были выражены на среднем уровне, причем ориентация на альтруизм имела более высокие показатели, чем эгоизм, подтверждая социальную направленность студентов.

Таблица 4

Социально-психологические установки студентов
с «энергичным» типом реализации ответственности
в мотивационно-потребностной сфере

Социально-психологические установки(ориентации)	Средние значения
на процесс	7,01
на результат	5,42
на альтруизм	5,17
на эгоизм	4,36
на свободу	6,86
на власть	2,06
на труд	4,64
на деньги	3,09

Наименее характерными для студентов данной группы были установки на деньги и власть. Это означало, что ценность денег как таковых, потребность в увеличении своего благосостояния, а также вопросы достижения контроля над окружающими, влияния на них не являлись актуальными и не обладали высоким мотивационным потенциалом.

Выводы и перспективы исследований. Таким образом, нравственное сознание студентов с «энергичным» типом реализации ответственности характеризовалось пониманием необходимости морали как детерминанты конструктивного взаимодействия в человеческом сообществе и соблюдения норм морали и нравственности, ответственности и воздаяния за совершенные поступки при расхождении взглядов на абсолютность/относительность нравственных норм.

Для студентов были характерны нравственные стратегии обязательности, соблюдения, активности и взаимности в соблюдении нравственных норм, что определялось положительным эмоциональным отношением к ним, а среди нравственных ориентаций доминировали миросозидательная и гуманистическая.

Основаниями морального выбора при подчинении принятым правилам выступали доминирование социально-психологических установок на процесс, свободу и альтруизм, а не на деньги и власть; ответственность, сформированный внутренний нравственный контроль, чувство долга при некоторой терпимости, готовность к соблюдению нравственных норм.

Наиболее высокое значение для студентов с «энергичным» типом реализации ответственности имели ценности духовного удовлетворения, сохранения индивидуальности, признания и уважения других людей, помощи и милосердия, а наиболее значимыми жизненными сферами являлись обучение, профессиональная жизнь и увлечения. Среди социально-психологических доминировали установки на процесс и свободу.

В целом ценностный профиль студентов с «энергичным» типом имел сглаженный характер, без выраженной поляризации ценностных характеристик, которые имели средний уровень выраженности значимости или близкий к нему, и отражал относительно гармоничное соотношение индивидуального, ориентированного на достижение личного успеха, удовлетворение собственных потребностей, и социального, выражаемого в ценности взаимоотношений и помощи другим людям.

Доминирующая ценностная направленность студентов этой группы соответствовала типичным возрастнo-психологическим особенностям, определяемым поиском и развитием своей индивидуальности, гармонии внешнего и внутреннего, а также особенностям процесса профессионализации личности с фокусировкой на обучении и будущей профессиональной жизни.

Знание и учет описанных характеристик морально-нравственного сознания студентов призваны помочь педагогам и психологам в организации индивидуального подхода к их психологическому сопровождению в вузе, а студентам — в самопознании, самосовершенствовании и самореализации в различных сферах деятельности, в том числе учебной и будущей профессиональной.

Перспективы исследований проблемы могут быть связаны с изучением динамики развития нравственного сознания, в том числе ценностных ориентаций студентов, в процессе их обучения в вузе.

Список источников

1. Аипова М. М. Нравственное сознание обучающихся: психологическая сущность и возможности развития // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. — 2021. — № 1 (191). — С. 411–414.
2. Белинская Е. П., Тихомандрицкая О. А. Социальная психология личности. — М.: Академия, 2009. — 304 с.
3. Беспалова Т. М. Ответственность старшеклассников и курсантов военного вуза и ее проявления в речевой деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Рязань, 2008. — 21 с.
4. Григорьева Н. Г., Опарина Н. М. Проблема формирования ценностей в системе профессионального образования // Высшее образование сегодня. — 2012. — № 4. — С. 37–40.
5. Крупнов А. И., Новикова И. А., Шляхта Д. А. Комплексные исследования свойств личности: теория и практика. — М.: РУДН, 2017. — 220 с.
6. Кузьмина В. М. Сравнительный анализ ценностных ориентаций сельской и городской студенческой молодежи, обучающейся в Курской государственной сельскохозяйственной академии // Общество: социология, психология, педагогика. — 2012. — № 3. — С. 22–28.
7. Леонтьев Д. А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени // Психологическое обозрение. — 1998. — № 1. — С. 13–25.

8. Психологический словарь / под общ. науч. ред. П. С. Гуревича. — М. : Олма-пресс : Образование, 2007. — 800 с.
9. Руднева Е. Л. Формирование жизненных и профессиональных ценностных ориентаций студенческой молодежи : дис. ... д-ра пед. наук. — Кемерово, 2002. — 443 с.
10. Скрипова Н. Е. Ценностная ориентация на рабочие профессии как достижение обучающимися образовательного учреждения личностных результатов // Современные проблемы науки и образования. — 2012. — № 5. — URL : [http:// www.scienceeducation.ru/105-6969](http://www.scienceeducation.ru/105-6969) (дата обращения: 23.09.2023).
11. Фомина Н. А., Аипова М. М. Индивидуально-типологические особенности ответственности студентов // Психолого-педагогический поиск. — 2021. — № 2 (58). — С. 77–89.
12. Фомина Н. А., Беспалова Т. М. Системное исследование ответственности как свойства личности старшеклассников и курсантов военного вуза и ее проявлений в речевой деятельности // Сборник научных трудов, посвященный 70-летию А. И. Крупнова. — М. : РУДН, 2009. — С. 354–361.
13. Шагдурова Л. Д. Ценностные ориентации в структуре профессиональной направленности студентов // Вестник Бурятского государственного университета. — 2009. — № 5. — С. 186–192.
14. Яницкий М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система. — Кемерово : Кузбассвузиздат, 2000. — 204 с.

References

1. Aipova M. M. Moral consciousness of students: psychological essence and development possibilities. *Uchenyye zapiski universiteta imeni P. F. Lesgafta*. [Scholarly notes of the P. F. Lesgaft University]. 2021, iss. 1 (191), pp. 411–414. (In Russian).
2. Belinskaya E. P., Tikhomandritskaya O. A. *Sotsialnaya psikhologiya lichnosti*. [Social psychology of personality]. Moscow, Academiya, 2009, 304 p. (In Russian).
3. Bepalova T. M. *Otvetstvennost starsheklassnikov i kursantov voyennogo vuza i yeye proyavleniya v rechevoy deyatel'nosti: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk*. [Responsibility of high school students and cadets of a military university and its manifestations in speech activity: abstract dissertation of Candidate of Psychology]. Ryazan, 2008, 21 p. (In Russian).
4. Grigoryeva N. G., Oparina N. M. The problem of forming values in the system of professional education. *Vyssheye obrazovaniye segodnya*. [Higher education today]. 2012, iss. 4, pp. 37–40. (In Russian).
5. Krupnov A.I., Novikova I.A., Shlyakhta D.A. *Kompleksnyye issledovaniya svoystv lichnosti: teoriya i praktika*. [Complex studies of personality properties: theory and practice]. Moscow, RUDN University, 2017, 220 p. (In Russian).
6. Kuzmina V. M. Comparative analysis of value orientations of rural and urban student at the Kursk State Agricultural Academy. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika*. [Society: sociology, psychology, pedagogy]. 2012, iss. 3, pp. 22–28. (In Russian).
7. Leontyev D. A. Value concepts in individual and group consciousness: types, determinants and changes over time. *Psikhologicheskoye obozreniye*. [Psychological review]. 1998, iss. 1, pp. 13–25. (In Russian).
8. *Psikhologicheskyy slovar. Pod obshch. nauch. red. P. S. Gurevicha*. [Psychological Dictionary. General scientific ed. P.S. Gurevich]. Moscow, Olma-press: Obrazovaniye, 2007, 800 p. (In Russian).
9. Rudneva E. L. *Formirovaniye zhiznennykh i professionalnykh tsennostnykh oriyentatsiy studencheskoy molodezhi: dis. ... d-ra ped. nauk*. [Development of life and professional value orientations of student youths: dissertation of Doctor of Pedagogy]. Kemerovo, 2002, 443 p. (In Russian).
10. Skripova N. E. Value orientation towards working trades as achievement of personal results by students of an occupational school. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*. [Modern problems of science and education]. 2012, iss. 5. Available at: [http:// www.scienceeducation.ru/105-6969](http://www.scienceeducation.ru/105-6969) (accessed: 23.09.2023). (In Russian).
11. Fomina N. A., Aipova M. M. Individual typological features of students' responsibility // Psychological and pedagogical search. *Psikhologo-pedagogicheskyy poisk*. 2021, iss. 2 (58), pp. 77–89. (In Russian).
12. Fomina N. A., Bepalova T. M. Systematic study of responsibility as a personality trait of high school students and cadets of a military university and its manifestations in speech activity. *Sbornik nauchnykh trudov, posvyashchenny 70-letiyu A. I. Krupnova*. [Collection of research papers dedicated to the 70th anniversary of A. I. Krupnov]. Moscow, RUDN University, 2009, pp. 354–361. (In Russian).
13. Shagdurova L. D. Value orientations in the structure of professional orientation of students. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta*. [Bulletin of the Buryat State University]. 2009, iss. 5, pp. 186–192. (In Russian).
14. Yanitsky M. S. *Tsennostnyye oriyentatsii lichnosti kak dinamicheskaya sistema*. [Value orientations of an individual as a dynamic system]. Kemerovo, Kuzbassvuzizdat, 2000, 204 p. (In Russian).

Информация об авторах

Аипова Марина Маратовна — старший преподаватель кафедры восточных языков и методики их преподавания Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Фомина Наталья Александровна — доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Information about the authors

Aipova Marina Maratovna — senior lecturer at the Department of Oriental Languages and Methods of Teaching, Ryazan State University named for S. A. Yesenin.

Fomina Natalia Alexandrovna — Doctor of Psychology, Professor, Professor of the Department of Personality Psychology, Special Psychology and Correctional Pedagogy, Ryazan State University named for S. A. Yesenin.

Статья поступила в редакцию 15.10.2023; одобрена после рецензирования 08.07.2023; принята к публикации 19.10.2023.

The article was submitted 15.10.2023; approved after reviewing 08.07.2023; accepted for publication 19.10.2023.

Психолого-педагогический поиск. 2023. № 4 (68). С. 105–114.
Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2023, no. 4 (68), pp. 105–114.

Научная статья
УДК 159.923.2-057.875
DOI 10.37724/RSU.2023.68.4.013

К вопросу о стратегиях самоопределения в профессиональной деятельности выпускников вуза

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

Воднева Светлана Николаевна
Псковский государственный университет
Псков, Россия
wodnewa@yandex.ru

Клец Татьяна Евгеньевна
Псковский государственный университет
Псков, Россия
kte63@yandex.ru

Аннотация. В настоящее время не утрачивает своей актуальности проблема трудоустройства молодых специалистов — выпускников вузов, поскольку они представляют собой важный сегмент трудового потенциала в российской экономической системе, на который возлагаются надежды в процессе эффективного развития экономической мощи государства.

Авторами рассматриваются сущность и особенности профессионального самоопределения студенческой молодежи, а также обозначаются наиболее значимые объективные и субъективные факторы, определяющие стратегии выбора молодыми специалистами профессиональной траектории.

Анализируются результаты анкетирования студентов, обучающихся по различным направлениям бакалавриата, нацеленного на выявление их профессиональных предпочтений как будущих участников рынка труда и потенциальных субъектов трудовых отношений.

Представлены портрет будущего участника рынка труда и основные тенденции и ожидания выпускников вуза. Сделан вывод о том, что при выборе профессии в процессе социально-профессионального самоопределения и при дальнейшем трудоустройстве доминирующей стратегией студенческой молодежи выступает стремление достичь высокого профессионального уровня и быстро повысить свой финансовый достаток.

Обозначены мероприятия, оказывающие положительное воздействие на профессиональное самоопределение молодых людей.

Полученные данные могут стать ориентирами для менеджмента вузов в построении молодежной политики и профориентационной работы, в выработке более продуктивных подходов к реализации профессиональной подготовки и воспитания конкурентоспособного специалиста с активной жизненной позицией, а также могут представлять интерес для потенциальных работодателей.

Ключевые слова: выпускник вуза, образовательная среда, профессиональное самоопределение, рынок труда, система трудовых отношений, трудовая деятельность, трудоустройство.

Для цитирования: Донина И. А., Воднева С. Н., Клец Т. Е. К вопросу о стратегиях самоопределения в профессиональной деятельности выпускников вуза // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 4 (68). С. 105–114. DOI: 10.37724/RSU.2023.68.4.013.

Original article

About self-determination strategies in professional activities of university graduates

Donina Irina Aleksandrovna

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

Vodneva Svetlana Nikolaevna

Pskov State University
Pskov, Russia
wodnewa@yandex.ru

Klets Tatyana Evgenyevna

Pskov State University
Pskov, Russia
kte63@yandex.ru

Abstract. Currently, the problem of employing young specialists — university graduates — has not lost its relevance, since they represent an important segment of the labor potential in the Russian economic system, on which hopes are pinned in the process of effective development of the economic power of the nation.

The authors examine the essence and specifics of professional self-determination of higher-school students, and also identify the most significant objective and subjective factors that determine the strategies for young specialists when they choose their professional trajectory.

Here, the results of a survey of students studying in various areas of bachelor courses are analyzed, aimed at identifying their professional preferences as future participants in the labor market and potential subjects of labor relations.

We show the portrait of a future participant in the labor market and the main trends and expectations of university graduates. Our conclusion is that when choosing a profession in the process of socio-professional self-determination and during further employment, the dominant strategy of student-age youth is their desire to achieve a high professional level and quickly increase their financial wealth.

We identify business activities that have a positive impact on professional self-determination of young people.

The data obtained can serve as guidelines for university management in designing their youth policy and career guidance work, in developing more efficient approaches to the implementation of professional training and education of a competitive specialist with an active life position, and the same results may also be of interest to potential employers.

Key words: university graduate, educational environment, professional self-determination, labor market, system of labor relations, labor activity, employment.

For citation: Donina I. A., Vodneva S. N., Klets T. E. About self-determination strategies in professional activities of university graduates // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2023, no. 4 (68), pp. 105–114. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2023.68.4.013.

Введение. В современной российской действительности ключевой проблемой повышения экономического потенциала российского государства является трудовая занятость молодежи, составляющая важное звено всей молодежной политики российского общества, так как вузовская молодежь, получившая всестороннее профессиональное образование, способна решать значительную часть социальных и экономических проблем общества (Дробот, Макаров, Журавлева, Нерсиян, 2020).

Значимость профессионального самоопределения молодежи подчеркивается в государственных нормативных документах, в частности в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», федеральных государственных образовательных стандартах среднего профессионального и высшего образования, а также в Долгосрочной программе содействия занятости молодежи на период до 2030 года, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 14 декабря 2021 г., № 3581. Для достижения экономического роста необходимо повышать качество системы непрерывного профессионального образования, расширять роль вуза в профессиональной адаптации студентов, а также содействовать выпускникам в последующем трудоустройстве.

Молодых людей волнуют вопросы определения индивидуальной профессионально-образовательной траектории, необходимость совмещения работы и учебы, применения искусственного интеллекта и нейросетей в различных профессиональных областях и др.

Проблемное поле исследований, посвященных профессиональной ориентации и запросам молодых людей как будущих субъектов экономических отношений, достаточно многофакторно и широко. Мы предлагаем дополнительную информацию для осмысления вопросов и задач профессионального самоопределения студентов в процессе обучения в высшем учебном заведении и их успешной адаптации на современном рынке труда.

Внимание большого количества отечественных и зарубежных ученых привлекает «профессиональное самоопределение» молодых людей, основу которого составляет формирование внутренней готовности самостоятельно и осознанно планировать, корректировать и реализовывать перспективы своего жизненного, профессионального и личностного развития, то есть осознанный и самостоятельный путь будущего специалиста в выбранной сфере деятельности (Волкова, Ежукова, 2018; Илюшников, Илюшников, 2020; Пак, Каменева, Кочемасова, Соколова, 2022; Bukh, Heeks, 2017; Caruso, 2018).

Ядром профессионального самоопределения выпускника вуза является его широкая ориентированность в мире профессии и формирование субъекта конкретного вида труда, выраженное в осознанном и самостоятельном выборе профессии с учетом требований к ней, социально-экономических условий и собственного личностного потенциала. Авторами профессиональное самоопределение молодежи рассматривается как процесс осознанного и самостоятельного построения и реализации своих профессиональных перспектив с возможностью их дальнейшей корректировки, подразумевающий выбор профессии на стадии завершения школьного образования, получение профессионального образования и совершенствование себя в последующей выбранной профессиональной сфере (Donina, Vodneva, Klets, Dagaeva, Donina, 2022).

На всех этапах профессионального самоопределения, начиная с периода профилизации на школьной скамье, дальнейшего получения высшего профессионального образования с последующим трудоустройством и, наконец, при адаптации молодых специалистов на первом трудовом месте, должно осуществляться профориентационное сопровождение молодых людей (Кобышева, 2014; Мерзляков, 2021; Фирсова, 2014; Kuzhanova, Dementyev, Klets, 2019).

Особое место в процессе формирования конкурентоспособной личности будущего специалиста с высоким уровнем социальной мобильности, готовности к профессиональному самоопределению и максимально выраженными профессиональными качествами и практическими навыками, которые обеспечат эффективное выполнение трудовых функций на любом этапе профессионального становления личности, отводится высшей школе (Smirnova, Donina, Vodneva, 2021).

В первые годы становления молодого специалиста происходит адаптация личности к конкретной трудовой деятельности. На этом пути молодые люди сталкиваются с рядом трудностей, фактически становятся одними из наиболее незащищенных субъектов экономических отношений, поскольку работодатели предъявляют высокие требования к профессионализму и наличию трудового стажа. Оказавшись в стихии трудового рынка, они вынуждены адекватно оценивать свои профессиональные способности и устремления, приспосабливаться к сложным условиям вхождения в профессиональное сообщество (Кремень, 2017).

По нашему мнению, для нивелирования указанных противоречий и увеличения вклада вузовской молодежи в развитие трудового потенциала экономики страны необходимо сокращать разобщенность рынка образовательных услуг и рынка труда, а также вырабатывать более эффективные способы и механизмы ее профессионального самоопределения.

Целями исследования стали выявление и анализ профессиональных социальных и профессиональных ориентиров, запросов студентов бакалавриата как будущих субъектов производственных отношений, доминирующих у них стратегий в будущей профессиональной деятельности, а также определение продуктивных механизмов, призванных обеспечить успешный профессиональный выбор вузовских выпускников.

В ходе исследования была выдвинута **гипотеза** о том, что изучение профессиональных предпочтений студентов — выпускников вуза в их будущей трудовой деятельности будет способствовать повышению эффективности и качества сопровождения процесса их профессионального самоопределения и разработке действенных стратегий и механизмов социально-педагогического содействия их трудоустройству.

В качестве основных **методов** научного исследования авторами статьи использовались теоретический анализ, обобщение и систематизация публикаций отечественных и зарубежных уче-

ных по проблеме выбора выпускниками вуза ориентиров и стратегий в будущей профессиональной деятельности; контент-анализ понятия «профессиональное самоопределение», анкетирование 103 студентов 3–5 курсов бакалавриата разных направлений подготовки (будущие инженеры-механики, строители, электрики, агроинженеры, технологи художественной обработки материалов, специалисты сервиса транспортных средств, педагоги, журналисты, художники, педагоги — учителя информатики, начальных классов, иностранного языка, дошкольного образования) Псковского государственного университета и Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого. Анкетирование было направлено на выявление их интересов и профессиональных предпочтений относительно будущей профессиональной деятельности посредством сервиса Google Forms с последующим математическим и статистическим анализом и интерпретацией полученных результатов.

Будущим соискателям на рынке труда, 18 % из которых обучались на третьем, 42 % — на четвертом и 40 % — на пятом курсах, предлагалось ответить на различные вопросы (прямые, косвенные, закрытые и полузакрытые), связанные с выявлением их карьерных планов, определением недостатков и преимуществ различных форм трудовой деятельности, а также самооценкой своего личностного и профессионального потенциала для реализации карьерных амбиций.

Обсуждение основных результатов. Анкетирование студентов вузов показало, что одной из первостепенных проблем для большинства является выбор будущей профессиональной траектории. Показательно, что менее половины (48 %) из них планировали работать по выбранной специальности, 10 % не хотели работать по специальности, а 42 % пока не определились.

Среди наиболее привлекательных сфер деятельности 38 % студентов обозначили предпринимательство, 34 % — фриланс, а работать по найму планировали лишь 18 % из них (рис. 1).

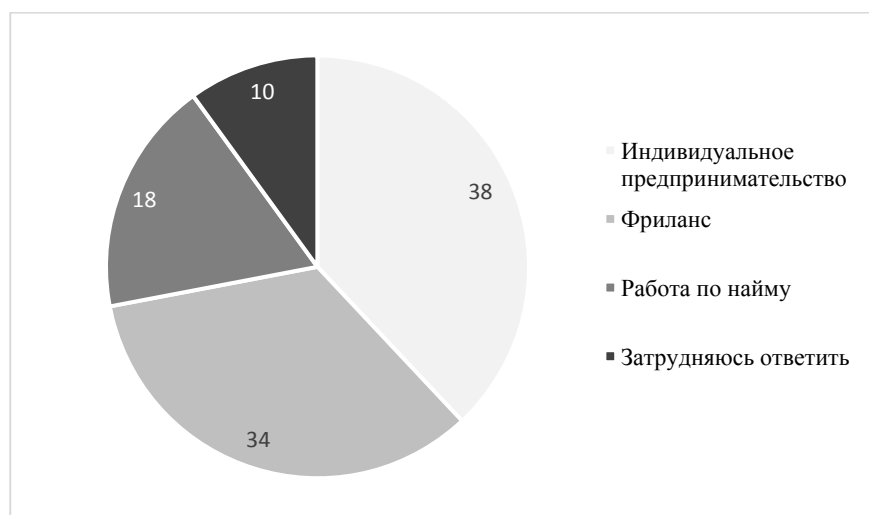


Рис. 1. Предпочитаемые студентами виды будущей профессиональной деятельности

Привлекательными особенностями индивидуального предпринимательства и фриланса для студентов были возможность работать удаленно и на себя, гибкий график, интересная работа и самореализация, а отталкивающими — сложность самостоятельного старта, нестабильный заработок, высокая конкуренция, риски быстрого профессионального выгорания, банкротства, отсутствия клиентов, неправильного распределения времени, мошенничества, отсутствие социального пакета, сложность самомотивации, необходимость самостоятельной закупки техники и оборудования.

Среди условий, мотивирующих респондентов к предпринимательству, были отмечены большое количество клиентов, возможность самореализации, стабильная заработная плата.

Положительными сторонами работы по найму, по мнению опрошенных студентов, являются стабильность заработной платы, графика и места работы, социальная поддержка от государства, возможность карьерного роста, распределение ответственности, необходимость соблюдения трудовой дисциплины, уверенность в завтрашнем дне, а отрицательными — негибкий график работы, фиксированная зарплата, подчинение начальству, отсутствие творчества и самореализации, жесткие требования. Важными условиями мотивации к эффективной работе по найму выступают возможность работать в хорошем трудовом коллективе, приемлемая и стабильная заработная плата, льготы и бонусы, авторитет среди коллег и уважительное отношение со стороны руководства.

Среди респондентов 52 % готовы работать в России, 8 % хотели бы отправиться работать за границу, 39 % пока не определились с местом работы. Аргументами в пользу того, чтобы остаться работать на родине, были указаны любовь к своей стране, своему городу, наличие семьи и друзей в России.

Почти половина (46 %) студентов предпочли бы работать от 4 до 6 ч и только 4 % были готовы трудиться по 12 ч в день (рис. 2).

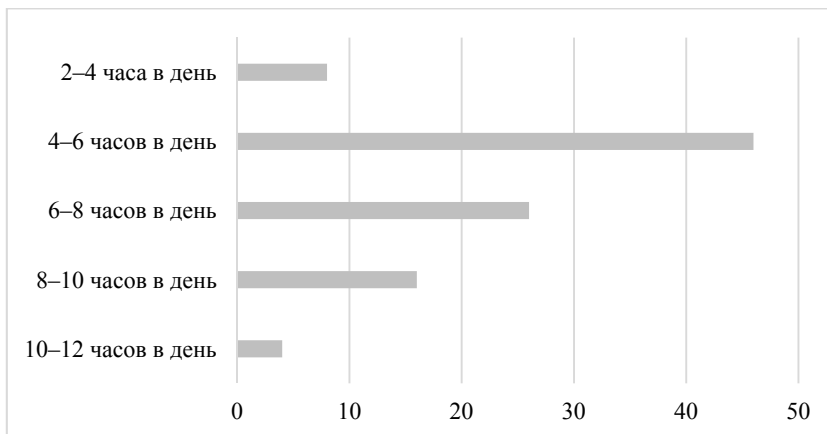


Рис. 2. Время, в течение которого студенты готовы осуществлять трудовую деятельность

Считали приемлемой минимальную заработную плату от 30 до 50 тысяч 48 % студентов, более 80 тысяч — 26 %, 70–80 тысяч рублей в месяц — 22 %, 15–20 тысяч рублей как вынужденный прожиточный минимум на начальном этапе карьеры — лишь 4 % из них.

Наиболее приемлемым режимом работы для 58 % респондентов был свободный график, отвечающий условиям работы в качестве самозанятого, для 28 % — пятидневная рабочая неделя, 10 % опрошенных хотели бы работать удаленно, а 2 % были согласны на вахтовый метод или по сменному графику (рис. 3).

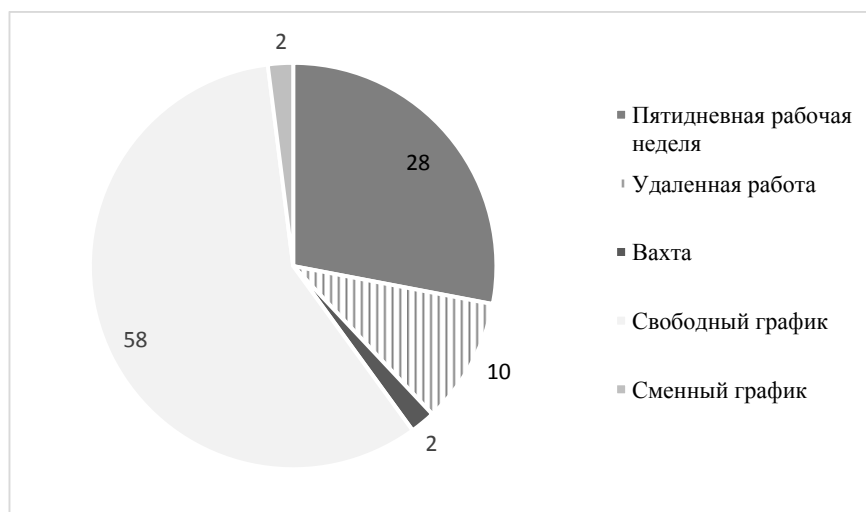


Рис. 3. Предпочтительный для студентов режим работы

По мнению студентов, негативными факторами, препятствующими профессиональной самореализации, могут выступать низкая оплата труда по выбранной профессии (56 %), повышенная личностная тревожность (56 %), низкая возможность реализовать в месте постоянного проживания (46 %), заниженная или завышенная самооценка (34 %), отсутствие стартового капитала (32 %) или рабочих мест по специальности (28 %), а также неумение или нежелание работать в команде (8 %), подчиняться начальству (10 %), брать ответственность за других на себя и отсутствие инициативности (по 16 %) (рис. 4).



Рис. 4. Факторы, препятствующие реализации студентами профессиональных планов

Процесс профессионального самоопределения будущего субъекта трудовых отношений подразумевает адекватный анализ требований профессии, своих личностных ресурсов (особенностей характера, деловых и личностных качеств, способностей, интересов, ценностных ориентаций), важных и необходимых для построения успешной карьеры, осознание возможных проблем и потенциальных рисков, а также способность оценить возможности их преодоления.

Старшекурсники грамотно определили спектр деловых и личностных качеств, необходимых для предпочтительной сферы занятости, и объективно оценили недостаточный уровень развития своих компетенций и качеств для полноценной реализации в желаемой профессиональной сфере. Так, наиболее важными деловыми и личностными качествами, по их мнению, являлись умение эффективно взаимодействовать с людьми (82%), высокая профессиональная компетентность (72%), стрессоустойчивость (66%), целеустремленность (66%), работоспособность и стремление к личностному и профессиональному росту (по 62%) (рис. 5).



Рис. 5. Личностные и деловые качества, необходимые для успешной карьеры

Согласно результатам анкетирования, у респондентов лучше всего были сформированы умение взаимодействовать с людьми (56 %), целеустремленность (32 %), работоспособность (32 %), тайм-менеджмент (12 %).

Для построения успешной карьеры 42 % студентов, занимавших активную позицию в вопросах профессионального продвижения, были готовы проходить курсы повышения квалификации в выбранной сфере деятельности, 18 % — совмещать несколько видов деятельности, 14 % — работать по найму с целью приобретения практического опыта и реализовывать свои предпринимательские идеи, 12 % — получать дополнительную квалификацию (рис. 6).

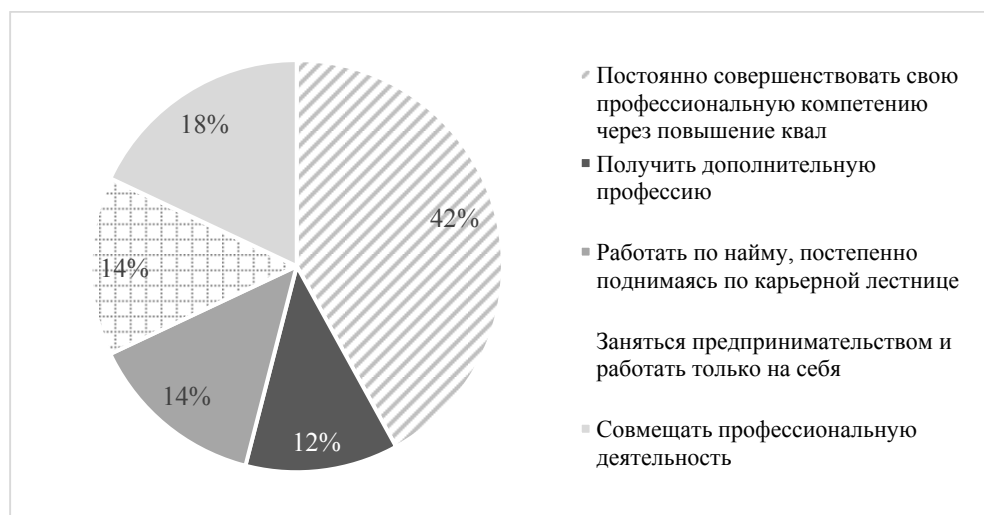


Рис. 6. Возможные действия студентов для построения успешной карьеры

Выводы. Итак, настоящий период развития высшего профессионального образования характеризуется значительным изменением основ образовательного процесса, предъявлением высоких требований к качеству подготовки специалистов. В связи с этим требует дальнейшего всестороннего исследования проблема профессионального становления специалиста в высшем учебном заведении и организация образовательного менеджмента вуза, направленная на создание благоприятных условий для подготовки социально мобильного и конкурентоспособного специалиста, ориентированного на постоянное профессиональное самосовершенствование, карьерный рост и самореализацию.

Проведенное авторами исследование позволило составить портрет будущего участника рынка труда и выявить основные тенденции и ожидания выпускников вуза как потенциальных субъектов трудовых отношений.

Результаты исследования показали, что студенты старших курсов бакалавриата как будущие соискатели на рынке труда имели перспективный взгляд на построение будущей карьеры, социальное самочувствие и представление о жизненном успехе. Они проявляли готовность к конструированию адекватного отношения к труду для достижения жизненных целей, поскольку правильность выбора профессии, конкурентоспособность на рынке труда и эффективное трудоустройство во многом должны определять качество всей их дальнейшей жизни.

У молодых людей были сильны стремления вести самостоятельную трудовую деятельность в сфере предпринимательства, фриланса и самозанятости со свободным и гибким графиком работы.

Предпочтения студентов определялись такими объективными и субъективными факторами, как рынок труда, престиж профессий, влияние общественных установок и мнение близких людей, достойная оплата труда, возможность самореализации в выбранной профессии, творческий характер работы, возможность профессиональной карьеры и удовлетворения амбиций, хороший трудовой коллектив.

В целом для студентов была характерна модель рационального поведения, отражавшая их стремление как потенциальных работников к повышению уровня своего благосостояния, возможности построения успешной карьеры, обретению желаемого престижного социального статуса в обществе.

Негативными тенденциями профессионального самоопределения незначительной части студентов выступали стремление отсрочить начало трудовой деятельности, готовность отказаться от полученной профессии в пользу деятельности, приносящей более быстрый и высокий доход и позволяющей достичь лучшего материального благополучия; отсутствие долговременной стратегии профессионального будущего. Для построения будущей успешной карьеры они были готовы приобретать необходимые компетенции и постоянно профессионально совершенствоваться.

Доминирующей стратегией у студентов в процессе социально-профессионального самоопределения при выборе профессии и дальнейшем трудоустройстве являлось стремление достичь высокого профессионального уровня, обеспечивающего относительно свободное и стабильное положение на рынке труда, а также достаточно быстро повысить свой финансовый достаток и удовлетворить материальные запросы на уровне современных потребительских стандартов, сформированных в современной молодежной среде.

Способствовать успешному процессу профессионального самоопределения выпускников призвано высокое качество образования в вузах, а также наличие в образовательном пространстве вузов профессиональных сообществ, например центров карьеры и трудоустройства, содействующих формированию у выпускников ориентиров будущего личностного и профессионального роста при вступлении в самостоятельную трудовую деятельность.

Содержание и динамика профессионального становления выпускников вуза, на наш взгляд, требуют оптимизации и совершенствования, в частности усиления практической составляющей высшего профессионального образования, проведения в вузе системных комплексных мероприятий, направленных на совершенствование методов и форм профессиональной ориентации обучающихся, усиление их социально-психологической поддержки и помощи с целью формирования ценностных ориентаций, выявления профессиональных интересов и склонностей; информационную поддержку и содействие трудоустройству и адаптации выпускников к рынку труда через активные формы работы (например, обучающие семинары, презентации фирм и компаний, мастер-классы, ярмарки вакансий, встречи с руководителями предприятий и выпускниками, сделавшими успешную карьеру, стратегические сессии, организация непрерывных практик и др.).

Кроме того, значимыми для процесса профессионального самоопределения студентов выступают интеграция и согласованность деятельности вуза, работодателей, органов государственной власти и центров занятости как главных институциональных структур, призванных сформировать у потенциальных участников рынка труда необходимые компоненты карьерной компетентности и содействовать адаптации и трудоустройству молодых специалистов на рынке труда.

Результаты проведенного исследования могут представлять определенную теоретическую и практическую значимость для менеджмента образовательных учреждений и потенциальных работодателей, а также дальнейших социально-экономических и педагогических исследований, поскольку выявленные особенности и стратегии профессионального самоопределения выпускников вуза позволяют перейти к проектированию и разработке конкретных мер, направленных на обеспечение успешной адаптации и самореализации молодежи в условиях постоянных изменений современного рынка труда.

Список источников

1. Волкова И. А., Ежукова И. Ф. Планирование карьеры в современном профессиональном мире. — Нижневартовск, 2018. — 69 с.
2. Дробот Е. В., Макаров И. Н., Журавлева О. В., Нерсиян А. М. Особенности привлечения молодых специалистов и негативные тенденции на рынке труда России // Экономика труда. — 2020. — Т. 7, № 3. — С. 253–266. — DOI: 10.18334/et.7.3.100709.
3. Илюшников Е. К., Илюшников К. К. Факторы профессионального самоопределения у студентов экономического направления // Экономика, предпринимательство и право. — 2020. — Т. 10, № 7. — С. 2117–2134. — DOI: 10.18334/epp.10.7.110586.
4. Кобышева Л. И. Теория и практика самоопределения студентов в условиях вуза // Концепт. — 2014. — № 10. — С. 76–80.
5. Кремень Ф. М., Кремень С. А. Формирование профессиональных стратегий молодежи в условиях вузовской подготовки // Известия Смоленского государственного университета — 2017. — № 4 (40). — С. 413–423.
6. Мерзляков М. О. Профессиональные ориентации и стратегии трудоустройства выпускников вузов // Казанский социально-гуманитарный вестник. — 2021. — № 4 (51). — С. 38–43.

7. Пак Л. Г., Каменева Е. Г., Кочемасова Л. А., Соколова Ю. А. Стратегии социально-педагогического содействия трудоустройству выпускников вузов // *Перспективы науки и образования*. — 2022. — № 5 (59). — С. 200–218. — DOI: 10.32744/pse.2022.5.12.
8. Фирсова Т. А. Профессиональное самоопределение студентов в условиях обучения в вузе // *Самарский научный вестник*. — 2014. — № 1 (6). — С. 118–120.
9. Bukh R., Heeks R. Defining, Conceptualising and Measuring the Digital Economy // *Global Development Institute Working Papers* — 2017. — Vol. 4. — Pp. 68–72. — DOI: 10.17323/1996-7845-2018-02-07.
10. Caruso L. Digital Innovation and the Fourth Industrial Revolution: Epochal Social Changes? // *Ai & Society*. — 2018. — Vol. 3 (33). — Pp. 379–392. — DOI: 10.1007/s00146-017-0736-1.
11. Donina I. A., Vodneva S. N., Klets T. E., Dagaeva I. A., Donina E. E. Outsourcing and Freelancing as Modern Labor Market Trends: Professional Requests of Youth. *Proceedings of the International Scientific and Practical Conference “Strategy of Development of Regional Ecosystems “Education-Science-Industry” (ISPCR 2021) // Advances in Economics, Business and Management Research (AEBMR)*. — Atlantis Press, 2022. — Vol. 208. — Pp. 96–102. — DOI: 10.2991/aebmr.k.220208.013.
12. Kuzhanova N. I., Dementyev A. M., Klets T. E. Formation of Risk-balanced Style of Professional Activity among University Students // *Proceedings of the 12th ISPC “Vide. Tehnologija. Resursi — Environment, Technology, Resources”*. — 2019. — Vol. 1. — Pp. 127–130. — DOI:10.17770/etr2019vol1.4034.
13. Smirnova E. A., Donina I. A., Vodneva S. N. Modern Approaches to Professional Training of Future Teachers. *Proceedings of International Scientific and Practical Conference (PERAET 2021) “Perishable And Eternal: Mythologies and Social Technologies of Digital Civilization” // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS*. — European Publisher, 2021. — Pp. 816–823. — DOI: 10.15405/epsbs.2021.12.03.108.

References

1. Volkova I. A., Ezhukova I. F. *Planirovaniye karyery v sovremennom professionalnom mire* [Career planning in the modern professional world]. Nizhnevartovsk, 2018, 69 p. (In Russian).
2. Drobot E.V., Makarov I.N., Zhuravleva O.V., Nersisyan A.M. Features of attracting young specialists and negative trends in the Russian labor market. *Ekonomika truda* [Labor Economics]. 2020, vol. 7, iss. 3, pp. 253–266. DOI: 10.18334/et.7.3.100709. (In Russian).
3. Ilyushnikova E.K., Ilyushnikov K.K. Factors of professional self-determination among students of economics. *Ekonomika, predprinimatelstvo i pravo* [Economics, entrepreneurship and law]. 2020, vol. 10, iss. 7, pp. 2117–2134. DOI: 10.18334/epp.10.7.110586 (In Russian).
4. Kobysheva L. I. Theory and practice of self-determination of students in a university environment. *Kontsept* [Concept]. 2014, iss. 10, pp. 76–80. (In Russian).
5. Kremen F. M., Kremen S. A. Formation of professional strategies of youth in the conditions of university training. *Novosti Smolenskogo gosudarstvennogo universiteta* [News of Smolensk State University]. 2017, iss. 4 (40), pp. 413–423. (In Russian).
6. Merzlyakov M. O. Professional guidance and employment strategies for university graduates. *Kazanskiy sotsialno-gumanitarnyy vestnik*. [Kazan socio-humanitarian bulletin]. 2021, iss. 4 (51), pp. 38–43. (In Russian).
7. Pak L. G., Kameneva E. G., Kochemasova L. A., Sokolova Yu. A. Strategies for social and pedagogical assistance in the employment of university graduates. *Perspektivy nauki i obrazovaniya* [Perspectives of science and education]. 2022, iss. 5 (59), pp. 200–218. DOI: 10.32744/pse.2022.5.12 (In Russian).
8. Firsova T. A. Professional self-determination of students during studying at a university. *Samarskiy nauchnyy vestnik* [Samara Scientific Bulletin]. 2014, iss. 1 (6), pp. 118–120. (In Russian).
9. Bukh R., Heeks R. Defining, Conceptualising and Measuring the Digital Economy. *Global Development Institute Working Papers*. 2017, vol. 4, pp. 68–72. DOI: 10.17323/1996-7845-2018-02-07.
10. Caruso L. Digital Innovation and the Fourth Industrial Revolution: Epochal Social Changes? *AI & Society*. 2018, vol. 3 (33), pp. 379–392. DOI: 10.1007/s00146-017-0736-1.
11. Donina I. A., Vodneva S. N., Klets T. E., Dagaeva I. A., Donina E. E. Outsourcing and Freelancing as Modern Labor Market Trends: Professional Requests of Youth. *Proceedings of the International Scientific and Practical Conference “Strategy of Development of Regional Ecosystems “Education-Science-Industry” (ISPCR 2021)*. [Advances in Economics, Business and Management Research (AEBMR)]. Atlantis Press, 2022, vol. 208, pp. 96–102. DOI: 10.2991/aebmr.k.220208.013.
12. Kuzhanova N. I., Dementyev A. M., Klets T. E. Formation of Risk-balanced Style of Professional Activity among University Students. *Proceedings of the 12th ISPC “Vide. Tehnologiya. Resursy — Environment, Technology, Resources.”* 2019, vol. 1, pp. 127–130. DOI: 10.17770/etr2019vol1.4034.
13. Smirnova E. A., Donina I. A., Vodneva S. N. Modern Approaches to Professional Training of Future Teachers. *Proceedings of International Scientific and Practical Conference (PERAET 2021) “Perishable And Eternal: Mythologies and Social Technologies of Digital Civilization.” European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS*. European Publisher, 2021, pp. 816–823. DOI: 10.15405/epsbs.2021.12.03.108.

Информация об авторах

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

Воднева Светлана Николаевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры европейских языков и культур, проректор по работе с молодежью Псковского государственного университета.

Клец Татьяна Евгеньевна — старший преподаватель кафедры иностранных языков для нелингвистических направлений Псковского государственного университета.

Information about the authors

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

Vodneva Svetlana Nikolaevna — Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of European Languages and Cultures, Vice-Rector for Youth Work at Pskov State University.

Klets Tatyana Evgenyevna — a senior lecturer at the Department of Foreign Languages for Non-linguistic Areas at Pskov State University.

Статья поступила в редакцию 05.09.2023; одобрена после рецензирования 23.09.2023; принята к публикации 19.10.2023.

The article was submitted 05.09.2023; approved after reviewing 23.09.2023; accepted for publication 19.10.2023.

Психолого-педагогический поиск. 2023. № 4 (68). С. 115–127.
Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2023, no. 4 (68), pp. 115–127.

Научная статья
УДК 159.95
DOI 10.37724/RSU.2023.68.4.014

Личностные и поведенческие аспекты когнитивных, коммуникативных и регуляторных способностей

Осницкий Алексей Константинович

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований,
Психологический институт Российской академии образования
Москва, Россия
osnizak@mail.ru

Аннотация. Рассматриваются проблемы исследования когнитивных, коммуникативных и регулятивных способностей с позиций деятельностного подхода (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов).

В соответствии с взглядами С. Л. Рубинштейна уточнено понятие деятельности как проектируемой, целенаправленной активности, подчеркнут социальный аспект освоения деятельности и ее отличия от реактивного и импульсивного поведения.

Сопоставлены подходы Б. М. Теплова, А. Н. Леонтьева и С. Л. Рубинштейна к определению способностей, выявлены сходство и различия в их теоретических позициях.

Представлена ретроспектива исследований способностей в научной школе Б. М. Теплова, где, помимо познавательных, коммуникативных и предметно преобразующих, рассматриваются способности человека к саморегуляции своего поведения и действий.

Подчеркнута значимость современной модели М. К. Кабардова «Учитель — Метод — Ученик» для диагностики и развития способностей учащихся и педагогов в их взаимодействии, в рамках которой исследование общей способности к саморегуляции осуществляется преимущественно через изучение конкретных механизмов осознанной системы саморегуляции (О. А. Конопкин) и сформированности компонентов ценностного, рефлексивного, операционального, коммуникативного регуляторного опыта и «привычной активизации».

Раскрыты возможности развития регуляторного опыта и общей способности человека к саморегуляции и представлена методика, позволяющая провести диагностику сформированности регуляторного опыта учащихся и педагогов в профессиональном самоопределении.

Обращено внимание на присущую отечественной психологии ориентацию на необходимость формирования рефлексивного опыта на всех этапах развития и обучения человека.

Ключевые слова: когнитивные, коммуникативные и регуляторные способности; деятельность, сознание, проектирование; деятельно организованное, реактивное и импульсивное поведение.

Для цитирования: Осницкий А. К. Личностные и поведенческие аспекты когнитивных, коммуникативных и регуляторных способностей // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 4 (68). С. 115–127. DOI: 10.37724/RSU.2023.68.4.014.

Original article

Personal and behavioral aspects of cognitive, communicative and regulatory abilities

Osnitsky Alexey Konstantinovich

Federal Scientific Center for Psychological and interdisciplinary research,
Psychological Institute of the Russian Academy of Education
Moscow, Russia
osnizak@mail.ru

Abstract. The problems of studying cognitive, communicative and regulatory abilities are considered within the activity approach (A. N. Leontyev, S. L. Rubinshtein, B. M. Teplov).

The paper treats the concept of activity according to S. L. Rubinshtein, as designed purposeful actions. We also focus on the social aspect of performing such activity and on its differences from reactive or impulsive behavior.

The article compares the approaches of B. M. Teplov, A. N. Leontyev and S. L. Rubinshtein to determining abilities, and reveals similarities and differences in the scholars' theoretical positions.

Retrospective research into abilities in B. M. Teplov's school is presented, which considered, in addition to cognitive, communicative and subject-transforming abilities, a person's ability to self-regulate his/her behavior and actions.

We note the importance of the modern model suggested by M. K. Kabardov "Teacher — Method — Student" for diagnostics and development of abilities of students and teachers in their interaction. Within its framework, it is possible to study the general ability to self-regulation, mainly through the study of specific mechanisms of the conscious system of self-regulation (O. A. Konopkin) and the formation of the components of value-based, reflexive, operational, and communicative regulatory experience and "habitual activation."

The research demonstrates possibilities of development of regulatory experience and a person's general ability for self-regulation and suggests a methodology that makes it possible to diagnose the formation of the regulatory experience of students and teachers in professional self-determination.

Attention is drawn to the inherent focus of Russian psychology on the need to form reflective experience at all stages of human development and learning.

Key words: cognitive, communicative and regulatory abilities; activity, consciousness, design; actively organized, reactive and impulsive behavior.

For citation: Osnitsky A. K. Personal and behavioral aspects of cognitive, communicative and regulatory abilities // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2023, no. 4 (68), pp. 115–127. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2023.68.4.014.

Введение. Способность, как пишет об этом Б. М. Теплов, в англоязычных словарях описывают двумя терминами — *ability* и *capacity*: первый обозначает «умение выполнить действия, включающие сложно координированные движения и разрешение умственных задач»; второй — «максимальные возможности индивида в отношении какой-либо функции, ограниченные его врожденной конституцией и теоретически измеряемая тем пределом, до которых может быть развита эта функция при оптимальных условиях» – и уточняет (как и американский психолог К. Сишор), что второй термин более связан с врожденными возможностями, первый — для обозначения приобретенного умения использовать врожденные возможности (Теплов, 1985, с. 17). С. Л. Рубинштейн отмечал непосредственную связь способностей с личностными проявлениями: направленностью активности, характером и природно обусловленными свойствами нервной системы (Рубинштейн, 1946, с. 620–622).

В отечественной психологии проблема способностей исследуется в культурно-историческом контексте освоения труда и развития социальных отношений между людьми. Психологический подход к изучению способностей связывается с изучением их психологических механизмов, способствующих успешности деятельности человека, установления отношений с другими людьми и взаимодействия с окружающим миром. Специфика психологического подхода к изучению способностей состоит в том, что, в отличие от других конкретных наук, изучающих способности (философии социологии, педагогики, экономики и др.), психология исследует закономерности психических процессов, психической активности, связанные со способностями, определяющими эффективность усилий человека и особенности его жизнедеятельности, которые можно дифференцировать и диагностировать (Теплов, 1985).

Б. М. Теплов в определении способностей, которые многими исследователями сводились к индивидуальным различиям, предостерегал от их отождествления и связывал способности прежде всего с успешностью выполнения какой-либо деятельности и развитием успешности. При этом способности, по его мнению, не сводятся к каким-либо знаниям, навыкам, умениям, имеющимся у человека, и успешность выполнения деятельности определяется не какой-либо отдельной способностью, а всегда сочетанием нескольких, которые в совокупности он называл «одаренностью». Участвующие в сочетании способности могут развиваться независимо от развития отдельных способностей, составляющих одаренность, «создаваться в этой деятельности». Способности, необходимые для всех видов деятельности, стали называть общими, а способности, требуемые только в определенных видах деятельности — специальными (Теплов, 1961, с. 15).

Способности не только проявляются в деятельности, но и формируются в ней. «Врожденными могут быть лишь анатомо-физиологические особенности, то есть задатки, которые лежат в основе способностей, сами же способности являются результатом развития» (Там же, с. 11), задействованности и взаимодействия в целенаправленной деятельности. Но и задатки (врожденные свойства), по Б. М. Теплову, неоднородны: одни определяют типологические свойства нервной системы (силу, уравновешенность, лабильность) и являются темпераментальными свойствами человека (общими для всех видов активности), относительно неизменными на протяжении жизни человека; другие связаны с частными свойствами отдельных анализаторов, со специальными способностями (частными, отдельными видами деятельности), с организацией зрительной, слуховой, двигательной и тактильной чувствительности (к тому же для специальных способностей изобретены технические средства, ослабляющие или усиливающие их реализацию).

В трудах Б. М. Теплова, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева и других исследователей утверждается, что способности формируются в деятельности человека, в его активном преобразовании мира человеческих отношений и предметного мира. Если, согласно идеям А. Н. Леонтьева, развитие способностей происходит по мере усвоения продуктов человеческой культуры (Леонтьев, 1960, с. 8), то, по мнению С. Л. Рубинштейна, в процессе деятельности в соответствии со сформулированным им «принципом самодеятельности» человек не только усваивает продукты человеческой культуры, но и создает новые продукты. «Способности людей формируются не только в усвоении продуктов, созданных человеком в процессе исторического развития, но также и в процессе их создания; процесс же создания человеком предметного мира — это и есть... развитие своей собственной природы» (Рубинштейн, 1960, с. 5), в котором участвуют не только особенности развития способностей в действиях человека, опирающиеся на «продукты культуры», но и индивидуальные особенности природных предпосылок — «задатков». Создание и воспроизводство продуктов культуры опосредствовано не только деятельностью, но и личностными образованиями, то есть позиционированием человека и по отношению к составляющим деятельности, и по отношению к способностям в целом (Рубинштейн, 1960).

Дальнейшие современные разработки теории способностей: теория способностей как функциональных систем этих свойств человека В. Д. Шадрикова (Шадриков, 1991); теория интегральных способностей личности А. В. Карпова (Карпов, 2015) — связаны с изучением их в системном взаимодействии индивидуально особенных познавательных, психомоторных и личностных свойств человека.

Особым направлением в исследовании способностей стало изучение К. К. Платоновым структуры способностей в системе других личностных свойств в связи с запросами практики, а также возможности совершенствования и компенсации способностей. Он, решая задачу определения профессиональной пригодности и перспектив профессионального развития летчиков, изучал особенности формирования и развития их способностей к летной деятельности на разных этапах профессионализации личности в практической деятельности, что позволило разработать метод структурного прогнозирования их профессиональной пригодности на ближайшее время и отдаленный период с прогнозом возможных положительных и отрицательных изменений в способностях личности (Платонов, 1986).

В соответствии с классификацией А. Н. Леонтьева и Б. М. Теплова различают общие способности (по сути это психические свойства: процессы, состояния и качества) как индивидуальные характеристики человека, имеющие отношение к его повседневному благополучному поведению и функционированию и помогающие ему справляться с критическими и нестандартными ситуациями, и специальные способности, которые имеют отношение только к определенным занятиям, профессиям, связанным с определенными нормативами, заданными технологией реализации определенных предметных преобразований и требующих специальной самоорганизации активности человека (Леонтьев, 1960; Теплов, 1961). К. К. Платонов разделял способности на элементарные и сложные, каждые из которых, в свою очередь, делил на частные и общие (Платонов, 1986).

Качественно способности можно классифицировать в зависимости от их личностных и поведенческих проявлений. Выделяют когнитивные способности человека, с помощью которых он познает и чувствует свой внутренний и окружающий мир; коммуникативные, то есть социальные способности, помогающие различать и координировать направленность собственной активности и активности окружающих людей; преобразующие и регуляторные способности, с помощью которых человек, опираясь на свои усилия, изменяет что-то в окружающем мире и добивается каких-либо результатов в своих делах. Преобразования осуществляются с помощью имеющихся знаний, умений

и навыков, а регуляция сводится к умению ориентироваться в условиях и средствах действия, подбирать и программировать эффективные способы действия, своевременно оценивать и корректировать получаемые результаты (конечные и промежуточные) и все прилагаемые усилия и используемые средства согласовывать с поставленной целью деятельности и собственными возможностями.

В познавательной активности, коммуникациях и регуляции действий обнаруживается избирательность и позиционирование активности личности. Наряду с преобладающей и специфичной для человека формой активности — деятельностью, есть еще и другие формы активности (реактивные и импульсивные), которые представлены наблюдателям как наше поведение: реакции, движения, действия, поступки.

Цели исследования — обозначение методологических позиций в исследовании отечественными психологами способностей; изложение результатов исследований способностей в Психологическом институте РАО и анализ возможностей исследования способностей учащихся в настоящее время.

Методы исследования: анализ различных научных исследований в области изучения способностей, в том числе сотрудников лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии Психологического института РАО с использованием профориентационной методики «СМДДО» (Осницкий, 1996).

Гипотеза: для развития способностей, успешности учения, личностного и профессионального самоопределения учащимся необходима рефлексия накапливаемого ими регуляторного опыта, обеспечивающего развитие осознанной саморегуляции активности и включающего следующие необходимые компоненты: рефлексивную активность, рефлексивное знание о своих способностях, деятельности и личностных проблемах, связанных с успешностью жизнедеятельности.

Основные результаты исследования и их обсуждение. В начале XX века Г. Олпорт в Америке, а С. Л. Рубинштейн в России задали новое понимание личности как природного существа, определявшего с приобретением опыта диспозиции по отношению к миру предметов и миру людей (Олпорт, 2002; Рубинштейн, 1946). Г. Олпорт, определяя личность, обозначил несколько уровней организации позиционирования: кардинальные, центральные и второстепенные (Олпорт, 2002). С. Л. Рубинштейн писал о «принципе творческой самодеятельности как принципе развития» ребенка и взрослого (Рубинштейн, 1986), который предвещал позднее сформулированный им «принцип единства сознания и деятельности». Описав в деталях специфичность человеческой деятельности, ее проектируемость человеком, отличную от напоминающей деятельность «умного» поведения животных, и опосредствованность как важнейшее свойство всех преобразований психического, а также ее регуляцию, он подчеркивал, что и деятельность, и регуляция должны соответствовать замыслу человека, отметил. По С. Л. Рубинштейну, деятельность человека «всегда начинается с замысла», то есть опосредствована сознанием (Рубинштейн, 1946). Он положил начало изучению самодетерминации в личностном развитии человека, на основании которой в настоящее время разрабатывается понятие субъектности — авторства человека в управлении своим поведением.

А. Маслоу в рамках американской традиции ввел понятие «самоактуализация» (Маслоу, 1996), которая надстраивается над другими функциями жизнеобеспечения человека.

Рассматривая способности как структурный компонент личности, С. Л. Рубинштейн, как и Б. М. Теплов, различал задатки в качестве врожденных анатомо-физиологических особенностей нервной системы, и способности в качестве постоянно развивающихся психических образований, необходимого условия успешного обучения и труда, формирующихся в обучении, деятельности и личностном становлении человека. «Означая способность к труду и обучению, способности человека в обучении и труде формируются» (Рубинштейн, 1946, с. 643). Именно личность задает направленность активности человека и ею определяется. Педагогические усилия отечественной школы всегда были направлены на воспитание личностных черт, формирование их в учении и труде, развитие личности с учетом индивидуальных особенностей. С. Л. Рубинштейн также обозначал разные уровни порождения и реализации направленности активности личности.

А. Н. Леонтьев рассматривал деятельность как основание развития психики (Леонтьев, 1972), что позволило многим психологам впоследствии рассматривать развитие высших психических функций (произвольных и осознаваемых, по Л. С. Выготскому) «...в деятельности, для деятельности и через деятельность». Но, придав деятельности глобальное значение в развитии психики, он «выплеснул» из сферы исследования психики реактивное и импульсивное поведение человека, которое, по его мнению, в деятельности присутствует в «снятом» виде, то есть пропущенное через призму деятельности. При этом он игнорировал тесную связь импульсивного и ре-

активного поведения человека с его природно обусловленными зависимостями (не связанными с целеполаганием и деятельностью человека), значит, обрывал связи человека с природой.

А. Н. Леонтьев, как и Б. М. Теплов, различал способности, заданные природой, или естественные (врожденные анатомо-физиологические особенности нервной системы, определяющие преимущественно динамические показатели проявления способностей) и собственно человеческие, закладываемые на основе задатков, но формируемые в связи с усвоением общественно-исторического опыта, накопленного человечеством. Он справедливо ставил вопрос о необходимости связывать вопросы о способностях с вопросами о развивающейся деятельности, в которой эти способности формируются и совершенствуются (Леонтьев, 1960).

В теории деятельности А. Н. Леонтьева «все начинается с потребности», игнорируется различие реактивной, импульсивной активности и собственно деятельности (и даже вся психическая активность сводится к «психической деятельности»).

В реактивном поведении (на чем выстроен бихевиоризм) все начинается с воздействия стимула, внешнего по отношению к человеку (даже если это резкая боль — сигнал о состоянии организма). В тонких и сложных природных механизмах, опосредствующих реактивное поведение человека и животных, его регуляция осуществляется по принципу функционирования физиологических функциональных систем (П. К. Анохин, Н. А. Бернштейн, Д. Н. Узнадзе), где есть место и моделированию, и прогнозированию, и преднастройкам, и бессознательным умозаключениям, но нет участия проектирования, осознанных процессов регуляции поведения. Независимо от этого сознание нередко фиксирует результаты реактивного поведения в ответ на сильные, значимые и неожиданные воздействия.

Аналогично осуществляется регуляция импульсивного поведения, вызванного внутренним побудителем (какой-либо потребностью) в том случае, если предмет этой потребности «в пределах досягаемости». Если же его нет «под рукой», то все идет по сценарию А. Н. Леонтьева: у животных начинается поисковая активность (инстинктивная), а у человека, обладающего сознанием, перебор вариантов и организация деятельности по «достижению предмета потребности» (Леонтьев, 1972). Подключение к этому процессу сознания делает возможным на «экспериментальной площадке сознания» проигрывать варианты, выбирать предпочтительные способы действия и инструментарий (Осницкий, 2009).

Исследования, проводимые последователями школы Б. М. Теплова (В. Д. Небылицыным, Н. С. Лейтесом, К. М. Гуревичем, Э. А. Голубевой и др.) в Психологическом институте Российской академии образования ставили задачи выявления конкретных способностей, их комплексов; определения задатков и их соотношения со способностями; проявления способностей на психофизиологическом, психологическом и социально-психологическом уровнях. Результаты выявления сформированных способностей сопоставлялись с экспертными и фактическими оценками успешности обучающихся.

Под руководством К. М. Гуревича были разработаны методики ШТУР и АСТУР для диагностики способностей, обеспечивающих школьную успеваемость, а под руководством Э. А. Голубевой — комплекс методик для исследования общих и специальных способностей и их связи со склонностями, то есть с предрасположенностью к определенным видам занятий (Кабардов, 1989).

Получены результаты исследований общих (преимущественно познавательных) способностей; комплексного изучения специальных (преимущественно коммуникативных) способностей; исследован опыт практического применения психофизиологической и психологической диагностики способностей и склонностей в целях оказания помощи школьникам в их самоопределении (Там же). При этом наряду с методами психологического тестирования важный вклад в диагностику способностей приносили психофизиологические методы диагностики мозговой активности, обеспечивающей эти способности. Исследования Н. С. Лейтеса были направлены на выявление основных предпосылок успешного учения школьников — способности к активности и ее саморегуляции (Лейтес, 1971).

Теоретический анализ результатов исследований, проведенных в лаборатории Э. А. Голубевой и представленный в ее монографии, а также монографиях под ее редакцией (1980–1997), свидетельствовал о том, что в основе большей части индивидуальных различий лежат природные факторы. В результате обобщений Э. А. Голубевой была разработана концептуальная схема структуры индивидуальности, в которой природное и социальное, организм и личность составляют единство. Такие ее компоненты, как мотивация, темперамент, способности и характер объединены системообразующими признаками: эмоциональностью, активностью, саморегуляцией и побуждениями (Голубева, 2005).

Не менее интересен и продуктивен подход к изучению свойств личности, предложенный А. И. Крупновым, который изучал индивидуальные особенности и способности человека в Психологическом институте РАО еще при Б. М. Теплове и В. Д. Небылицыне и продолжил свою научную деятельность на Урале. Он предложил системно-диспозиционный подход к изучению личности для решения дифференциально-психологических проблем, отражающий все грани активности личности (Крупнов, 1985; Крупнов, Новикова, Шляхта, 2017). Установочно-целевой, мотивационный, когнитивный, продуктивный, динамический, эмоциональный, регуляторный и рефлексивно-оценочный компоненты разработанной им модели позволяют сопоставить разные аспекты характеристик действий человека и переходить к описанию целостных личностных характеристик субъекта деятельности. В рамках этого направления получено немало информации о развитии способностей человека и личностных качеств, определяющих успешность его действий (З.В. Бойко, Р.В. Ершова, С.М. Зиньковская, Г.Н. Каменева, С.И. Кудинов, С.С. Кудинов, О.Б. Михайлова, И.А. Новикова, О.В. Одинцова, В.П. Прядеин, М.А. Рушина, Н.А. Фомина, Е.Ю. Чеботарева).

Дальнейшие исследования, проводимые в лаборатории, руководимой Э. А. Голубевой, а затем М. К. Кабардовым, были посвящены изучению различий в педагогических стилях, устанавливаемых учителями во взаимоотношениях с детьми в процессе учения. При этом не всегда когнитивные и стилевые особенности работы учителя совместимы с индивидуальными особенностями учащихся, что затрудняет взаимодействие учителя и ученика в деятельности учения. В настоящее время изучены когнитивные, коммуникативные, регуляторные стили активности; появилось множество работ по диагностике стилей, однако нет работ по исследованию устойчивости диагностируемого стиля, что можно объяснить либо отсутствием данного феномена, либо свойством способности развиваться, совершенствоваться.

Н. А. Аминов, сотрудник лаборатории М. К. Кабардова, в результате исследований способностей пришел к заключению о том, что для полисубъектной общности педагога и ученика необходим учет не только природных предпосылок развития их способностей, но и характерологических свойств (по М. Аптеру), определяющих их взаимодействие (Аминов, Осадчева, 2022). В результате подтвердилось положение С. Л. Рубинштейна о тесной связи способностей и характера. Наличие способностей порождает у человека уверенность в своих силах и настойчивость в достижении намеченного. И свойства характера обуславливают развитие способностей постольку, поскольку способности развиваются посредством их реализации, что в свою очередь зависит от свойств характера (Рубинштейн, 1946).

Е. А. Арцишевской и М. К. Кабардовым в исследовании художественных и коммуникативных способностей при изучении лингвистической и художественно-изобразительной одаренности были обнаружены индивидуально-типологические различия (Арцишевская, 2008; Кабардов, Арцишевская, 1996). Среди совершенствующих свои художественные способности учащихся были выявлены «живописцы» (колористы) и «графики» (рисовальщики), а среди изучавших родной и иностранный языки — «когнитивисты», которые более сосредоточивались на логико-грамматических основах языка, и «коммуникаторы», более ориентированные на построении речевых конструкций. Эти различия определяли не только успешность учащихся в освоении художественных и языковых закономерностей, но и особенности взаимодействия ученика с преподавателем. Позднее это позволило М. К. Кабардову (и его сотрудникам) развить представления о взаимодействии учителя и ученика в модели «учитель — метод — ученик» (Кабардов, Арцишевская, 1997, 2012). Ее лейтмотивом является мысль о том, что нет ни одной методики обучения, которая была бы одинаково эффективна (пригодна) для всех обучающихся; учителю необходимо учитывать индивидуальные особенности учащихся, для чего необходимо владение разными средствами обучения, методиками и методами воздействия.

Дифференциация обучения должна опираться не только на психологические особенности учащихся, но и на индивидуальные особенности педагогической деятельности учителя, на используемые педагогом методы. «Каждый из этих 3-х факторов вариативен: стили деятельности учителя; стили обучения (типы методик преподавания или технологий обучения); индивидуальные стратегии овладения знаниями, умениями, навыками. Эффективность процесса обучения зависит от “валентности” этих трех факторов по отношению друг к другу» (Кабардов, 2017, с. 131).

Конструктивность модели подтверждается результатами изучения формирования языковых способностей, свидетельствующими о том, что существуют разные методы формирования этих способностей и разные способы освоения языковых знаний: коммуникативно-речевой, больше связанной с правополушарной активностью мозга, и когнитивно-лингвистической, языковой, в которой более задействована левополушарная активность мозга учащихся. Отчетливо проявляется

и влияние фактора личности учителя, его личностно-стилевые качества. Исследование взаимосвязей влияния этих факторов позволяет выявить благоприятные соответствия их взаимодействия, реализовать принцип «дифференциации без дискриминации» (Кабардов, 2012).

В лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии, наряду с традиционным исследованием общих и специальных способностей, в настоящее время изучается и общая способность к осознанной саморегуляции, о которой в 1968 году заявил О. А. Конопкин (2011).

В русле работ по тематике произвольной саморегуляции (О. А. Конопкин и др.) также появилась и диагностика ее стилей. Но возникает вопрос: как может стиль саморегуляции быть устойчивым? А если он неустойчив, то это не стиль. Слишком многофункциональна, многозадачна и мало-предсказуема картина функционирования саморегуляции, чтобы сводиться к определенному стилю. Схема последовательной организации саморегуляции всего лишь наглядная картинка, реальная же организация схемы саморегулирования может быть представлена в виде графа, функционирование которого возможно с любого звена и к каждому из звеньев может неоднократно возвращаться. При этом вероятны личностно-стилевые особенности — характерологические особенности саморегуляции, рассмотренные в рамках методики «Саморегуляция» А. К. Осницкого (1998), но сам принцип саморегулирования — взаимодополняющее взаимодействие всех звеньев саморегуляции — остается единым. В связи с этим вопрос о стиле поведения и стиле саморегуляции не так прост, как иногда представляется. В. С. Мерлиным и Е. А. Климовым рассматривался не стиль саморегуляции, а стиль определенной трудовой деятельности, формируемый на длительный срок.

В лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии в исследованиях способности к осознанной саморегуляции проводится диагностика сформированности индивидуальной системы саморегуляции, а также регуляторного опыта, обеспечивающего возможность осознанной саморегуляции и превращающего ученика или работника в подлинного субъекта своей активности.

Иллюстрацией возможностей диагностики системы осознанной саморегуляции может служить таблица ретестового (через месяц) исследования надежности показателей сформированности саморегуляции (по методике «Саморегуляция» А. К. Осницкого).

Таблица 1

Сравнительный анализ результатов двух исследований умений и свойств саморегуляции студентов (n = 43)

№	Умения и свойства саморегуляции	Количество совпадений в показателях первого и второго исследований	% от выборки
1	Целеполагание	31	72
2	Моделирование условий	36	83,7
3	Программирование действий	36	83,7
4	Оценивание результатов	36	83,7
5	Коррекция результатов и способов действий	37	86
6	Обеспеченность регуляции в целом	37	86
7	Упорядоченность деятельности	33	76,7
8	Детализация регуляции действий	29	67,4
9	Осторожность в действиях	37	86
10	Уверенность в действиях	32	74,4
11	Инициативность в действиях	31	72
12	Практическая реализуемость намерений	36	83,7
13	Осознанность (осознаваемая контролируемость) действий	38	88,3
14	Критичность в делах и поступках	36	83,7
15	Оценивание успешности	—	—
16	Ответственность в делах и поступках	39	90,6
17	Автономность, относительная независимость от окружающих	33	76,7
18	Гибкость, пластичность в действиях	33	76,7
19	Вовлечение полезных привычек в регуляцию действий	33	76,7
20	Практичность, устойчивость в регуляции действий	41	95,3
21	Оптимальность (адекватность) регуляции действий	34	79
22	Податливость воспитательным воздействиям	39	90,6

Умения и свойства саморегуляции группируются в обобщающие структурно-компонентные умения саморегуляции, функциональные, динамические и личностно-стилевые свойства саморегуляции.

Основными характеристиками регуляторного опыта являются его системно-структурный и интегрирующий характер, универсальность, динамичность и тесная связь с личностным развитием.

Системно-структурный характер состоит в том, что регуляторный опыт представляет собой структурированную систему знаний, умений, установок, переживаний, который определяет выбор и успешность деятельности, поведения и состоит из взаимодополняющих компонентов: ценностного, рефлексивного, привычно активизирующего, операционального и сотрудничества. Соответственно и способности, связанные с регуляторным опытом, квалифицируются как способности к целеполаганию, рефлексии, использованию средств привычной активизации, актуализации средств операционального опыта и сотрудничеству.

Универсальность определяется тем, что регуляторный опыт не проявляется в отдельных видах произвольной активности человека, а во многом определяет выстраиваемые стратегии различных видов деятельности и их результаты.

Динамичность (незавершенность) характеризуется тем, что регуляторный опыт является открытой системой, которая в течение всей жизни человека сначала формируется, а затем обогащается и совершенствуется.

Интегрирующий характер опыта означает объединение знаний, умений, ценностей, отношений, осознаваемых переживаний и не всегда поддающихся осознанию непосредственно чувственных данных (Осницкий, 2008; Осницкий, Бякова, Истомина, 2009; Осницкий, 2011).

Каждый компонент опыта представляет собой сплав природно обусловленного и результатов освоения деятельности человека, его социальных отношений. Его весьма условно можно разделить на биологическую, деятельностную и личностную составляющие. В поведении и деятельности человека нельзя выделить «чистые» биологические проявления (любое из них деятельностно и социально опосредствовано), «чистую» деятельность, не зависимую от биологической и социальной активности человека или «чистую» социальную активность, в которой полностью исключены биологическая активность и деятельностное опосредствование (Кабардов, Осницкий, 2017).

Многочисленные эмпирические исследования показали, что наличие хотя бы трех хорошо сформированных компонентов регуляторного опыта подтягивает за собой и остальные, в результате чего целостная система регуляторного опыта обеспечивает успешность саморегуляции (Ле Тхи Хоа, 1988; Саад Юсеф, 1988; Осницкий, Бякова, Истомина, 2009). Компоненты регуляторного опыта в целом определяют эффективность осознанной саморегуляции, хотя их вклад в процесс саморегуляции далеко не всегда и не во всей полноте осознается человеком. Реальными задачами, которые приходится решать человеку в регуляции своей активности, являются следующие: на уровне индивида — выжить и продолжить род; на уровне деятельности — по возможности успешнее выполнить дело; на уровне личности — определиться в отношениях, сохранить или поменять позиции.

На рисунке представлены корреляционные связи между сформированностью компонентов регуляторного опыта, замыкающихся на рефлексивном компоненте, которые получены на большой выборке учащихся старших классов и выборке студентов.

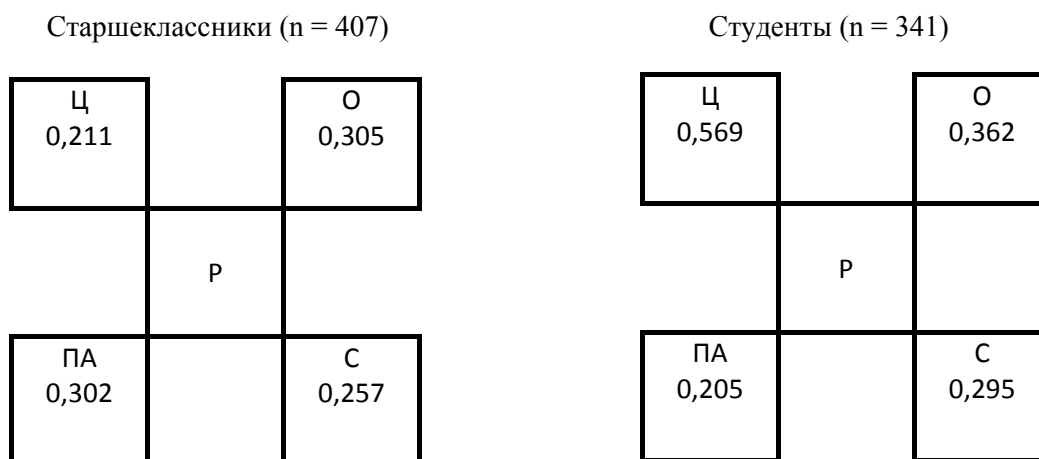


Рис. Коэффициенты корреляции ($p \leq 0,05$) компонента рефлексии с другими компонентами регуляторного опыта старшеклассников и студентов

Примечание: Ц — ценностный опыт; О — операциональный опыт; P — опыт рефлексии; ПА — опыт привычной активизации; С — опыт сотрудничества.

Возрастание связи опыта рефлексии с ценностным и операциональным опытом особенно заметно у студентов.

Для выявления сформированности ценностного, рефлексивного, привычно активизирующего, операционального и коммуникативного (сотрудничества) компонентов регуляторного опыта, обеспечивающего человеку возможность саморегулирования и самостоятельности, нами разработана модификация опросника Е. А. Климова «ДДО», получившая название «СМДДО» (Осницкий, 1996, 1998). Ее показатели, несмотря на кажущуюся простоту, выверены и валидизированы с помощью других методик и предназначены не для категорических рекомендаций профориентирования, а для самооценивания учащимися развитости своего опыта саморегуляции, своих интересов, возможностей и направлений своей активности. Опросник хорошо «работает» на респондентах начиная с подросткового возраста, независимо от национальных и возрастных особенностей и уровня образования. В данной модификации инструкций опросника и обсчета полученных данных при работе с методикой взрослые профессионалы (и интересующиеся эффективностью их труда психологи) также могут определить степень комфортности в выбранной профессии; выяснить, какие компоненты регуляторного опыта недостаточно сформированы для успешной профессиональной деятельности.

Таблица 2

Выраженность показателей способностей, связанных с профессиональным самоопределением у семиклассников (по методике СМДДО), в %

Показатели СМДДО	Девочки (n = 46)	Мальчики (n = 56)
Склонности обнаружены	91	80
Склонности не обнаружены	9	20*
Активность направлена на достижение успеха	59	71
Активность направлена на достижение успеха и избегание неудачи	12*	7
Активность направлена на избегание неудачи	29	22
Ориентация на занятия, «связанные с общением»	52*	39
Ориентация на занятия, «не связанные с общением»	48	61*
Рефлексия обнаружена	89	79
Рефлексия не обнаружена	11	21*
Критичность в оценке умений завышенная	38	31
Критичность в границах нормального диапазона умений (16–28)	54	54
Критичность в оценке умений сниженная (более 28)	10	15*
Склонности к профессиям, требующим логического мышления	24	37*
Склонности к профессиям, требующим образного мышления	76	63
Рекомендации к гуманитарным теоретическим профессиям	4	2
Рекомендации к гуманитарным практическим профессиям	52*	9
Рекомендации к гуманитарным практическим и теоретическим профессиям	38	32
Рекомендации к техническим практическим профессиям	2	14*
Рекомендации к техническим практическим и теоретическим профессиям	4	41*

Примечание: * — значимые статистические различия при попарном сравнении полученных показателей.

При анализе полученных результатов было выявлено, что у мальчиков чаще не обнаруживаются склонности (разной в оценке интересов, умений, усилий и своего отношения к выполнению разного рода заданий); больше склонности к выбору занятий, требующих логического мышления, и ориентации на достижение успехов, меньше осторожности и критичности в оценке своих умений; среди рекомендованных сфер занятий значительно меньше «гуманитарных и чисто практических» и больше «технических и чисто практических» и «технических практических и теоретических».

Выводы. Анализ исследований способностей в XX и XXI веках выявил продуктивность их изучения, наличие разработанных методов исследования и насущную необходимость их развития у подрастающего поколения. Развитие компьютерной техники, цифровизация, облегчающие доступ к различной информации, часто подменяют необходимые этапы их развития и формируют неготовность к критической оценке потоков информации, циркулирующей в обществе.

Изменения, произошедшие за последние тридцать лет в России и за рубежом, диктуют необходимость развития человеческих способностей, в первую очередь интеллектуальных способностей и рефлексивного опыта.

В передовых российских педагогических разработках XX века всегда уделялось место развитию рефлексии. Развивая представления о процессе интериоризации психических функций, ученые утверждали, что именно в процессах экстериоризации этих функций рефлексия обнаруживается и совершенствуется.

Рефлексивный опыт всегда является опытом человека как субъекта активности, созидателя своей жизнедеятельности. В таком опыте представлены цели и замыслы жизни; операциональный опыт, включающий способности и способы действия; способности к сотрудничеству и взаимодействию с окружающими людьми и даже малоосознаваемые установки и устремления, подсказывающие, к чему человек готов и что ему «по силам». Рефлексия является мыслью о мысли — обдумыванием и сознательным подходом к проявлениям активности.

Благодаря развитию рефлексивного опыта (во взаимодействии с другими компонентами регуляторного опыта) человек «вырос» из животного образа жизни, научился притормаживать природно обусловленные животные инстинкты, выстраивать осознанную и нравственную линию поведения, сближающую, а не разделяющую людей в социальном взаимодействии.

Список источников

1. Аминов Н. А., Осадчева И. И. Новый подход к исследованию основ индивидуальности личности в процессе самореализации в условиях цифровой образовательной среды // Самореализация личности в эпоху цифровизации: глобальные вызовы и возможности : материалы Междунар. науч.-практ. конф. — М. : РУДН, 2022. — С. 11–16.
2. Арцишевская Е. В. Индивидуально-типологические особенности подростков с художественно-изобразительными и языковыми способностями : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 2008. — 24 с.
3. Голубева Э. А. Способности. Личность. Индивидуальность. — Дубна : Феникс, 2005. — 512 с.
4. Кабардов М. К. Коммуникативно-речевые и когнитивно-лингвистические способности. Способности и склонности : комплекс. исслед. / под ред. Э. А. Голубевой. — М. : Педагогика, 1989. — 200 с.
5. Кабардов М. К., Арцишевская Е. В. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенции // Вопросы психологии. — 1996. — № 1. — С. 34–49.
6. Кабардов М. К. Коммуникативные способности // Психология общения : энцикл. слов. / под общ. ред. А. А. Бодалева. — М. : Когито-Центр, 2011. — С. 65–67.
7. Кабардов М. К., Арцишевская Е. В. «Учитель — метод — ученик»: благоприятное соответствие // Психология в вузе. — 2012. — № 2. — С. 23–27.
8. Кабардов М. К., Осницкий А. К. Б. М. Теплов и современное состояние дифференциальной психологии и дифференциальной психофизиологии: к 120-летию со дня рождения Б. М. Теплова (от редакции) // Б. М. Теплов и современное состояние дифференциальной психологии и дифференциальной психофизиологии: к 120-летию со дня рождения Б. М. Теплова : Междунар. юб. конф. — М. : Психол. ин-т РАО, 2017. — С. 10–21.
9. Карпов А. В. Интегральные и метакогнитивные способности в общей структуре способностей личности // Психология и педагогика XXI века : теория, практика и перспективы : моногр. / под общ. ред. Н. Б. Карабущенко, Н. Л. Сунгурова. — М. : РУДН, 2015. — С. 251–270.
10. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности. — М. : Ленанд, 2011. — 320 с.
11. Крупнов А. И. Психофизиологический анализ индивидуальных различий активности человека : автореф. дис. ... д-ра наук. — М., 1985. — 38 с.
12. Крупнов А. И., Новикова И. А., Шляхта Д. А. Комплексные исследования свойств личности: теория и практика : учеб. пособие — М. : РУДН, 2017. — 220 с.
13. Ле Тхи Хоа. Становление субъектного опыта учащихся СПТУ в процессе профессионального самоопределения : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 1988. — 20 с.
14. Лейтес Н. С. Умственные способности и возраст. — М. : Педагогика, 1971. — 280 с.
15. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. — М., 1972. — 576 с.
16. Леонтьев А. Н. О формировании способностей // Вопросы психологии. — 1960. — № 1. — С. 8.
17. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузырея. — М., 1996. — С. 109–117.
18. Олпорт Г. Становление личности. Избранные труды. — М. : Смысл, 2002. — 465 с.
19. Осницкий А. К. Психология самостоятельности. Методы исследования и диагностики. — М. ; Нальчик : Эль-Фа, 1996. — 128 с.

20. Осницкий А. К. Профессиональное ориентирование учащихся при специализации обучения // Вопросы психологии. — 1998. — № 3. — С. 136–148.
21. Осницкий А. К. Регуляторный опыт — основа субъектной активности человека // Теоретическая и экспериментальная психология. — 2008. — № 2. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/regulyatornyuy-opyt-osnova-subektnoy-aktivnosti-cheloveka> (дата обращения: 10.09.2023).
22. Осницкий А. К. На экспериментальной площадке сознания // Конференция «Психология человека в современном мире (к 120-летию со дня рождения С. Л. Рубинштейна)». — М. : Ин-т психологии РАН : Психол. ин-т РАО, 2009. — С. 130–137.
23. Осницкий А. К., Бякова Н. В., Истомина С. В. Развитие саморегуляции на разных этапах профессионального самоопределения // Вопросы психологии. — 2009. — № 1. — С. 3–12.
24. Осницкий А. К. Психологические механизмы самостоятельности. — М. ; Обнинск : ИГ-СОЦИН, 2010. — 232 с.
25. Осницкий А. К. Сознание и самодеятельность в пространстве актуальной саморегуляции // Теоретические и прикладные исследования психологии саморегуляции : коллект. моногр. / под ред. Г. С. Прыгина, П. В. Лебедчука. — Курск ; Набережные Челны : ТОП, 2011. — С. 189–198.
26. Осницкий А. К. Воспитание в семье индивидуальных, субъектных и личностных качеств человека // Семья и образование: психолого-педагогические и социально-юридические аспекты : сб. материалов межрегион. науч.-практ. конф. с междунар. участием. — Липецк : ЛИРО, 2014. — С.13-15.
27. Осницкий А. К. Следуя принципам предшественников // Б. М. Теплов и современное состояние дифференциальной психологии и дифференциальной психофизиологии: к 120-летию со дня рождения Б. М. Теплова : Междунар. юб. конф. — М. : Психол. ин-т РАО, 2017. — С. 72–78.
28. Платонов К. К. Структура и развитие личности / отв. ред. А. Д. Глоточкин. — М. : Наука, 1986. — 254 с.
29. Развитие и диагностика способностей / отв. ред. В. Н. Дружинин, В. Д. Шадриков. — М. : Наука, 1991. — 177 с.
30. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — М. : Госучпедгиз М-ва просвещения РСФСР, 1946. — 704 с.
31. Рубинштейн С. Л. Проблемы способностей и вопросы психологической теории // Вопросы психологии. — 1960. — № 3. — С. 6.
32. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности // Вопросы психологии. — 1986. — № 4. — С. 101–109.
33. Саад Юсеф. Психологические особенности самостоятельного выбора профессии у выпускников школы : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 1988. — 18 с.
34. Сеченов И. М. Избранные философские и психологические произведения / под ред. В. М. Каганова. — М. : Гос. изд-во полит. лит., 1947. — 648 с.
35. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. — М. : Акад. пед. наук, 1961. — 534 с.
36. Теплов Б. М. Избр. тр. : в 2 т. — М. : Педагогика, 1985. — Т. 1. — 329 с.

References

1. Aminov N. A., Osadcheva I. I. A new approach to the study of the foundations of a person's individuality in the process of self-realization in a digital educational environment. *Samorealizatsiya lichnosti v epokhu tsifrovizatsii: globalnyye vyzovy i vozmozhnosti: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* [Personal self-realization in the era of digitalization: global challenges and opportunities: materials of the International scientific-practical conference]. Moscow, RUDN University, 2022, pp. 11–16. (In Russian).
2. Artsishevskaya E. V. *Individualno-tipologicheskiye osobennosti podrostkov s khudozhestvenno-izobrazitel'nymi i yazykovymi sposobnostyami: avtoref. dis. ... kand. psikholog. nauk.* [Individual typological features of adolescents with artistic, visual and linguistic abilities: abstract of dissertation of Candidate of Psychology]. Moscow, 2008, 24 p. (In Russian).
3. Golubeva E. A. *Sposobnosti. Lichnost. Individualnost.* [Abilities. Personality. Individuality]. Dubna: Phoenix, 2005, 512 p. (In Russian).
4. Kabardov M. K. *Kommunikativno-rechevyye i kognitivno-lingvisticheskiye sposobnosti. Sposobnosti i sklonnosti: kompleks. issled. Pod red. E. A. Golubevoy.* [Communicative-speech and cognitive-linguistic abilities. Abilities and inclinations: complex research. Ed. by E. A. Golubeva]. Moscow, Pedagogy, 1989, 200 p. (In Russian).
5. Kabardov M. K., Artsishevskaya E.V. Types of linguistic and communicative abilities and competence. *Voprosy psikhologii.* [Issues of psychology]. 1996, iss. 1, pp. 34–49. (In Russian).
6. Kabardov M. K. Communicative abilities. *Psikhologiya obshcheniya: entsikl. slov. Pod obshch. red. A. A. Bodaleva.* [Psychology of communication: encyclopedic dictionary. Ed. by A. A. Bodalev. Moscow, Kogito-Center, 2011, pp. 65–67. (In Russian).
7. Kabardov M. K., Artsishevskaya E.V. “Teacher — method — student”: beneficial balance. *Psikhologiya v vuze.* [Psychology in higher school]. 2012, iss. 2, pp. 23–27. (In Russian).

8. Kabardov M. K., Osnitsky A. K. B. M. Teplov and the current state of differential psychology and differential psychophysiology: on the 120th anniversary of the birth of B. M. Teplov (editor's note). *B. M. Teplov i sovremennoye sostoyaniye differentsialnoy psikhologii i differentsialnoy psikhofiziologii: k 120-letiyu so dnya rozhdeniya B. M. Teplova*. [International anniversary conference: B. M. Teplov and the current state of differential psychology and differential psychophysiology: on the 120th anniversary of B. M. Teplov]. *Mezhdunar. yub. konf.* Moscow, Psychological Institute of Russian Academy of Education, 2017, pp. 10–21. (In Russian).
9. Karpov A. V. Integral and metacognitive abilities in the general structure of personality abilities. *Psikhologiya i pedagogika XXI veka: teoriya, praktika i perspektivy: monogr. Pod obshch. red. N. B. Karabushchenko, N. L. Sungurova*. [Psychology and pedagogy of the 21st century: theory, practice and prospects: monograph. Ed. by N. B. Karabushchenko, N. L. Sungurov]. Moscow, RUDN University, 2015, pp. 251–270. (In Russian).
10. Konopkin O. A. *Psikhologicheskiye mekhanizmy regulyatsii deyatel'nosti*. [Psychological mechanisms of activity regulation]. Moscow, Lenand, 2011, 320 p. (In Russian).
11. Krupnov A. I. *Psikhofiziologicheskiy analiz individualnykh razlichiy aktivnosti cheloveka: avtoref. dis. ... d-ra nauk*. [Psychophysiological analysis of individual differences in human activity: abstract of dissertation of Doctor of Psychology]. Moscow, 1985, 38 p. (In Russian).
12. Krupnov A. I., Novikova I. A., Shlyakhta D. A. *Kompleksnyye issledovaniya svoystv lichnosti: teoriya i praktika: ucheb. Posobiye*. [Complex studies of personality properties: theory and practice: study guide]. Moscow, RUDN University, 2017. - 220 p. (In Russian).
13. Le Thi Hoa. *Stanovleniye subyekt'nogo opyta uchaschchikhsya SPTU v protsesse professional'nogo samoopredeleniya: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk*. [Formation of subject experience of secondary vocational school students in the process of professional self-determination: abstract of dissertation of Candidate of Psychology]. Moscow, 1988, 20 p. (In Russian).
14. Leites N. S. *Umstvennyye sposobnosti i vozrast*. [Mental abilities and age]. Moscow, Pedagogika, 1971, 280 p.
15. Leontyev A. N. *Problemy razvitiya psikhiki*. [Problems of mental development]. Moscow, 1972, 576 p. (In Russian).
16. Leontyev A. N. On formation of abilities. *Voprosy psikhologii*. [Issues of psychology]. 1960, iss. 1, p. 8. (In Russian).
17. Maslow A. Self-actualization. *Psikhologiya lichnosti. Pod red. Yu. B. Gippenreyter, A. A. Puzyrey. // Personality Psychology*. Ed. by Yu. B. Gippenreiter, A. A. Puzyrey. Moscow, 1996, pp. 109–117. (In Russian).
18. Allport G. *Stanovleniye lichnosti. Izbrannyye trudy*. [Formation of personality. Selected works]. Moscow, Smysl, 2002, 465 p. (In Russian).
19. Osnitsky A. K. *Psikhologiya samostoyatel'nosti. Metody issledovaniya i diagnostiki*. [Psychology of independence. Research and diagnostic methods]. Moscow-Nalchik, El-Fa, 1996, 128 p. (In Russian).
20. Osnitsky A. K. Vocational guidance of students during specialization of education. *Voprosy psikhologii*. [Issues of psychology]. 1998, iss. 3, pp. 136–148. (In Russian).
21. Osnitsky A. K. Regulatory experience is the basis of human subjective activity. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya*. [Theoretical and experimental psychology. 2008, iss. 2. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/regulyatornyy-opyt-osnova-subektnoy-aktivnosti-cheloveka> (accessed: 10.09.2023). (In Russian).
22. Osnitsky A. K. On the experimental site of consciousness. *Konferentsiya "Psikhologiya cheloveka v sovremennoy mire (K 120-letiyu so dnya rozhdeniya S. L. Rubinshteyna)"*. [Conference "Human Psychology in the Modern World (On the 120th anniversary of S. L. Rubinstein)"] Moscow, Institute of Psychology RAS: Psychological Institute of Russian Academy of Education, 2009, pp. 130–137. (In Russian).
23. Osnitsky A. K., Byakova N. V., Istomina S. V. Development of self-regulation at different stages of professional self-determination. *Voprosy psikhologii*. [Issues of psychology]. 2009, iss. 1, pp. 3–12. (In Russian).
24. Osnitsky A. K. *Psikhologicheskiye mekhanizmy samostoyatel'nosti*. [Psychological mechanisms of independence]. Moscow, Obninsk, IG-SOTSIN, 2010, 232 p. (In Russian).
25. Osnitsky A. K. Consciousness and self-initiated performance in the sphere of actual self-regulation. *Teoreticheskiye i prikladnyye issledovaniya psikhologii samoregulyatsii: kollekt. monogr. Pod red. G. S. Prygina, P. V. Lebedchuka*. [Theoretical and applied studies of the psychology of self-regulation: collection. Monograph. Ed. by G. S. Prynin, P. V. Lebedchuk]. Kursk; Naberezhnye Chelny, TOP, 2011, pp. 189–198. (In Russian).
26. Osnitsky A. K. Family education of individual, subject and personal qualities. *Semya i obrazovaniye: psikhologo-pedagogicheskiye i sotsialno-yuridicheskiye aspekty: sb. materialov mezhdunar. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiyem*. [Family and education: psychological, pedagogical and socio-juridical aspects: collection of materials of Interregional scientific-practical conference with international participation]. Lipetsk, LIRO, 2014, pp. 13–15. (In Russian).
27. Osnitsky A. K. Following the principles of predecessors. *B. M. Teplov i sovremennoye sostoyaniye differentsialnoy psikhologii i differentsialnoy psikhofiziologii: k 120-letiyu so dnya rozhdeniya B. M. Teplova*. [International anniversary conference: B. M. Teplov and the current state of differential psychology and differential psychophysiology: on the 120th anniversary of B. M. Teplov]. *Mezhdunar. yub. konf.* Moscow, Psychological Institute of Russian Academy of Education, 2017, pp. 72–78. (In Russian).

28. Platonov K. K. *Struktura i razvitiye lichnosti. Otv. red. A. D. Glotochkin*. [Structure and development of personality. Ed. by A. D. Glotochkin]. Moscow, Science, 1986, 254 p. (In Russian).
29. *Razvitiye i diagnostika sposobnostey. Otv. red. V. N. Druzhinin, V. D. Shadrikov*. [Development and diagnostics of abilities. Ed. by V. N. Druzhinin, V. D. Shadrikov]. Moscow, Nauka, 1991, 177 p. (In Russian).
30. Rubinstein S. L. *Osnovy obshchey psikhologii*. [Fundamentals of general psychology]. Moscow, Gosuchpedgiz of Ministry of Education of the RSFSR, 1946, 704 p. (In Russian).
31. Rubinstein S. L. Problems of abilities and issues of psychological theory. *Voprosy psikhologii*. [Issues of psychology]. 1960, iss. 3, pp. 6. (In Russian).
32. Rubinstein S. L. The principle of creative self-initiated activity. *Voprosy psikhologii*. [Issues of psychology]. 1986, iss. 4, pp. 101–109. (In Russian).
33. Saad Youssef. Psychological features of independent choice of profession among school graduates: dissertation abstract of dissertation of Candidate of Psychology. Moscow, 1988, 18 p. (In Russian).
34. Sechenov I. M. *Izbrannyye filosofskiyе i psikhologicheskoye proizvedeniya. Pod red. V. M. Kaganova*. [Selected philosophical and psychological works. Ed. by V. M. Kaganov]. Moscow, State Political Publ., 1947, 648 p. (In Russian).
35. Teplov B. M. *Problemy individualnykh razlichiy*. [Problems of individual differences. Moscow, Academy of Pedagogical Sciences, 1961, 534 p. (In Russian).
36. Teplov B. M. *Izbrannyye trudy: v 2 t.* [Selected Works: in 2 vols.]. Moscow, Pedagogy, 1985, vol. 1, 329 p. (In Russian).

Информация об авторе

Осницкий Алексей Константинович — доктор психологических наук, главный научный сотрудник Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований (Психологический институт Российской академии образования).

Information about the author

Osnitsky Alexey Konstantinovich — Doctor of Psychology, Chief Researcher of the Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research (Psychological Institute of the Russian Academy of Education).

Статья поступила в редакцию 29.03.2023; одобрена после рецензирования 19.09.2023; принята к публикации 19.10.2023.

The article was submitted 29.03.2023; approved after reviewing 19.09.2023; accepted for publication 19.10.2023.

Научная статья

УДК 159.923.2-057.875

DOI 10.37724/RSU.2023.68.4.015

Ценностные ориентации будущих специалистов-международников в условиях культурной трансформации общества

Ревкова Елизавета Андреевна

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

earevkova947@gmail.com

Аннотация. В условиях культурной трансформации общества в основе формирования профессиональной идентичности студентов-международников лежат ценностные ориентации.

В статье кратко проанализированы и обобщены положения научной литературы о ценностях молодых людей.

Представлены результаты исследования сформированности ценностных ориентаций у 100 студентов-международников Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина в возрасте от 18 лет до 21 года (54 девушки и 46 юношей), выявленные в процессе педагогического наблюдения, тестирования и онлайн-опроса с помощью облачных технологий Yandex Forms.

Автором было установлено, что у будущих специалистов в области международных отношений высокий уровень сформированности таких ценностных ориентаций, как готовность солидарно противостоять глобальным вызовам современности, патриотизм, способность к сознательному личностному, профессиональному, гражданскому самоопределению, вера в Россию, а невысокую значимость составляют бережливость, ценность семьи как первоосновы принадлежности к народу и самостоятельность.

Перспективой исследования ценностей личности будущих специалистов в области международных отношений может выступать разработка педагогических технологий формирования у них различных групп ценностей.

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации, студенты-международники, культурная трансформация общества.

Для цитирования: Ревкова Е. А. Ценностные ориентации будущих специалистов-международников в условиях культурной трансформации общества // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 4 (68). С. 128–135. DOI: 10.37724/RSU.2023.68.4.015.

Original article

Value orientations of future international relations specialists in conditions of cultural transformation of society

Revkova Elizaveta Andreevna

Ryazan State University named for S. A. Yesenin

Ryazan, Russia

earevkova947@gmail.com

Abstract. In the conditions of cultural transformation of society, the formation of professional identity in students of international affairs is based on value orientations.

The article briefly analyzes and summarizes literature that defines the basics of younger people's values.

It presents the results of a study of formation of value orientations among 100 international relations students of the Ryazan State University named for S. A. Yesenin aged from 18 to 21 years of age (54 girls and 46 boys), identified through pedagogical observation, testing and online survey using the Yandex Forms cloud technology.

The author finds that future specialists in the area of international relations have a high level of formation of such value orientations as readiness to jointly confront the global challenges of our time, patriotism, the ability for conscious personal, professional, civic self-determination, faith in Russia. They attach less significance to thrift and the value of a family as the fundamental basis of national identity and independence.

Further research may look into personal values of future specialists in international relations and development of pedagogical technologies that will form various value categories.

Key words: values, value orientations, students of international relations, cultural transformation of society.

For citation: Revkova E. A. Value orientations of future international relations specialists in conditions of cultural transformation of society // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2023, no. 4 (68), pp. 128–135. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2023.68.4.015.

Введение. В условиях современной внешнеполитической обстановки наблюдаются культурные трансформации общества, в связи с чем у молодого поколения размываются ценностные представления и ориентации, возникает неопределенность жизненных и профессиональных ориентиров, что обуславливает актуальность исследования их ценностей, являющихся отражением культуры, и ценностных ориентаций.

Культура понимается как многогранное понятие, включающее не только живопись, литературу, музыку, но и образ жизни людей определенного социума и выражающееся в обычаях, традициях, повседневных делах, политической культуре. Главной функцией культуры как «системы ценностной ориентации человека, общества, государства» (Строченко, 2022, с. 16) становится воспитание человека в человеке. Она может влиять на ценностные установки, интересы и потребности индивида. В свою очередь верность определенным идеалам и принципам свидетельствует об устойчивой структуре сформированных ценностей человека. При этом «культура существует и развивается, пока существует и развивается социум, общество» (Алдошина, 2020, с. 81). Ценностные ориентации выражают значимость социальных, культурных, нравственных ценностей для личности и отношение к действительности (Санькова, 2019) и формируются в процессе социального воспитания ответственного, нравственного, инициативного гражданина России (Мартишина, Бобылева, 2016).

Ценности — жизненно важный для человека объект, в качестве которого могут выступать духовные идеи, ситуативные смыслы и материальные блага. Постигнуть их индивид может в ходе освоения культуры. В настоящее время, когда в мире происходит культурная трансформация общества во многих сферах (фальсификация исторических фактов, подмена понятий, манипуляция общественным сознанием), очень важно формирование ценностных ориентаций у молодых специалистов в области международных отношений.

В истории мировой цивилизации наступил переломный период, который характеризуется переосмыслением исторических процессов, обострением противоречий между мировыми сообществами. Во многих странах велико стремление исказить общественное сознание и историческую память миллионов людей, вытеснить русский язык из всех публичных пространств, вплоть до школ и магазинов, несмотря на то, что нашим соотечественникам, проживающим за рубежом, хотелось бы сохранить свою идентичность, культуру, язык, традиции (Обращение президента Российской Федерации от 21 февраля 2023 года, 2023). «Современное общество сталкивается с угрозами дестабилизации мировоззренческого характера» (Кисляков, Корчагина, Мерзлякова, Пасечник, 2022, с. 33).

Россия обладает, пожалуй, самым богатым разнообразием народностей, культур и религий, которые мирно сосуществуют в рамках одного государства. Искажение исторических событий России, пропаганда нетрадиционных идеалов представляют угрозу для формирования правильных ценностных ориентаций молодежи. Представители поколения Z (молодые люди, родившиеся в начале XXI века) характеризуются потребностью постоянно принимать новую информацию, но такие качества, как незрелость и инфантилизм, мешают им грамотно фильтровать поступающие информационные потоки (Шлегель, 2022).

Запад пытается подрвать территориальную целостность Российской Федерации, ее культуру (Обращение Президента Российской Федерации от 21 февраля 2023 года, 2023). Об этом свидетельствуют разработка и применение Североатлантическим Альянсом методов когнитивной

войны, в ходе которой происходит раскол социума изнутри без применения военной силы, а за счет влияния на общественное сознание путем информационных вбросов (The Role of Today's VRE and Considerations for Cognitive Warfare, 2022).

Все это подчеркивает значимость рассмотрения и формирования ценностных ориентаций и профессиональных ценностей студентов-международников в условиях культурной трансформации общества с позиции культуры для повышения уровня их готовности к профессиональной деятельности и как следствие для выстраивания гармоничных отношений между государствами (Костикова, Ревкова, Федотова, 2022).

Для усиления аксиологических основ российского образования необходимо создать образовательные маршруты с целью построения поликультурного образовательного пространства, а также разработать новые векторы политики в области образования для сохранения и развития единой научно-образовательной сферы (Belogurov, Voevoda, Inozemtsev, Romanova, Khokhlova, 2020) с учетом особенностей, возможностей и рисков процесса формирования профессиональных ценностей студентов в современном университетском образовании (Алдошина, 2020).

Значимые духовно-нравственные и гражданско-патриотические ценности, ценностные ориентации, убеждения и приоритеты студентов как будущих специалистов (Бабина, 2022) успешно формируются во время обучения в вузе (Минаев, Исаева, 2018) и являются условием их готовности к работе (Касаткина, Федотенко, 2023).

Ценностно-ориентированное аксиологическое воспитание, помогающее обучающимся найти свое место в обществе и формирующее ценностное отношение к процессу познания, профессии и к себе самому (Савельева, Кусарбаев, Фоминых, Контобойцева, Булатова, 2022) является очень важным направлением деятельности вузов.

Одним из популярных направлений воспитательной деятельности вузов является формирование ценностных ориентаций, ценностно-смысловых ориентиров, личностных качеств и поликультурного мировоззрения студентов на занятиях по иностранному языку (Костикова, 2013).

С целью организовать самоидентификацию студентов-международников в профессии, а также сформировать морально-ценностные основы их личности в Рязанском государственном университете имени С. А. Есенина была разработана специальная методика профессионально-ориентированного обучения иностранному языку (Попова, 2018).

Использованы современные методы воспитания гражданственности у студентов международного профиля в проектной деятельности (Пекушкина, Романенко, 2023), в том числе формирования мировоззрения в процессе обучения аналитическому чтению (Степанова, 2022), в рамках которого развивается критическое мышление (Пичкова, Кулемекова, 2022).

Безусловно, при исследовании профессиональных ценностей и формировании культурной профессиональной идентичности личности важно применять такие интерактивные технологии, как деловая игра, проектный метод, разбор кейсов, защита эссе (Сохранов-Преображенский, Дымова, Мазалова, 2022; Костыря, Жарких, 2021).

Цель исследования — оценить сформированность ценностных ориентаций у студентов-международников.

Гипотеза исследования заключалась в предположении о том, что выявление ценностных ориентаций студентов-международников как будущих специалистов в области международных отношений позволит скорректировать их профессиональную подготовку в вузе в условиях культурной трансформации общества.

Методы и методики исследования: анализ официальных документов международных организаций и речей политических лидеров Российской Федерации по вопросам современной внутренней и внешней политической обстановки; обобщение положений научной литературы о ценностных ориентациях современной молодежи, культурных и профессиональных ценностях будущих специалистов в области международных отношений, а также способах их формирования; анализ педагогического опыта автора; педагогическое наблюдение за студентами во время учебных занятий и осуществления ими внеучебных проектов; онлайн-опрос с помощью облачных технологий (Yandex Forms) и тестирование с помощью методики Милтона Рокича «Ценностные ориентации».

В исследовании приняли участие 100 студентов Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина в возрасте от 18 лет до 21 года (54 девушки и 46 юношей), обучавшихся по направлению подготовки 41.03.05 «Международные отношения».

Исследование базировалось на аксиологическом методологическом подходе, который позволил всесторонне рассмотреть систему ценностей, формируемую у студентов-международников в контексте профессиональной идентичности, а также на личностно-ориентированном методологическом подходе с акцентом на формировании личности обучающихся.

Результаты исследования и их обсуждение. Методика М. Рокича позволила выявить отношение студентов к окружающему миру, мотивы их поступков, основу философии жизни, в том числе в будущей профессиональной деятельности.

Восемнадцать терминальных ценностей указывали на конечные цели индивидуального существования, к которым стоит стремиться, а восемнадцать инструментальных — на предпочтительный образ действий для их достижения в любых ситуациях.

Результаты ранжирования студентами ценностей по порядку их значимости показали, что большинство из них считали важными такие терминальные ценности, как *развитие* (работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование), *познание* (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие) и *интересная работа*. Среди инструментальных ценностей они отдавали предпочтение *образованности* (широта знаний, высокий культурный уровень), *воспитанности* (хорошие манеры, умение вести себя в соответствии с нормами культуры поведения) и *рационализму* (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманные, рациональные решения), очень важным для будущих специалистов в области международных отношений.

В результате онлайн-опроса студентов о важности для них 12 ценностных ориентаций было установлено, что высокую значимость для большинства имела готовность противостоять глобальным вызовам современной эпохи и вера в Россию (85 и 80 % соответственно), для 65 % — патриотизм и для 60 % — самостоятельное личностное, гражданское, профессиональное самоопределение (табл.).

Таблица

Уровень значимости ценностных ориентаций для студентов-международников, в %

Ценностные ориентации	Уровень значимости и количество студентов		
	Высокий	Средний	Низкий
Патриотизм	65	20	15
Толерантность	40	35	25
Вера в Россию	80	15	5
Трудолюбие	20	55	25
Бережливость	3	12	85
Готовность противостоять глобальным вызовам современной эпохи	85	12	3
Самостоятельное личностное, гражданское, профессиональное самоопределение	60	25	15
Честность	2	53	45
Самостоятельность	5	30	65
Осознание ценности человеческой жизни	12	63	25
Готовность открыто выражать и отстаивать позицию России на международной арене	25	60	15
Ценность семьи как первоосновы нашей принадлежности к народу	3	20	77

Примечание: жирным шрифтом выделено наибольшее количество студентов.

Среднюю значимость ценности человеческой жизни отметили 63 % студентов, готовности открыто выражать позицию России на международной арене — 60 %, трудолюбия — 55 % и честности — 53 % из них.

Для 85 % будущих специалистов-международников низкую значимость имела бережливость, для 77 % — ценность семьи как первоосновы нашей принадлежности к народу и для 65 % — самостоятельность.

Студенты-международники также отметили, что в условиях происходящей в настоящее время глобальной трансформации общества необходимо сохранить национальную и культурную идентичность народов России. В мире сейчас можно наблюдать такое явление, как «культура отмены» (от англ. *cancel culture*), в рамках которого отменяются ранее достигнутые договоренности, опровергаются исторические факты и события, люди подвергаются дискриминации по национальному признаку; в некоторых странах сносят памятники героям Великой Отечественной войны, отрицают подвиги русского народа, притесняют россиян. В этих условиях у будущих специалистов в области международных отношений необходимо воспитывать стойкость нравственной позиции, гордость за свою Родину, развивать способности не поддаваться влиянию Запада, умения противостоять внешним угрозам.

Результаты онлайн-опроса будущих специалистов в области международных отношений на вопрос о том, что для них важнее всего в будущей профессии специалиста-международника, представлены на рисунке.

Более половины (63 %) студентов утверждали, что самое важное для них в будущей профессии — защита национальных интересов России; почти четверть (22 %) — самореализация; 10 % — материальное положение и 5 % — статус и карьера.



Рис. Важнейшие составляющие будущей профессии специалиста-международника для студентов, в %

Выводы. Таким образом, в условиях культурной трансформации общества «ценностные установки и духовно-нравственное развитие человека — одни из важнейших приоритетов отечественного образования» (Касаткин, 2017, с. 48), что диктует необходимость внимательного изучения и формирования ценностных ориентаций студентов во время обучения в вузе. Особую актуальность это имеет для воспитания в рамках профессионального образования будущих специалистов в области международных отношений.

Исследование показало, что у студентов-международников сформированы такие ценностные ориентации, как патриотизм и гражданственность. Они стремятся защитить интересы России на международной арене, однако недооценивают значимость семьи как первоосновы принадлежности к народу, хотя важность союза мужчины и женщины рассматривается не только в культуре русского народа, но и в священных книгах всех мировых религий. Возможно, это связано с тем, что священные тексты Запад, к сожалению, пытается пересмотреть (Обращение Президента Российской Фе-

дерации от 21 февраля 2023 года, 2023), а в социальных сетях молодежи предлагаются нетрадиционные семейные ценности. Следовательно, «необходимо обратить особое внимание на организацию и проведение мероприятий, направленных на противодействие информационного воздействия через социальные сети» на молодых людей (Мелешенко, 2021, с. 78).

В качестве перспектив работы может выступать разработка педагогических технологий формирования различных групп ценностей у будущих специалистов в области международных отношений.

Список источников

1. Алдошина М. И. Формирование профессиональных ценностей студентов в современном университетском образовании // Сибирский педагогический журнал. — 2020. — № 1. — С. 79–87.
2. Бабина А. А. Изучение ценностных ориентаций обучающихся в образовательном процессе // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. — 2022. — № 1 (203). — С. 12–16. — DOI: 10.34835/issn.2308-1961.2022.1.p12-16.
3. Касаткина М. И., Федотенко И. Л. Формирование профессионально-ценностных ориентаций будущих социальных работников как условие развития их готовности к профессиональной деятельности // Человеческий капитал. — 2023. — № 1 (169). — С. 220–228. — DOI: 10.25629/HC.2023.01.25.
4. Касаткин П. И. Ценностный компонент в образовании: нужен ли он сегодня? // Вестник Воронежского государственного университета. Сер. «Философия». — 2017. — № 2 (24). — С. 42–50.
5. Кисляков П. А., Корчагина А. А., Мерзлякова О. А., Пасечник Е. В. Ценностные установки россиян в условиях социокультурной трансформации общества // Научный поиск: личность, образование, культура. — 2022. — № 1 (43). — С. 33–35. — DOI: 10.54348/SciS.2022.1.5.
6. Костикова Л. П. Формирование коммуникативных ценностей студентов вуза средствами иностранного языка // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. — 2013. — Т. 2, № 4. — С. 19–24.
7. Костикова Л. П., Ревкова Е. А., Федотова О. С. Формирование профессиональной идентичности будущих специалистов-международников: исследование представлений студентов // Перспективы науки и образования. — 2022. — № 2 (56). — С. 219–234. — DOI: 10.32744/pse.2022.2.13.
8. Костыря С. С., Жарких Н. Г. Возможности исследования ценностей профессиональной деятельности сотрудников промышленного предприятия // Образование и общество. — 2021. — № 5 (130). — С. 118–127.
9. Мартишина Н. В., Бобылева О. А. Ценности социального воспитания в наследии отечественных педагогов XX века. — Рязань : Концепция, 2016. — 172 с.
10. Мелешенко В. А. Информационная война и современные аспекты информационного противоборства // Научный резерв. — 2021. — № 1 (13). — С. 73–79.
11. Минаев А. И., Исаева О. Н. Формирование духовно-нравственных и гражданско-патриотических ценностей: из опыта работы РГУ имени С. А. Есенина // Русский мир: проблемы духовно-нравственного, гражданско-патриотического воспитания и пути их решения : пленар. докл. Междунар. науч.-практ. конф. / под общ. ред. С. В. Беспаловой. — Донецк : Донецк. нац. ун-т, 2018. — С. 93–99.
12. Обращение президента Российской Федерации от 21 февраля 2023 года. — URL : <http://kremlin.ru/events/president/news/67828> (дата обращения: 01.03.2023).
13. Пекушкина Д. В., Романенко Н. М. Воспитание у студентов гражданственности средствами социально значимой проектной деятельности: на примере вуза международного профиля : моногр. — М., 2023. — 160 с.
14. Пичкова Л. С., Кулемекова М. В. Развитие критического мышления как основного компонента в формировании профессионально значимых компетенций экономиста-международника // Европейский день языков в МГИМО : материалы V Междунар. межвуз. конф. «Европейский день языков в МГИМО». — М. : МГИМО, 2022. — С. 130–138.
15. Попова Е. А. Формирование ценностных ориентаций у студентов-международников в курсе дисциплины «Иностранный язык» // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Сер. «Образование и педагогические науки». — 2018. — № 6 (814). — С. 124–138.
16. Психологические тесты для профессионалов / сост. Н. Ф. Гребень. — Мн. : Современная школа, 2007. — 496 с.
17. Савельева Н. Х., Кусарбаев Р. И., Фоминых И. М., Контобойцева М. Г., Булатова В. В. Роль аксиологического воспитания в профессиональном становлении будущих специалистов // Обзор педагогических исследований. — 2022. — Т. 4, № 4. — С. 150–153.
18. Санькова О. А. К проблеме формирования ценностных ориентаций современной молодежи // Образование и общество. — 2019. — № 3 (116). — С. 23–29.

19. Сохранов-Преображенский В. В., Дымова Т. В., Мазалова А. Е. Формирование профессиональной культурной идентичности студентов в условиях образования с цифровыми компонентами // Казанский педагогический журнал. — 2022. — № 3 (152). — С. 105–112. — DOI: 10.51379/KPJ.2022.153.3.013.
20. Степанова Ю. В. Роль аналитического чтения в развитии коммуникативной компетенции студентов-международников // Высшее образование сегодня. — 2022. — № 3-4. — С. 74–77. — DOI: 10.18137/RNU.HET.22.03-04.P.074.
21. Стрюченко И. Г. Культура и кризис современной мировой цивилизации // Россия и АТР. — 2022. — № 1 (115). — С. 16–26. — DOI: 10.24412/1026-8804-2022-1-16-26.
22. Шлегель Е. В. Поколение Z: типические черты и ценностные ориентации // Вестник Гуманитарного университета. — 2022. — № 2 (37). — С. 122–130. — DOI 10.35853/vestnik.gu.2022.2(37).12.
23. Belogurov A. Yu., Voevoda E. V., Inozemtsev M. I., Romanova E. A., Khokhlova N. I. Development of Education Districts in the Strategy of Strengthening the Axiological Foundations of the Russian Education Space // Higher Education in Russia. — 2020. — Vol. 29, N 1. — Pp. 25–36. — DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-1-25-36.
24. The Role of Today's VRE and Considerations for Cognitive Warfare. — 2022. — URL : <https://www.act.nato.int/articles/cognitive-warfare-considerations> (accessed: 01.03.2023).

References

1. Aldoshina M. I. Formation of professional values of students in modern university education. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal*. [Siberian Pedagogical Journal]. 2020, iss. 1, pp. 79–87. (In Russian).
2. Babina A. A. Study of value orientations of students in the educational process. *Uchenyye zapiski universiteta imeni P. F. Lesgafta*. [Scientific notes of the P. F. Lesgaft University]. 2022, iss. 1 (203), pp. 12–16. DOI: 10.34835/issn.2308-1961.2022.1.p12-16. (In Russian).
3. Kasatkina M. I., Fedotenko I. L. Formation of professional and value orientations of future social workers as a condition for the development of their readiness for professional activity. *Chelovecheskiy kapital*. [Human Capital]. 2023, iss. 1 (169), pp. 220–228. DOI: 10.25629/HC.2023.01.25. (In Russian).
4. Kasatkin P. I. Value component in education: do we need it today? *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. "Filosofiya"* [Bulletin of Voronezh State University. Series "Philosophy"]. 2017, iss. 2 (24), pp. 42–50. (In Russian).
5. Kislyakov P. A., Korchagina A. A., Merzlyakova O. A., Pasechnik E. V. Value attitudes of Russians in the conditions of sociocultural transformation of society. *Nauchnyy poisk: lichnost, obrazovaniye, kultura*. [Scientific search: personality, education, culture]. 2022, iss. 1 (43), pp. 33–35. DOI: 10.54348/SciS.2022.1.5. (In Russian).
6. Kostikova L. P. Formation of communicative values of university students by means of a foreign language. *Nauchnyye issledovaniya i razrabotki. Sovremennaya kommunikativistika*. [Scientific research and development. Modern communication science]. 2013, vol. 2, iss. 4, pp. 19–24. (In Russian).
7. Kostikova L. P., Revkova E. A., Fedotova O. S. Formation of professional identity of future specialists in internationalist relations: a study of students' perceptions. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. [Prospects of science and education]. 2022, iss. 2 (56), pp. 219–234. DOI: 10.32744/pse.2022.2.13. (In Russian).
8. Kostyrya S. S., Zharkikh N. G. Possibilities for studying values in professional activity of employees of an industrial enterprise. // *Obrazovaniye i obshchestvo*. [Education and Society]. 2021, iss. 5 (130), pp. 118–127. (In Russian).
9. Martishina N. V., Bobyleva O. A. *Tsennosti sotsialnogo vospitaniya v nasledii otechestvennykh pedagogov XX veka*. [Values in social education in the heritage of 20th-century Russian teachers]. Ryazan, Kontseptsiya, 2016, 172 p. (In Russian).
10. Meleshenko V. A. Information warfare and modern aspects of information warfare. *Nauchnyy rezerv*. [Scientific reserve]. 2021, iss. 1 (13), pp. 73–79. (In Russian).
11. Minaev A. I., Isaeva O. N. Formation of spiritual-moral and civil-patriotic values: from experience of the Russian State University named for S. A. Yesenin. *Russkiy mir: problemy dukhovno-nravstvennogo, grazhdansko-patrioticheskogo vospitaniya i puti ikh resheniya: plenar. dokl. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Pod obshch. red. S. V. Bespalovoy*. [The Russian world: problems of spiritual-moral, civil-patriotic education and their ways solutions: plenary. report Intl. scientific-practical conf. Ed. by S. V. Bespalova]. Donetsk, Donetsk National University, 2018, pp. 93–99. (In Russian).
12. *Obrashcheniye prezidenta Rossiyskoy Federatsii ot 21 fevralya 2023 goda*. [Address of the President of the Russian Federation on February 21, 2023]. Available at: <http://kremlin.ru/events/president/news/67828> (accessed: 01.03.2023). (In Russian).
13. Pekushkina D. V., Romanenko N. M. *Vospitaniye u studentov grazhdanstvennosti sredstvami sotsialno znachimoy proyektnoy deyatel'nosti: na primere vuza mezhdunarodnogo profilya: monogr.* [Formation of students' citizenship through socially significant project activities: an example of an international university: monograph]. Moscow, 2023, 160 p. (In Russian).

14. Pichkova L. S., Kulemekova M. V. Development of critical thinking as the main component in formation of professionally significant competencies of an international economist. *Yevropeyskiy den yazykov v MGIMO: materialy V Mezhdunar. mezhvuz. konf. "Yevropeyskiy den yazykov v MGIMO"*. [European Day of Languages at MGIMO: materials of the V International intercollege conference "European Day of Languages at MGIMO"]. — Moscow, MGIMO Publ., 2022, pp. 130–138. (In Russian).
15. Popova E. A. Formation of value orientations among students of international relations in the discipline "Foreign Language". *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Ser. "Obrazovaniye i pedagogicheskiye nauki"*. [Bulletin of Moscow State Linguistic University. Series "Education and Pedagogy"]. 2018, iss. 6 (814), pp. 124–138. (In Russian).
16. *Psikhologicheskiye testy dlya professionalov. Sost. N. F. Greben*. [Psychological tests for professionals. Comp. by N. F. Greben]. Minsk, Sovremennaya shkola, 2007, 496 p. (In Russian).
17. Savelyeva N. Kh., Kusarbaev R. I., Fominykh I. M., Kontoboytseva M. G., Bulatova V. V. The role of axiological education in the professional development of future specialists. *Obzor pedagogicheskikh issledovaniy*. [Review of pedagogical research]. 2022, vol. 4, iss. 4, pp. 150–153.
18. Sankova O. A. On the problem of forming value orientations of modern youth. *Obrazovaniye i obshchestvo*. [Education and Society]. 2019, iss. 3 (116), pp. 23–29. (In Russian).
19. Sokhranov-Preobrazhensky V. V., Dymova T. V., Mazalova A. E. Formation of professional cultural identity of students in education with digital components. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal*. [Kazan Pedagogical Journal]. 2022, iss. 3 (152), pp. 105–112. DOI: 10.51379/KPJ.2022.153.3.013. (In Russian).
20. Stepanova Yu. V. The role of analytical reading in the development of communicative competence of students of international affairs. *Vyssheye obrazovaniye segodnya*. [Higher education today]. 2022, iss. 3-4, pp. 74–77. DOI: 10.18137/RNU.HET.22.03-04.P.074. (In Russian).
21. Stryuchenko I. G. Culture and the crisis of modern world civilization. *Rossiya i ATR*. [Russia and the Asia-Pacific region]. 2022, iss. 1 (115), pp. 16–26. DOI: 10.24412/1026-8804-2022-1-16-26. (In Russian).
22. Shlegel E. V. Generation Z: their typical characteristics and value orientations. *Vestnik Gumanitarnogo universiteta*. [Bulletin of the Humanitarian University]. 2022, iss. 2 (37), pp. 122–130. DOI 10.35853/vestnik.gu.2022.2(37).12.
23. Belogurov A. Yu., Voevoda E. V., Inozemtsev M. I., Romanova E. A., Khokhlova N. I. Development of Education Districts in the Strategy of Strengthening the Axiological Foundations of the Russian Education Space. *Higher Education in Russia*. 2020, vol. 29, iss. 1, pp. 25–36. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-1-25-36.
24. *The Role of Today's VRE and Considerations for Cognitive Warfare*. 2022. Available at: <https://www.act.nato.int/articles/cognitive-warfare-considerations> (accessed: 01.03.2023).

Информация об авторе

Ревкова Елизавета Андреевна — преподаватель кафедры иностранных языков института истории, философии и политических наук, аспирант кафедры педагогики и педагогического образования Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Information about the author

Revkova Elizaveta Andreevna — lecturer at the Department of Foreign Languages at the Institute of History, Philosophy and Political Science, postgraduate student at the Department of Pedagogy and Teacher Education, Ryazan State University named for S. A. Yesenin.

Статья поступила в редакцию 12.05.2023; одобрена после рецензирования 01.10.2023; принята к публикации 19.10.2023.

The article was submitted 12.05.2023; approved after reviewing 01.10.2023; accepted for publication 19.10.2023.

Научная статья

УДК 159.97

DOI 10.37724/RSU.2023.68.4.016

Использование медитации как метода психологической саморегуляции

Солянкина Людмила Егоровна

Университет мировых цивилизаций имени В. В. Жириновского

Москва, Россия

uda_saf@mail.ru

Евдокимов Олег Константинович

Университет мировых цивилизаций имени В. В. Жириновского

Москва, Россия

o.evdockimov2012@yandex.ru

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема использования медитативных практик в практической психологии и психотерапии.

Особое внимание уделено феномену концентрации как неотъемлемой части медитативного процесса. Рассмотрены четыре типа концентрации в процессе медитации: концентрация на мантре, которая представляет собой набор звуков, выстроенных в определенной последовательности, или стих, который следует произносить с определенной интонацией; концентрация на визуализации, когда в процессе медитации выбирается объект представления, на котором и концентрируется внимание; концентрация внимания на тратаке, то есть на определенном объекте действительности, и телесно-ориентированная концентрация, которая представляет собой сосредоточение на внутренних процессах, в частности на дыхании. Описаны различные типы дыхания и их влияние на организм.

Кроме того, рассмотрены два таких наиболее изученных вида медитации, как медитация осознанности и трансцендентальная медитация. Благодаря Джону Кабат-Зинну, который одним из первых заинтересовался медитацией с точки зрения научного подхода, медитация осознанности получила научное обоснование и легла в основу различных методик, в частности Mindfulness Based Stress Reduction и Mindfulness-based cognitive therapy, которые активно используются на Западе. Описаны результаты исследований Элизабет Ходж и Сары Лазар, показывающие влияние трансцендентной медитации на снижение стресса.

Ключевые слова: медитация, концентрация, мантра, визуализация, тратака, телесно-ориентированная медитация, осознанность, депрессия, стресс, саморегуляция, тревожные расстройства.

Для цитирования: Солянкина Л. Е., Евдокимов О. К. Использование медитации как метода психологической саморегуляции // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 4 (68). С. 136–141. DOI: 10.37724/RSU.2023.68.4.016.

Original article

Using meditation as a method of psychological self-regulation

Solyankina Lyudmila Egorovna

University of World Civilizations named after V. V. Zhirinovskiy

Moscow, Russia

uda_saf@mail.ru

Evdokimov Oleg Konstantinovich

University of World Civilizations named after V. V. Zhirinovskiy

Moscow, Russia

o.evdockimov2012@yandex.ru

Annotation. This article discusses using meditative practices in practical psychology and psychotherapy.

The paper discusses the phenomenon of concentration as an integral part of the meditation process. It considers four types of concentration in meditative practices: concentration on a mantra (a set of sounds arranged in a certain sequence), or a verse that should be pronounced with a certain intonation; concentration on visualization, when in the process of meditation an object of representation is selected; concentration of attention on *trataka* (on a certain object of reality), and body-oriented concentration, which is concentration on internal processes, in particular on breathing. Various types of breathing and their effects on the body are described.

Besides, two of the most widely analyzed types of meditation are considered: mindfulness meditation and transcendental meditation. Thanks to Jon Kabat-Zinn, who was one of the first to become interested in meditation from a scientific approach, mindfulness meditation received scientific justification and formed the basis of various techniques, in particular *Mindfulness-based Stress Reduction* and *Mindfulness-based cognitive therapy*, which are actively used in the West. The article describes the results of research by Elizabeth Hoge and Sarah Lazar showing the effect of transcendental meditation on stress reduction.

Key words: meditation, concentration, mantra, visualization, *trataka*, body-oriented meditation, mindfulness, depression, stress, self-regulation, anxiety disorders.

For citation: Solyankina L. E., Evdokimov O. K. Using meditation as a method of psychological self-regulation // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2023, no. 4 (68), pp. 136–141. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2023.68.4.016.

Введение. Медитативные практики применяются уже несколько тысячелетий и берут свое начало в религиозных верованиях Индии, где были написаны первые трактаты о пользе для человека.

Медитация — ряд психических упражнений, используемых в составе духовно-религиозной или оздоровительной практики, или же особое психическое состояние, возникающее в результате этих упражнений (Осипов, 2011).

Из-за тесной связи с религией медитация долгое время отвергалась научным сообществом: на Западе научный интерес к медитативным практикам стали проявлять только во второй половине XX века, актуальным для научного сообщества их изучение стало лишь в 1980-х годах, а в России популяризация этих практик только началась.

Сегодня ученые все еще находятся лишь в начале пути изучения медитативных практик с точки зрения науки, и данная статья призвана актуализировать основные теоретические аспекты изучаемого феномена.

Цель исследования — теоретическое обоснование актуальности изучения медитативного процесса с психологической точки зрения и анализ наиболее проработанных концепций медитации.

Метод исследования: теоретический анализ и обобщение отечественных и зарубежных научных работ, посвященных проблеме медитации и ее применению в психологии и психотерапии.

Обсуждение результатов исследования. Анализ теоретических и эмпирических исследований показал, что важной составляющей медитативной практики является концентрация, под которой понимается полное осознание того, что именно происходит с вами здесь и сейчас (Филатова, 2015).

Тибетским религиозным деятелем XVI века Дже Цонкапом были выделены девять последовательных этапов концентрации: закрепление мысли на объекте, продолжение закрепления, поправляемое закрепление, прочное закрепление, обуздание ума, успокоение, полное успокоение, однонаправленное сосредоточение, ровное сосредоточение (Лемешевская, 2015).

В медитативных практиках предмет концентрации может быть разделен на четыре типа: мантра, визуализация, *тратака*, телесно-ориентированная медитация.

Слово мантра в переводе с санскрита означает «стих», «заклинание», «волшебство». В ряде восточных религий мантра считается священным текстом. Она является набором слов и звуков, каждый из которых важно произносить правильно и с определенной интонацией. Из-за разницы в произношении звуков в разных языках перевод мантр не одобряется. Сутью концентрации на мантре является вхождение в трансное состояние благодаря непрерывному повторению мантры, хотя до настоящего времени не существует точного ответа на вопрос, каким образом произнесение мантры именно на санскрите способно ввести человека в подобное состояние.

Метод визуализации заключается в представлении какого-либо предмета или объекта. Например, во многих течениях буддизма в качестве объекта выступает сам Будда как святейший образ человека. При этом визуализация может быть полностью лишена религиозного подтекста,

и ее объектом может выступать широкий круг вещей из материального мира. В ряде случаев медитатор сам может выбирать эти объекты, однако более продуктивной медитация становится под руководством знающего человека, который может указать на правильный объект.

Тратака в переводе с санскрита означает «неподвижный взгляд», «пристальный взгляд». О данной методике, сутью которой является пристальное концентрирование внимания на определенном объекте, имеются упоминания в самых разных текстах, однако в зависимости от культуры и религиозного течения она бывает очень разной. В отличие от визуализации, когда концентрация происходит в уме через представление объекта, траataka подразумевает использование объекта из материального мира. Наиболее распространенными объектами являются пламя горящей свечи и дым, который исходит от благовоний. Длительное созерцание за мерцанием пламени или клубами дыма способно вводить в транс, благодаря чему и происходит медитация.

Телесно-ориентированная медитация подразумевает концентрацию внимания на различных физиологических аспектах и включает в себя все дыхательные практики, поскольку «дыхание непосредственно связано с деятельностью человеческого мозга как в физиологическом, так и в эмоциональном планах» (Эррикер, 2000). Сутью дыхательных методик является концентрация на самом процессе дыхания.

В медитации используется так называемое полное дыхание, которое состоит из трех разновидностей: верхнего, среднего и брюшного дыхания.

Верхнее или поверхностное дыхание подразумевает обеспечение легких необходимым количеством кислорода для функционирования организма с использованием верхней части грудного отдела и плеч. Верхнее дыхание дает необходимый минимум кислорода, из-за чего кровь недостаточно насыщается им. Такое дыхание, осуществляемое автоматически благодаря парасимпатической нервной системе, свойственно всем людям из-за стресса и сидячего образа жизни, хотя в прежние времена было более свойственно женщинам из-за моды носить корсеты. Из-за недостаточной насыщенности крови кислородом у человека может проявляться сонливость, усталость, головные боли, повышенная утомляемость.

Среднее или межреберное дыхание является более полезным, в сравнении с поверхностным, так как задействует среднюю часть легких. Подобный вариант дыхания может быть как произвольным, когда человек следит за дыханием и сам регулирует его, так и непроизвольным, когда его иннервирует парасимпатическая нервная система, например, в душном помещении, когда кислорода слишком мало и для достаточного его получения необходимо большее количество воздуха (в таком случае данный тип дыхания не отличается от поверхностного).

Брюшное, или глубокое, дыхание подразумевает использование всего объема легких с их нижней и средней частями. Внешне это проявляется через увеличение брюшной полости и расширения грудной клетки. Глубокое дыхание происходит и во время зевания, а также рефлекторно при проветривании душного помещения. Данный тип тоже может быть автоматическим при активной физической нагрузке, когда человек более всего нуждается в кислороде, или искусственным, когда он осознанно дышит подобным образом.

Дыхательные практики часто подразумевают использование полного дыхания, где задействованы все три типа. Во время вдоха сначала раздувается брюшная полость, и нижняя часть легких наполняется воздухом; затем расширяется грудная клетка и воздухом наполняется уже средняя часть легких; в конце плечи поднимаются вверх, верхняя часть легких наполняется воздухом. На выдохе все происходит в обратном порядке. Такой вариант дыхания перенасыщает кровь кислородом, благодаря чему трансовое состояние достигается быстрее, чем при обычном дыхании. Насыщение крови кислородом позволяет избавиться от сонливости и усталости.

Дыхательные практики распространились далеко за пределы медитативных и используются при борьбе со стрессом, бессонницей и другими проблемами.

Наиболее изученными видами являются медитация осознанности и трансцендентальная медитация, которые берут свое начало в ведической традиции и практиках индуизма.

Одной из наиболее распространенных и активно изучаемых форм практики является медитация осознанности, при которой медитатор позволяет своему уму «свободно блуждать», концентрируясь не на определенных словах, образах или мыслях, а на дыхании. Появляющиеся в этом процессе мысли воспринимаются с повышенным вниманием и сменяют друг друга.

Осознанность, заложенная в программу Mindfulness Based Stress Reduction (MBSR), согласно идеям американского профессора медицины Дж. Кабат-Зинна, предложившего этот термин в конце

прошлого века, является методом переключения внимания определенным образом, целенаправленно в настоящий момент без какого-либо осуждения и оценки (Кабат-Зинн, 2019). Кабат-Зинн «очистил» практику осознанности, которая изначально ассоциировалась с практиками буддизма и индуизма, от религиозного и философского «налета», позволив тем самым применять ее для решения широкого круга медицинских, социальных и психологических проблем. В 1985 году он апробировал медитацию осознанности и показал ее эффективность при работе с хроническими болями пациентов. Дальнейшие исследования показали, что данный вид медитации обладает большим терапевтическим эффектом, может быть использован при решении задач медицины и образования.

Одним из ярких вариантов клинического применения данного вида медитации стала основанная на осознанности когнитивная терапия, или Mindfulness-based cognitive therapy (МВСТ) З. Сигала, М. Уильямса, Дж. Тисдейла как модификация программы MBSR, которая показала свою эффективность при работе с депрессией и профилактикой возникновения ее рецидивов.

Основным приемом программы выступает обучение навыку осознанности посредством медитации, благодаря чему происходит перенос внимания на телесные ощущения. Медитатор учится свободному спокойному созерцанию собственных мыслей, не предполагающему их оценки или комментирования, что помогает не только побороть депрессию, но и уловить ее приближение, тем самым снижая вероятность рецидива.

Развитие МВСТ позволило создать специализированные программы для лечения бессонницы, пищевых расстройств и других проблем, повышения стрессоустойчивости с небольшими вариациями.

Другим наиболее изученным видом стала трансцендентальная медитация, которая, как и медитация осознанности, уходит корнями в традиционные практики индуизма. Она является формой мантра-медитации, где используются определенные фразы, слова или звуки, на которых фокусируется внимание медитатора. Объектом выступает определенное слово, которое подбирается согласно проблеме и ситуации, не несет особой смысловой нагрузки и используется для введения в трансное состояние и отвлечения сознания от посторонних мыслей. Суть данного вида медитации заключается в непрерывном повторении слова с закрытыми глазами, находясь в удобной позе. Она трансцендирует собственные процедуры, а слово или мантра становятся все более вторичными для данного опыта и в конце концов полностью исчезают, освобождая место для самосознания, которое становится первичным (Rosenthal, 2011).

Феномен трансцендентной медитации исследуется с середины 1970-х годов. Современный вариант трансцендентальной медитации вывел Махариши Махеш Йоги, извлекая медитацию из философского, религиозного контекста и сконцентрировавший внимание на практическом применении для решения психологических проблем (Махариши, 2009).

Многочисленные исследования однозначно указывают на эффективность применения данной методики при работе с тревожными расстройствами, посттравматическим синдромом, хроническими болями, для снижения выработки кортизола (гормона стресса), кровяного давления, развития познавательных и креативных способностей (Khalsa, Stauth, 2011).

Влияние трансцендентной медитации на снижение стресса с физиологической точки зрения было доказано в лаборатории Вайсмана Университета Висконсин-Мэдисон. При помощи томографа установлено, что медитация уменьшает плотность серого вещества в отделах мозга, ответственных за беспокойство, тревогу и стресс, и высказано предположение о том, что длительная практика медитации способна изменять структуру и функции мозга, в частности снижать обработку сложных стимулов и вероятность заикливания на раздражителе, давая возможность отслеживать их с большей ясностью (Hoge, Bui, Marques, Metcalf [et al.], 2013).

Исследование Сары Лазар с применением аппарата МРТ показало у респондентов, которые занимались медитацией в течение восьми недель, увеличение кортикальной толщины гиппокампа, который участвует в формировании эмоций и переходе кратковременной памяти в долговременную, а также уменьшение объема мозговых клеток в миндалевидном теле, которое отвечает за формирование эмоции страха. Последующее наблюдение за ними свидетельствовало о существенном снижении их чувствительности к стрессу, тревоге и депрессии.

В процессе рандомизированного исследования под управлением психиатра Элизабет Ходж из Джорджтаунского университета по сравнению мануальной программы снижения стресса на основе медитации осознанности с активным контролем за генерализованным тревожным

расстройством было установлено, что у пациентов с генерализованным тревожным расстройством после двухмесячного курса медитации значительно снижалась выработка адренокортикотропного гормона, который участвует в синтезе кортизола и развитии реакции на стресс; уменьшалась склонность к размышлениям над негативными мыслями и их исполнение при повышении устойчивости к лабораторным нагрузкам (Hoge, Bui, Marques, Metcalf [et al.], 2013).

Практика трансцендентальной медитации людьми без медицинских и психологических проблем приводит к повышению их умственной и физической активности, а также к более гармоничным отношениям с окружающими. Опросы людей, практикующих этот вид медитации, показали, что длительная практика способна погружать в глубокую часть разума, которую описывают как «крайне приятное состояние, органично включающее безмятежность, мир, принятие, а также приятное возбуждение и ощущение новых возможностей на данный момент и на будущее» (Rosenthal, 2011).

Трансцендентная медитация как переход от внимания к ментальной свободе, где объект и субъект сливаются и образуют одно целое, отличается от медитации осознанности, основанной на сосредоточении, при котором объект опыта, благодаря волевому усилию, находится в сознании, сосуществует с субъектом, они взаимодействуют между собой, но не зависят друг от друга.

Выводы. Таким образом, в настоящее время медитация более не может считаться исключительно религиозной практикой, а является мощным инструментом решения задач в рамках практической психологии, психотерапии и медицины.

Наука получила доказательства того, что практика медитации оказывает на организм человека терапевтический эффект, благодаря чему появилась возможность использовать медитацию в качестве инструмента для управления самочувствием, лучшего перенесения болевых ощущений; повышения сопротивления стрессовым факторам и снятия психического напряжения; лечения депрессии, тревожных и панических расстройств; развития когнитивных способностей, эмоционального интеллекта, саморегуляции, стабилизации эмоционального состояния; управления вниманием. При этом феномен медитации и ее влияние на различные сферы человеческой психики остаются еще не до конца изученными, что требует дальнейших серьезных исследований.

Список источников

1. Головин А. А. Влияние арт-терапевтических техник и медитации на обретение самости // Территория науки. — 2018. — № 1. — С. 50–55.
2. Гоулман Д., Дэвидсон Р. Измененные черты характера. Как медитация меняет ваш разум, мозг и тело / пер. с англ. Ю. Гиматовой. — М. : Манн, Иванов и Фербер, 2018. — 336 с.
3. Замалиева С. А. Майндфулнесс подход в современных организациях // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. — 2016. — № 12-2. — С. 356–360.
4. Кабат-Зинн Джон. Куда бы ты ни шел — ты уже там: осознанная медитация в повседневной жизни // пер. с англ. Т. А. Кудрявцевой. — М. : Эксмо, 2019. — 256 с.
5. Карицкий И. Н. Психологические практики в развитии управленческих навыков // Международный Косыгинский форум — 2019. — М. : Рос. гос. ун-т им. Косыгина, 2019. — С. 210–214.
6. Лемешевская М. Н. Медитация как психолого-акмеологическая практика развития личности // Акмеология. — 2015. — № 3 (55). — С. 104–106.
7. Махариши М. Наука бытия и искусство жизни. — М. : Странник и Ко, 2009. — 278 с.
8. Соломудрая О. И. Медитация как профилактика и коррекция стрессового состояния человека // Психологическое обеспечение деятельности силовых структур : межведомств. науч.-практ. конф. — Севастополь : Рибест, 2017. — С. 128–131.
9. Филатова А. Ф. Медитация и личностное развитие // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. — 2015. — № 2 (6). — С. 70–74.
10. Шохин В. К. Медитация // Маниковский — Меотида. — 2011. — С. 490–491. — (Большая российская энциклопедия).
11. Эррикер К. Буддизм. — М. : Фаир-пресс, 2000. — 304 с.
12. Hoge E., Bui E., Marques L. [et al.]. Randomized controlled trial of mindfulness meditation for generalized anxiety disorder: effects on anxiety and stress reactivity // Journal of Clinical Psychiatry. — 2013. — N 74 (8). — Pp. 786–792.
13. Rosenthal N. Transcendence: Healing and Transformation Through Transcendental Meditation. — N. Y. : Tarcher : Penguin, 2011. — 320 p.
14. Khalsa D. S., Stauth C. Meditation As Medicine: Activate the Power of Your Natural Healing Force. — N. Y. : Pocket Books, 2011. — 320 p.

References

1. Golovin A. A. The influence of art therapeutic techniques and meditation on the acquisition of selfhood. *Territoriya nauki*. [Territory of Science]. 2018, iss. 1, pp. 50–55. (In Russian).
2. Goleman D., Davidson R. *Izmenennyye cherty kharaktera. Kak meditatsiya menyayet vash razum, mozg i telo*. Per. s angl. Yu. Gimatovoy. [Changed character traits. The way meditation changes your mind, brain and body. Transl. from English by Yu. Gimatova]. Moscow, Mann, Ivanov and Ferber, 2018, 336 p. (In Russian).
3. Zamalieva S. A. Mindfulness approach in contemporary organizations. *Mezhdunarodnyy zhurnal prikladnykh i fundamentalnykh issledovaniy*. [International Journal of Applied and Fundamental Research. 2016, iss. 12-2, pp. 356–360. (In Russian).
4. Kabat-Zinn Jon. *Kuda by ty ni shel — ty uzhe tam: osoznannaya meditatsiya v povsednevnoy zhizni*. per. s angl. T. A. Kudryavtsevoy. [Wherever you go, you are already there: mindful meditation in everyday life. Trans. from English by T. A. Kudryavtseva]. Moscow, Eksmo, 2019, 256 p. (In Russian).
5. Karitsky I. N. Psychological practices in the development of management skills. *Mezhdunarodnyy Kosygin'skiy forum — 2019*. [International Kosygin Forum – 2019]. Moscow, Russian State University named after Kosygin, 2019, pp. 210–214. (In Russian).
6. Lemeshevskaya M. N. Meditation as a psychological and acmeological practice of personality development. *Acmeologiya* [Acmeology]. 2015, iss. 3 (55), pp. 104–106 (In Russian).
7. Maharishi M. *Nauka bytiya i iskusstvo zhizni*. [The Science of Being and the Art of Living]. Moscow, Strannik i Co., 2009, 278 p. (In Russian).
8. Solomudraya O. I. Meditation as prevention and correction of a person's stress. *Psikhologicheskoye obespecheniye deyatelnosti silovykh struktur: mezhdvodomstv. nauch.-prakt. konf.* [Psychological support for activities of power structures: interdepartmental scientific-practical conference]. Sevastopol, Ribest, 2017, pp. 128–131. (In Russian).
9. Filatova A. F. Meditation and personal development. *Vestnik Orenburg. gos. ped. un-ta*. [Bulletin of Orenburg. State Pedagogical University Publ., 2015, iss. 2 (6), pp. 70–74. (In Russian).
10. Shokhin V. K. Meditation. *Manikovskiy — Meotida. (Bolshaya rossiyanskaya entsiklopediya)*. [Manikovskiy - Meotida. (Great Russian Encyclopedia)]. 2011, pp. 490–491. (In Russian).
11. Erriker C. *Buddhism*. Moscow, Fair Press, 2000, 304 p. (In Russian).
12. Hoge E., Bui E., Marques L. [et al.]. Randomized controlled trial of mindfulness meditation for generalized anxiety disorder: effects on anxiety and stress reactivity // *Journal of Clinical Psychiatry*. 2013, N 74 (8), pp. 786–792.
13. Rosenthal N. *Transcendence: Healing and Transformation Through Transcendental Meditation*. N. Y., Tarcher, Penguin, 2011. 320 p.
14. Khalsa D. S., Stauth C. *Meditation As Medicine: Activate the Power of Your Natural Healing Force*. N. Y., Pocket Books, 2011. 320 p.

Информация об авторах

Солянкина Людмила Егоровна — доктор психологических наук, профессор кафедры экономической психологии и психологии труда Университета мировых цивилизаций имени В. В. Жириновского.

Евдокимов Олег Константинович — магистр психологии, аспирант первого курса Университета мировых цивилизаций имени В. В. Жириновского.

Information about the authors

Solyankina Lyudmila Egorovna — Doctor of Psychology, Professor of the Department of Economic Psychology and Labor Psychology, University of World Civilizations named after V. V. Zhirinovskiy.

Evdokimov Oleg Konstantinovich — Master of Psychology, first-year post-graduate student, University of World Civilizations named after V. V. Zhirinovskiy.

Статья поступила в редакцию 05.06.2023; одобрена после рецензирования 08.07.2023; принята к публикации 19.10.2023.

The article was submitted 05.06.2023; approved after reviewing 08.07.2023; accepted for publication 19.10.2023.



Современные социально-психологические исследования

Психолого-педагогический поиск. 2023. № 4 (68). С. 142–152.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2023, no. 4 (68), pp. 142–152.

Научная статья

УДК 159.923.2-057.75

DOI 10.37724/RSU.2023.68.4.017

Социально-психологическая характеристика смысложизненных ориентаций пенсионеров

Гераскина Марина Геннадьевна

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

m.geraskina@365.rsu.edu.ru

Аннотация. Проблематика смысловых ориентаций особенно остро встает перед пенсионером, достигающим определенного «рубежа», нового социального статуса. С изменением социального статуса его мир сужается, ограничивается круг общения, возникает экономическая зависимость от государства или родственников и как следствие — деструкции, отражающиеся на его здоровье и самооценке, иногда приводящие к летальному исходу.

Разное психологическое, социальное, экономическое положение пенсионеров в современном обществе требуют выработки широких социальных смыслов жизни для определенных групп пенсионеров и узких — для каждого пенсионера отдельно, для чего разрабатываются социально-психологические технологии повышения смысла их жизни.

В статье автором рассматриваются теоретико-методологические аспекты смысловых ориентаций с точки зрения социально-психологического подхода, обосновывается их важность для личности, анализируется зарубежный и отечественный опыт по развитию смысловых ориентаций пенсионеров.

Приводятся и интерпретируются результаты проведенного эмпирического исследования сформированности смысловых ориентаций пенсионеров, проживающих на базе государственного бюджетного стационарного учреждения Рязанской области «Рязанский геронтологический центр имени П. А. Мальшина». Описываются факторы и условия их формирования, а также возможности использования для этого арт-терапии, логотерапии, трудотерапии.

Даются краткие социально-психологические рекомендации по их развитию.

Ключевые слова: смысловые ориентации, пенсионеры, старость, социально-психологические технологии, социальная фрустрированность, материальное положение, уровень удовлетворенности, арт-терапия, логотерапия, трудотерапия.

Для цитирования: Гераскина М. Г. Социально-психологическая характеристика смысловых ориентаций пенсионеров // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 4 (68). С. 142–152. DOI: 10.37724/RSU.2023.68.4.017.

Original article

Socio-psychological characteristics of the life orientations of retired seniors

Geraskina Marina Gennadievna

Ryazan State University named for S. A. Yesenin

Ryazan, Russia

m.geraskina@365.rsu.edu.ru

© Гераскина М. Г., 2023

Abstract. The problem of life orientations grows especially acute for retired senior citizens who reach a certain “milestone” and obtain a new social status. With this change in social status, their world narrows down, as the social community is restricted, economic dependence on the state or relatives arises and, as a result, worsening of health and self-esteem, sometimes leading to their death.

What is required is development of special programs for various categories and individual development programs, as all pensioners are in different psychological, social, and economic situations. The goal should be a broadening of social meanings of life, to increase the sense of life purpose.

In the article, the author examines the theoretical and methodological aspects of life orientations within the socio-psychological approach, substantiates their importance for individuals, and analyzes foreign and domestic experience in the development of life-meaning orientations of pensioners.

Here, the results of an empirical study of the formation of life orientations of pensioners living in the state budgetary inpatient institution of the Ryazan Region, “Ryazan Gerontological Center named after P. A. Malshin” are presented and interpreted. The factors and conditions for their formation are described, as well as the possibilities of using art therapy, logotherapy, and occupational therapy.

The conclusion lists brief socio-psychological recommendations for developing such conditions.

Key words: life-meaning orientations, pensioners, old age, socio-psychological technologies, social frustration, financial situation, level of satisfaction, art therapy, logotherapy, occupational therapy.

For citation: Geraskina M. G. Socio-psychological characteristics of the life orientations of retired seniors // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2023, no. 4 (68), pp. 142–152. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2023.68.4.016.

Введение. Поиском смысла жизни люди занимались еще с древних времен. Свой смысл жизни, ценности, определенную степень запросов к качеству жизни трактует каждая эпоха и каждый новый этап жизни человека, когда он приобретает новый социальный статус и подводит черту под прожитым.

Иметь смысл в жизни и смысловую ориентацию, которая выступает вектором для смысла жизни, — значит осмыслить ее, понять суть и ценность жизни, воплотить результаты этого осмысления в активной деятельности, поведении, отношениях.

Процесс осмысления духовной и практической жизни человеком непрост, так как имеется в виду не только мировой опыт философов, социологов, психологов, но и самое сокровенное, глубоко личное, индивидуальное. При этом сложно выработать и не утратить положительное содержание чувственно-иррациональной сферы, а порой требуются колоссальные усилия для сохранения положительных результатов осмысления жизни в преодолении тяжелых условий (Мачехин, 2002).

Особое значение поиск смысла жизни приобретает при кризисных состояниях, когда происходит ломка сложившихся жизненных моделей, убеждений, принципов и ценностей, которые направляют наши действия, формируют отношения и оказывают влияние на жизненный путь.

Особенно остро вопросы о том, чем и ради чего живет человек, встают в период пенсионного, «третьего возраста», который является итогом всего жизненного пути человека, когда у него за плечами уже много прожитых лет, большой опыт в духовной, индивидуальной, общественной сферах.

Возраст всегда являлся определенным индикатором индивидуального поведения и функционирования человека в обществе и рассматривался как социокультурный и биологический феномен, поскольку возрастной процесс протекает в изменяющихся социальных, исторических и культурных условиях.

В пенсионном возрасте меняются социальный статус, его обыденный ритм жизни, модель каждодневного поведения, выполняемые роли и социальное окружение. Уходя с активной рабочей позиции, человек переходит в условно пассивное рабочее положение, вступает в новую фазу, где акцент смещается на умеренный образ жизни.

Для обозначения пожилого человека часто используются синонимичные термины «престарелый», «пожилой», «человек преклонного возраста», «человек третьего возраста», хотя точного и полного его описания к настоящему времени еще нет (Ильин, 2012). В документах регионального бюро Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) люди в возрасте от 60 до 74 лет рассматриваются как пожилые, 75 лет и старше — старые, 90 лет и выше — долгожители. Единое мнение о признаках и границах немощных и старых людей отсутствует. Считается, что «третий возраст» — итоговая пора в жизни человека, когда происходит угасание биологических и психологических процессов; противоречивое время, в течение которого, с одной стороны, происходит утрата автономии индивида, с другой — достигаются вершины психологической сформированности, личного потенциала. При

этом пенсионеры различаются по половому признаку, состоянию здоровья, отношению к жизни, степени удовлетворенности жизнью, активности и т. д.

Каждый человек, достигший статуса «пенсионер», проходит 3 этапа: осмысление прожитой жизни, отношение к настоящему, мысли о будущем (Сорокоумова, 2023).

Оценка пройденных этапов жизни зависит от целей, которые определяются каждым человеком для себя еще в молодости, степени их реализации, а также социально-психологического типа личности.

Для формирования положительной оценки своей жизни на пенсии у пожилого человека должны быть установлены определенные приемлемые рамки и объем повседневной «новой» деятельности. В этом возрасте человек понимает, что ничего нового к обычной деятельности не прибавится в силу физических ограничений. Если он принимает мысль о том, что пора «подводить итоги» пройденных лет, пользоваться результатами этих итогов, и повседневная деятельность отвечает этой задаче, то можно говорить об удовлетворении пенсионером своим «третьим» возрастом. Признаком того, что пенсионер положительно принимает свою жизнь, служит ориентация на настоящее. Жизненная установка на достижение целей в настоящем определяет весь строй их психосоциальной жизни. Все окружающее, собственные болезни, социальные связи и моральные обязанности принимаются без острого желания что-то изменить или что-то удалить, избавиться. Эти пожилые люди не оглядываются на прошлое, не сравнивают его с настоящим, не строят больших планов на будущее.

Значительное количество пенсионеров имеют пессимистический взгляд на будущее, который можно объяснить тем, что они смотрят реально на жизнь с позиции большого опыта. Какая бы средняя заработная плата по стране ни была, пенсия почти всегда ниже, индексация пенсии не успевает за реальным ростом цен в экономике, в связи с чем пожилые люди очень часто на пенсии продолжают работать, несмотря на состояние здоровья.

На этапе выхода на пенсию происходит социальная и психологическая «ломка». Одни пожилые люди, которые полны энергии, идей, опыта, хотят успеть воплотить их и передать молодому поколению. Другие считают пенсию заслуженно причитающимся отдыхом и возможностью воплотить в жизнь все то, на что раньше не хватало времени. Многие утрачивают ориентиры в жизни и не могут смириться с новым социальным статусом. Еще одна часть пенсионеров вынуждена работать в результате экономической необеспеченности и больше всего пенсионеров не могут уже работать и обеспечить себя, так как реальные минимальные расходы человека на пенсии выше, чем предоставляемое им пенсионное обеспечение (Бутуева, 2023).

В пенсионном возрасте люди больше подвержены различным болезням психологического характера, в том числе депрессии, которая характеризуется снижением способности радоваться, физической активности при повышении чувства тревоги, волнения из-за статуса «обузы» для своего окружения.

С возрастом обостряются такие социально-бытовые проблемы, как ремонт жилья и оплата коммунальных услуг, потому что большинство пожилых людей живут в ветхом жилье, частных домах, которые редко ремонтировались, и их спасает только свой огород. В связи с высоким темпом жизни родственникам трудно часто бывать у одиноко проживающих пенсионеров. Получение помощи затрудняет одинокое проживание, особенно пенсионеров-мужчин, которые значительно реже, чем женщины, помогают своим детям и внукам.

За рубежом и в ряде регионов Российской Федерации есть положительный опыт по психосоциальной работе с пенсионерами.

В Соединенных Штатах для пожилых людей создаются фонды и оказываются услуги на федеральном уровне, которые обеспечивают пенсиями по старости, медицинским обслуживанием, дешевым жильем, продовольствием, организацией транспортных услуг, занятости, а определенную долю забот берут на себя местные органы власти, «шефы» и добровольцы.

Основными целями программ помощи пенсионерам являются следующие: 1) предоставление пожилым людям возможности принести пользу своим общинам, нуждающимся в помощи немощным, больным людям, инвалидам, одиноким и, оказывая помощь другим, заслужить уважение, ощутить удовлетворение от осознания своей «полезности» и возможности сделать кого-то счастливым; 2) организация дополнительных служб из пожилых людей, добровольно оказывающих помощь своим сверстникам; 3) помощь пожилым людям с низким доходом, не имеющими сил полноценно обслуживать себя для продления их проживания в собственном доме, отдаления переезда в дом-интернат; 4) формирование в обществе уважительного отношения к стареющим людям как к равноправным членам общества; 5) использование опыта и знаний пожилых людей

для оказания помощи социальным органам, школам, административным структурам путем консультаций; реализация программы «Приходящие бабушки и дедушки», в рамках которой пожилые люди помогают детям из маргинальных семей преодолевать трудности в учебе; б) содействие улучшению связей между поколениями, сближению пожилых людей и молодежи, передаче жизненного опыта, знаний, навыков молодым, сохранению связей пожилых людей со своими еще работающими коллегами, организациями, в которых они работали.

Большое количество услуг представляет социальное обслуживание на дому, осуществляется доставка на дом обедов, купание в ванне, смена белья, стирка и чистка вещей, педикюр, стрижка, укладка волос, обеспечение автотранспортом, лечебная гимнастика, ремонт, организация досуга. Для пожилых людей фондами организуются экскурсии, танцы, щадящие спортивные игры, беседы или диспуты на различные темы с привлечением терапевтов, психиатров, сексопатологов, работает салон красоты. Немаловажное значение придается возможности освобождения родственников инвалидов от необходимости постоянного ухода за ними.

В некоторых европейских странах технологиями оказания социальной помощи лицам пожилого возраста являются долговременный уход за нетрудоспособными людьми, создание домов для них и уход в домашних условиях.

В Финляндии в сфере социального обеспечения действует централизованная система планирования. Значительной части престарелых и инвалидов помощь оказывается родственниками или частными лицами, которым выплачивается специальное пособие на уход.

Для психосоциальной работы в России характерна ориентация на реальных людей с их жизненными заботами и трудностями, посредником между клиентом и социумом выступает психосоциальный работник (Холостова, 2023). Так называемые дома престарелых сменились геронтологическими центрами, домами-интернатами для пожилых, центрами социального обслуживания. Несмотря на все еще негативное отношение старшего поколения к таким учреждениям, в геронтологических центрах, например Новосибирском областном, «Екатеринодар» (г. Краснодар), «Переделкино» (г. Москва), «Вишенки» (Смоленская область), «Спутник» (Курганская область), проводится работа по социальной защите пожилых граждан, удовлетворению их потребностей в медицинском обслуживании, оказанию социально-бытовых, социально-трудовых, психосоциальных и юридических услуг. К мерам повышения качества жизни в рамках социального обслуживания относятся стимулирование активности, повышение ориентации на самореализацию, формирование интереса к совместной деятельности по различным сферам, создание и внедрение инновационных форм социальной работы («социальный туризм», «приемная семья для престарелых», «тревожная кнопка», «бабушка и дедушка онлайн») (Сухов, 2019).

Целью исследования являлся социально-психологический анализ смысложизненных ориентаций пенсионеров.

Гипотеза исследования: смысложизненные ориентации пенсионеров в условиях проживания в стационаре зависят от состояния их здоровья, экономического и семейного положения, позитивного функционирования, уровня общения с окружающими, уровня занятости, медицинского обслуживания.

Методы и методики исследования. В процессе исследования были использованы методы тестирования и анкетирования и следующие диагностические методики: тест «Смысложизненные ориентации» Д. А. Леонтьева, анкета «О смысле жизни» В. Э. Чудновского, методика диагностики уровня социальной фрустрированности Л. И. Вассермана. Полученные данные обрабатывались с помощью методов математической обработки (коэффициента корреляции Спирмена).

Результаты исследования. На базе ГБСУ РО «Рязанский геронтологический центр имени П. А. Мальшина» автором было проведено социально-психологическое исследование смысложизненных ориентаций 25 пенсионеров разного возраста (60–70, 70–80 и 80–90 лет), среди которых было 13 женщин и 12 мужчин.

С помощью анкеты В. Э. Чудновского было выявлено, что у 76 % обследованных пенсионеров смысл жизни заключался в пассивном дожитии, только 8 % из них представляли смысл своей жизни в помощи людям, столько же — в семье, а еще 8 % — воспринимали свою жизнь как активное действие.

Из опрошенных пенсионеров 33 % не смогли ответить на вопрос о смысле их жизни, остальные однозначно ответили: «Жить дальше».

Более половины (64 %) респондентов отметили, что с возрастом смысл их жизни претерпевал изменения: если до выхода на пенсию смыслом жизни было достижение определенных

результатов в различных сферах (желание стать главой крупной организации, иметь большую и крепкую семью, быть незаменимым для сотрудников и родных и др.), то уже на основе приобретенного опыта (и часто негативного) желания и стремления становились скромнее.

У 32 % пенсионеров в последние годы изменились смысложизненные ориентации, но у 12 % пожилых людей, которые признавали возможность их изменения с возрастом, — нет. Большая часть (64 %) пенсионеров указали на то, что на становление их смысла жизни оказал влияние прежде всего их собственный жизненный опыт, а потом уже пример родителей, друзья и знакомые, а 28 % — на то, что наличие смысла жизни положительно влияло на дальнейшую судьбу, причем более половины из них были уверены, что смысла в жизни человека больше, чем бессмыслицы.

При ответах на вопросы пожилые люди допускали продолжительные паузы, говорили о том, что только в этот период стали задумываться о прожитой жизни и начали оценивать ее. Сложность составляли ответы на вопросы о том, как пенсионеры живут и для чего, поскольку они не имели четко поставленных целей на оставшийся отрезок их жизни.

Анализ результатов методики «Смысложизненные ориентации» Д. А. Леонтьева позволил сделать выводы о том, что обследованные пожилые мужчины более ориентированы на цели в будущем, придававшие осмысленность, направленность и временную перспективу их жизни, чем женщины, имевшие направленность на сегодняшний день.

Показатели шкалы «Процесс жизни» указывали на то, что пенсионеры обоих полов были не удовлетворены насыщенностью своей жизни, считали ее неинтересной, эмоционально скудной, хотя воспоминания о прошлом и нацеленность на будущее могли придавать ей полноценный смысл.

Неудовлетворенность результатом своей прожитой жизни у мужчин была выше, чем у женщин. Не удовлетворенные прожитыми годами мужчины чувствовали, что пройденный отрезок жизни был не столь продуктивен и осмыслен, как они того хотели, а женщины считали, что смысл остатку жизни способно придавать прошлое.

Более низкий уровень по шкале «Локус контроля – Я» у пожилых женщин, по сравнению с мужчинами, говорил об их заниженной самооценке, неверии в свои силы и способности контролировать события собственной жизни. Мужчины, напротив, думали о себе как о сильной личности, верили в возможность своего выбора, способность строить и дальше свою жизнь в соответствии со своими желаниями и представлениями о смысле жизни.

Показатели ниже среднего по шкале «Локус контроля — Жизнь» у мужчин свидетельствовали об убежденности, что их жизнь неподвластна только сознательному контролю; на процесс построения жизни слабо влияет выбор человека и большое влияние оказывают внешние факторы. Из этого они делали выводы об иллюзорности свободы выбора и бессмысленности построения планов на будущее.

Высокая выраженность целей при пониженных показателях «жизни» у мужчин свидетельствовала о том, что планы на будущее они строили, но не имели большой уверенности в их исполнении.

На наш взгляд, значимым фактором в формировании и изменении смысложизненных ориентаций личности является удовлетворенность своим положением в обществе, окружении.

С помощью методики Вассермана было установлено, что менее удовлетворены своим положением в обществе были пенсионеры 60–70 лет, а по мере старения пожилые люди становились более удовлетворены своим статусом в обществе, так как примирялись со статусом пенсионера и позицией в окружении геронтологического центра (рис. 1).

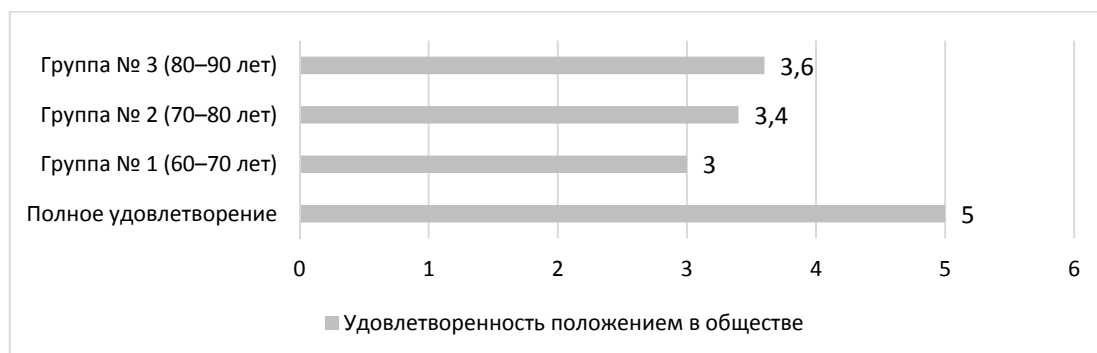


Рис. 1. Удовлетворенность пенсионеров положением в обществе

Неудовлетворенность материальным положением также была более выражена среди пенсионеров 60–70 лет, по сравнению с другими возрастными группами (рис. 2). Эти пенсионеры чувствовали недостаток в денежных средствах, живя только на одном источнике дохода после того, как могли обеспечивать себя сами. У 80 % пенсионеров возникало чувство обделенности, они не понимали, куда «уходят» их деньги, так как могли распоряжаться 25 % от своего дохода, а 75 % шли учреждению на обеспечение их проживания в центре. При этом размеры пенсий и сумма, остававшаяся в распоряжении пенсионеров, были разные.

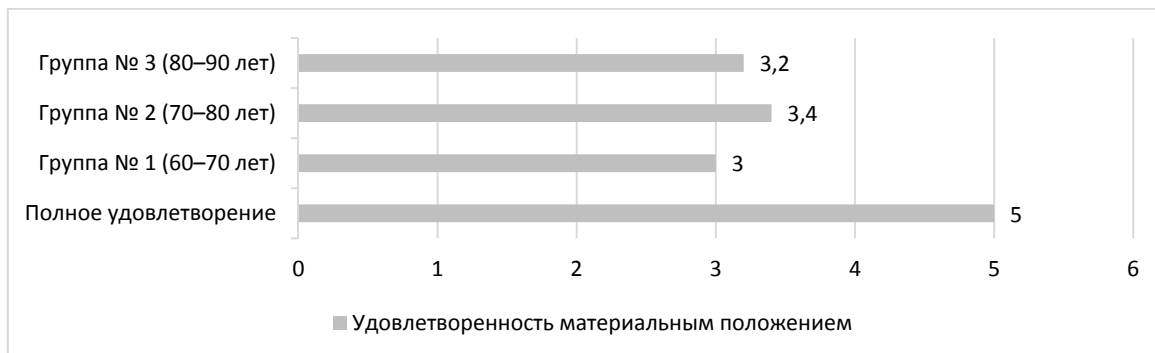


Рис. 2. Удовлетворенность пенсионеров материальным положением

Невозможность распоряжаться основной суммой своих средств приводила к стрессовым и конфликтным ситуациям, заставляла пенсионеров «делать запасы» в виде денежных накоплений «на черный день», вещевых накоплений, что приводило к захламленности в комнатах проживания, развитию скопидомства и соответствующего смысла дальнейшего проживания и материально-смысловой направленности в жизни.

Значение фактора удовлетворенности жилищно-бытовыми условиями было невысоко, причем большее недовольство ими, которое выражалось в просьбах и требованиях предоставить дополнительные условия: отдельную комнату, беспрепятственный выход за территорию центра в любое время, демонстрировали самые возрастные пожилые люди 80–90 лет (рис. 3).



Рис. 3. Удовлетворенность пенсионеров жилищно-бытовыми условиями

Детско-родительские отношения как фактор осмысления своей жизни занимали особое место в жизни пенсионеров, находившихся в стационарном центре, поскольку при переселении в учреждения стационарного типа по уходу за пожилыми людьми у них сместились отношения с детьми: дети стали «родителями», а родители — «детьми». Негласная смена этого социального статуса очень ранила пожилых людей, они ощущали себя неспособными материально подтвердить свою эмоциональную заботу о детях. Говоря о своих детях, внуках, о том, как они переживали об их судьбе, но ничем не могли помочь, более половины (64 %) пожилых людей плакали. Чувство беспомощности угнетало их и приводило к стрессовым состояниям.

У 12 % пенсионеров не было своих детей, но они очень трогательно рассказывали о детях, которые приходили в центр в качестве участников концертов, волонтеров по облегченной помощи проживающим; у 12 % был очень низкий уровень детско-родительских отношений: они были заброшены живыми детьми и родственниками, их никто не навещал.

Среди пожилых людей 40 % отмечали ровные отношения с детьми, решение со временем существующих проблем; родственники продолжали навещать их, сообщать семейные новости, оказывать моральную поддержку; 30 % были полностью довольны отношениями с детьми, их устраивали «гостевые» дни с суетой родственников, прогулками по территории и вне ее, обсуждением насущных дел и дальнейших планов, после которых они чувствовали некоторое воодушевление и физическую усталость.

Пенсионеры испытывали облегчение, приняв как данность, что они не могли или не должны были делать что-то идущее вразрез с их жизненной концепцией.

Несколько иначе пожилые люди оценивали свои отношения с друзьями и ближайшими знакомыми, круг которых был ограничен из-за режима посещения (с 10.00 до 17.30 ежедневно) или запрещен в отдельных случаях (при введении карантина). Из них 62 % имели статус маломобильных и 80 % — лежачих, другим же выход за территорию Центра разрешал наблюдающий специалист (терапевт, геронтолог, психолог); большинство друзей также находились в маломобильном состоянии; многие друзья и знакомые умерли, а многих забрали на другое постоянное место жительства с уходом дети или родственники. В связи с этим с повышением возраста уровень удовлетворенности пенсионеров общением с друзьями и знакомыми падал (рис. 4).

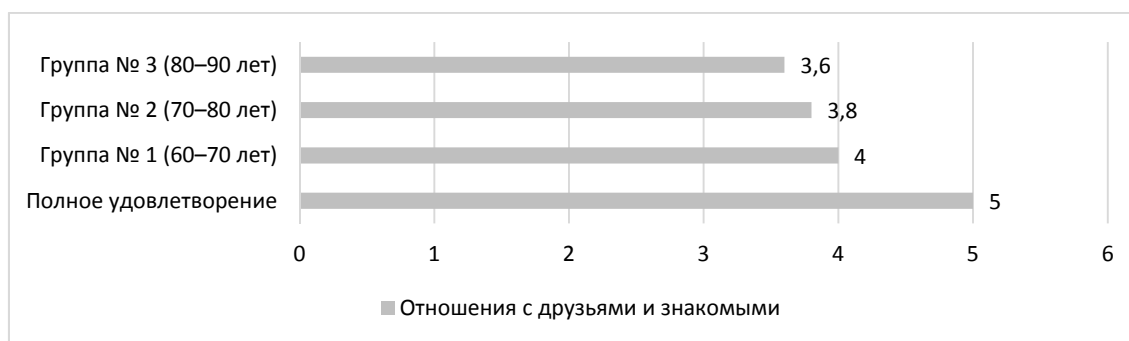


Рис. 4. Удовлетворенность пенсионеров отношениями с друзьями и ближайшими знакомыми

Важным фактором в формировании смысложизненных ориентаций у пожилых людей, проживающих в стационарных учреждениях, является удовлетворенность сферой услуг и бытового обслуживания, которая включает в себя обеспечение пятиразовым питанием, сбалансированным соответственно возрасту; обеспечение мягким инвентарем (одежда, обувь, аксессуары); хозяйственными товарам для комнаты проживания и гигиенических нужд; уборку в местах проживания и общего пользования; услуги по получению пенсии на почте или в банке; по совершению и доставке покупок по заказам; по юридическим услугам. Наиболее удовлетворены этим фактором были пенсионеры 70–80 лет.

Несмотря на то что уровень обслуживания в стационарных учреждениях достаточно высок, пенсионеры 60–70 лет демонстрировали наименьшую удовлетворенность, считая, что сами выполнили бы все перечисленное лучше, и им предоставляли не модные, неподходящие халаты; неразнообразное меню или, напротив, не отвечающее их вкусовым предпочтениям и медицинским показаниям (определенному столу, предписанному медиками). Пенсионеры 80–90 лет считали уход за ними не соответствующим их представлениям («полы плохо помыли», «булку их трехдневной давности выбросили», «соседке дали порцию больше», «пенсию не выдали», «не кормят») (рис. 5).

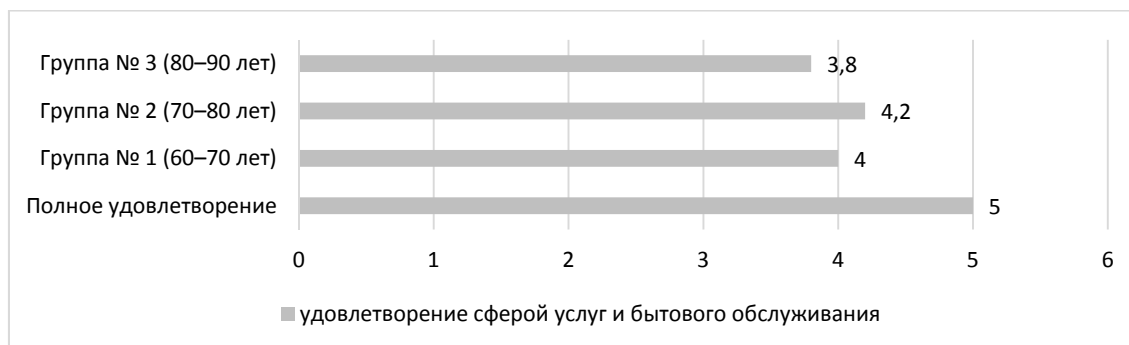


Рис. 5. Удовлетворенность пенсионеров сферой услуг и бытового обслуживания

Показатели удовлетворенности пенсионеров разных возрастных групп сферой медицинского обслуживания представлены на рисунке 6. Самую низкую оценку удовлетворенности медицинского ухода за собой давали пенсионеры 80–90 лет.

В стационарном учреждении существует круглосуточное медицинское дежурство, поэтому каждому клиенту в любое время может быть предоставлена медицинская помощь. Врачи ежедневно совершают обход и фиксируют состояние клиентов. Уход за ними осуществляется как основным персоналом учреждения, так и несколькими палатными санитарками от благотворительного фонда «Старость в радость», которые кормят тех, кто не может есть сам, следят за питьевым режимом, осуществляют гигиенические процедуры, обмывают и купают, приводят в порядок. Медицинские сестры проводят предписанные медицинские процедуры (прием медикаментов, уколы, обработка пролежней, перевязки).



Рис. 6. Удовлетворенность пенсионеров сферой медицинских услуг

Тем не менее 80 % пенсионеров — бывших граждан Советского Союза, в котором медицина была бесплатной, искренне недоумевали, почему они должны платить за лекарства, ведь медицина бесплатная; считали, что полис ОМС должен покрывать их расходы на лечение, ведь они «работали и думали, что на пенсии не будут нуждаться». Возможно, они и поняли перемены в обществе, но не приняли их, каждый раз уходя в свои воспоминания.

Пенсионеры 60–70 лет указали на высокую удовлетворенность организацией досуга (рис. 7). Все досуговые мероприятия оказались для них новыми, поэтому было интересно принимать в них участие, в том числе в выездных экскурсиях по территории Рязанской области, часто на памятные даты в Константиново и Пощупово, или просто смотреть. В учреждении давали концерты приглашенные артисты, а 20 % этих пенсионеров сами участвовали в концертной программе, подготовкой которой занимался культурный организатор и специалист по социальной работе), 78 % занимались в кружках по интересам (рукоделие, головоломки, скандинавская ходьба), 40 % посещали храм в стенах учреждения.



Рис. 7. Удовлетворенность пенсионеров организацией досуга

С увеличением возраста пенсионеров показатель их удовлетворенности досугом снижался, хотя и был выше среднего, указывая на то, что досуговая деятельность «приедалась», становилась неинтересной, а иногда непосильной.

Рассмотрим удовлетворенность пожилых людей своим образом жизни в целом. Самые позитивные его оценки были у пенсионеров 70–80 лет, которые были «в общем довольны, но...» еще было к чему стремиться. У пожилых людей других возрастных групп удовлетворенность образом жизни в целом была немного ниже (рис. 8).

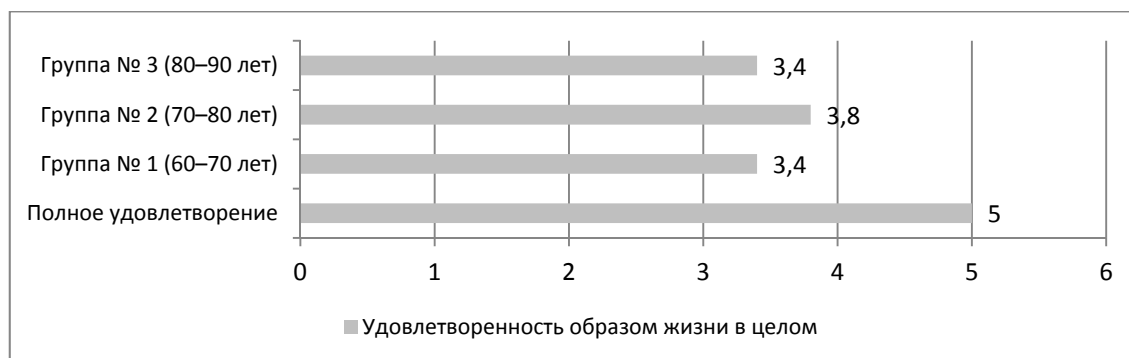


Рис. 8. Уровень удовлетворенности образом жизни в целом

Полностью удовлетворены своим образом жизни были 13 % всех обследованных пенсионеров, 33 % приближались к этому; 47 % рассматривали свой образ жизни как не совсем хороший и были убеждены в недополучении внимания и заботы, материальных благ от ближнего окружения, сотрудников центра, государства; 4 % считали образ своей жизни совсем неудовлетворительным. Многие пожилые люди по отдельным позициям имели удовлетворенность выше среднего.

В процессе корреляционного анализа Спирмена были подтверждены значимые корреляционные связи между смысложизненными ориентациями и отношениями с друзьями и близкими родственниками (0,540); отношениями с ребенком (0,659); сферой услуг и бытового обслуживания (0,511); проведением досуга (0,621).

Следовательно, смысложизненные ориентации пенсионеров зависели от их семейного положения (общения с ребенком), позитивного функционирования, общения с ближним окружением, уровня занятости (досуговая деятельность), в то время как состояние здоровья (медицинское обслуживание), экономическое (материальное) положение не влияли на них.

С учетом представленных результатов исследования были выделены социально-психологические технологии работы с пенсионерами, направленные на гармонизацию их смысложизненных ориентаций.

«Театр воспоминаний», более подходящий пожилым людям, долгое время находившимся в изоляции, — возврат в то время, когда они были молоды, так как воспоминания стимулируют память и независимое мышление, помогают увидеть нереализованные цели и стимулируют формирование новых смысложизненных ориентаций.

Трудотерапия — организация продуктивности и независимости жизни, при которой человек получает удовольствие от выполняемой работы, трудясь не потому что «надо», а потому что «хочет», причем удовлетворение от одного вида деятельности бодрит и окрыляет, вызывает желание попробовать себя в каком-нибудь другом, формируя новые цели, ориентации, смыслы.

Арт-терапия — воздействие на пожилого человека при помощи творчества, которое весьма многогранно и подходит всем, повышает эмоциональный настрой, вовлекает в деятельную сферу, предполагает планирование на определенные временные отрезки и дает стимул к завтрашнему дню. Пенсионеры могут выражать результаты воздействия арт-терапией через чтение, вокал, декоративно-прикладное искусство, театрализацию, музыку.

Возможность пенсионерам чувствовать себя полезным обществу дает общественная работа — «Серебряное волонтерство», позволяющая не только оказывать помощь нуждающимся, но и самоактуализироваться через чувство «нужности» и «полезности», способствует повышению самооценки, устраняет негативные последствия заброшенности пожилых людей.

Логотерапия — технология, основанная на обсуждении личного опыта, касающегося прежде всего тех сфер и той деятельности, где может быть найден смысл жизни, сформированы смысло-жизненные ориентации. Она завершается предложением пенсионерам по-новому реализовать смысл жизни, который возможно принять и провести в жизнь.

Могут обсуждаться переживания пожилых людей и осознанное отношение к неподвластным обстоятельствам; страхи, проблемы, на которые они смотрят как бы со стороны и видят альтернативу своим действиям и реакциям на определенные жизненные обстоятельства.

Вывод. Таким образом, смысл жизни большей части обследованных пенсионеров заключался в пассивном дожитии, а треть из них не смогли ответить на вопрос о смысле их жизни.

Пожилые мужчины были более женщин ориентированы на цели в будущем, которые придавали осмысленность, направленность и временную перспективу их жизни, в то время как у женщин преобладала направленность на сегодняшний день. Пенсионеры, мужчины и женщины, не были удовлетворены насыщенностью своей жизни, считали ее неинтересной, эмоционально скудной, несмотря на воспоминания о прошлом. Неудовлетворенность результатами своей прожитой жизнью больше демонстрировали мужчины, чувствовавшие, что пройденный отрезок жизни был не столь продуктивным и осмысленным, как они того хотели. Женщины считали, что смысл остатку их жизни было способно придавать прошлое.

Смысло-жизненные ориентации пенсионеров зависели от семейного положения (общения с ребенком), позитивного функционирования, общения с ближним окружением, уровня занятости (досуговой деятельности).

При организации психосоциальной работы с пенсионерами в качестве перспективных задач можно выделить следующие: формирование и развитие навыков видения жизненных целей, оценку возможностей, препятствий и ресурсов для достижения поставленных целей, расширение взгляда на собственную жизнь, оценку временной перспективы жизни, закрепление осознанных смыслов жизни, положительное отношение к собственному старению и др.

Список источников

1. Бутуева З. А. Социальная геронтология : учеб. пособие для вузов.— М. : Юрайт, 2023.— 174 с.
2. В поисках смысла. Мудрость тысячелетий / сост. А. Е. Мачехин. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Олма-Пресс, 2002. — 194 с.
3. Ильин Е. П. Психология взрослости : пособие для специалистов. — СПб. : Питер, 2012. — 542 с.
4. Григорьева И. А., Видясова Л. А., Дмитриева А. В., Сергеева О. В. Пожилые в современной России: между занятостью, образованием и здоровьем. — СПб. : Алетейя, 2015. — 336 с.
5. Социально-психологические технологии работы с различными группами населения : учеб. пособие для студентов вузов / под ред. А. Н. Сухова. — М. : Юнити-Дана, 2019. — 271 с.
6. Сорокоумова Е. А. Возрастная психология : учеб. пособие для вузов.— 2-е изд., испр. и доп. — М. : Юрайт, 2023.— 227 с.
7. Холостова Е. И. История социальной работы в России. — М. : Дашков и К, 2023. — 282 с.

References

1. Butueva Z. A. *Sotsialnaya gerontologiya: ucheb. posobiye dlya vuzov*. [Social gerontology: textbook for universities]. Moscow, Yurayt, 2023, 174 p. (In Russian).
2. *V poiskakh smysla. Mudrost tysyacheletiy. Sost. A. Ye. Machekhin*. [In search of life meaning. Wisdom of millennia. Comp. by A. E. Machekhin]. Moscow, Olma-Press, 2002, 194 p. (In Russian).
3. Ilyin E. P. *Psikhologiya vzroslosti: posobiye dlya spetsialistov*. [Psychology of adulthood: a study guide for professionals]. St. Petersburg, Piter, 2012, 542 p. (In Russian).
4. Grigoryeva I. A., Vidyasova L. A., Dmitrieva A. V., Sergeeva O. V. [Elderly people in modern Russia: employment, education and health]. St. Petersburg, Aletheia, 2015, 336 p. (In Russian).
5. *Pozhilye v sovremennoy Rossii: mezhd zanyatostyu, obrazovaniyem i zdorovyem*. [Socio-psychological technologies for working with various population groups: textbook for university students. Ed. by A. N. Sukhov]. Moscow, Unity-Dana, 2019, 271 p. (In Russian).
6. Sorokoumova E. A. *Vozrastnaya psikhologiya: ucheb. posobiye dlya vuzov*. [Developmental psychology: textbook for universities]. Moscow, Yurayt, 2023, 227 p. (In Russian).
7. Kholostova E. I. *Istoriya sotsialnoy raboty v Rossii*. [History of social work in Russia]. Moscow, Dashkov and C°, 2023, 282 p. (In Russian).

Информация об авторе

Гераськина Марина Геннадьевна — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной психологии и социальной работы Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Information about the author

Geraskina Marina Gennadievna — Candidate of Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Social Psychology and Social Work of Ryazan State University named for S. A. Yesenin.

Статья поступила в редакцию 11.09.2023; одобрена после рецензирования 20.09.2023; принята к публикации 19.10.2023.

The article was submitted 11.09.2023; approved after reviewing 20.09.2023; accepted for publication 19.10.2023.

Психолого-педагогический поиск. 2023. № 4 (68). С. 153–162.
Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2023, no. 4 (68), pp. 153–162.

Научная статья
УДК 159.922.7
DOI 10.37724/RSU.2023.68.4.018

Социально-перцептивная детерминация родительско-детского взаимодействия приемных и биологических матерей

Стреленко Анна Анатольевна

Витебский государственный университет имени П. М. Машерова
Витебск, Республика Беларусь
strelenko@list.ru

Аннотация. Статья посвящена проблеме социально-перцептивной детерминации родительско-детского взаимодействия приемных и биологических матерей, необходимость изучения которой определяется высокой значимостью роли не только биологической, но и приемной семьи, не всегда готовой к адекватному восприятию и ресурсному взаимодействию с приемными детьми.

Автор предположил, что родительско-детское взаимодействие может быть обусловлено формирующимися в сознании родителей социально-перцептивными образами себя и ребенка.

В статье описаны и проанализированы результаты эмпирического исследования социально-перцептивной детерминации родительско-детского взаимодействия, в котором приняли участие приемные и биологические матери. Установлено, что у приемных и биологических матерей когнитивный и конативный параметры вербального компонента социально-перцептивных образов, а также самоустановка отражают направленность на познание самих себя и своей субъектности в коммуникации с приемными и родными детьми как объектами восприятия, а когнитивный, конативный и регулятивный компоненты, включая оценку этих объектов восприятия, — направленность на отношения с детьми и коммуникацию с ними. Социально-перцептивные образы выполняют регулируемую функцию в построении отношений между родителями и детьми, на основании которых возможно определение особенностей родительско-детского взаимодействия. Социально-перцептивная детерминация родительско-детского взаимодействия обусловлена влиянием социально-перцептивных образов и социальных установок на отношения матерей со своими детьми.

Ключевые слова: социально-перцептивная детерминация, родительско-детское взаимодействие, Я-образ, Ты-образ; когнитивный, регулятивный и конативный параметры; приемные матери, биологические матери.

Для цитирования: Стреленко А. А. Социально-перцептивная детерминация родительско-детского взаимодействия приемных и биологических матерей // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 4 (68). С. 153–162. DOI: 10.37724/RSU.2023.68.4.018.

Original article

Social-perceptual determination of parent-child interaction between adoptive and biological mothers

Strelenko Anna Anatolyevna

Vitebsk State University named after P. M. Masherov
Vitebsk, Republic of Belarus
strelenko@list.ru

Abstract. The article is deals with social-perceptual determination of parent-child interaction between adoptive and biological mothers, the necessity to study which is determined by the significance of the role of not only the biological, but also the adoptive family, which is not always ready for adequate perception and resource interaction with adopted children.

The author suggests that the parent-child interaction may be determined by the social-perceptual images of themselves and the child formed in the parents' minds.

The article describes and analyzes the results of an empirical study of the socially perceptive determination of parent-child interaction, where both adoptive and biological mothers take part. It is established that among adoptive and biological mothers, the cognitive and conative parameters of the verbal component of socially perceptive images (as well as self-attitude) reflect the focus on self-knowledge and their subjectivity in communication with adopted and natural children as objects of perception, and the cognitive, conative and regulatory components, including the assessment of these objects of perception a focus on relationships communication with children. The socially perceptive images perform a regulatory function in relationships between parents and children, and on this basis it is possible to determine the characteristics of parent-child interaction. The socially perceptive determination of parent-child interaction is determined by the influence of such images and social attitudes on the relationships of mothers with their children.

Key words: socially perceptive determination, parent-child interaction, Self-image, You-image; cognitive, regulatory and conative parameters; adoptive mothers, biological mothers.

For citation: Strelenko A. A. Social-perceptual determination of parent-child interaction between adoptive and biological mothers // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2023, no. 4 (68), pp. 153–162. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2023.68.4.018.

Введение. В психологии проблему взаимодействия и отношений невозможно рассматривать вне контекста образов, мотивов и действий, равно как и их самих без учета отношений и взаимодействий на уровне человеческого существования.

Особенности взаимодействия обусловлены огромным количеством факторов, среди которых важное место занимает сформированный в представлениях родителя образ ребенка. Такой Ты-образ, а точнее множественные Ты-образы, лежат в основе познания, межличностной коммуникации воспитательных тактик и отношений (Мясищев, 2011; Ахмадеева, Башкатов, 2022). Известно, что родительско-детские отношения по сравнению с другими видами межличностного общения складываются иначе, так как они более чувственные, экспрессивно насыщенные и начинаются с момента рождения человека. Были проведены исследования, посвященные определению связи социально-перцептивных образов с формирующимся у родителей отношением к детям, в том числе приемных родителей к приемным детям (Fadjukoff, Pulkkinen, Lyyra, Kokko, 2016; Wierzchowska, 2018; Konijn, Colonesi, Kroneman, Liefferink, Lindauer Ramón, Stams Geert-Jan, 2020; Алдашева, Зеленова, Сиваш, 2021; Новикова, Реан, 2021; Ситников, Стреленко, Кедич, Комарова, 2021b; Стреленко, 2021).

Вопросы, связанные с замещающим родительством, анализируются с позиции социально-психологического подхода, который базируется на социальной детерминации развития личности, формировании Я-образов, образов других людей, социальной мотивации поведения родителей и реализации родительства в культурно-исторических условиях, что предопределяет значимость проблемы в структуре социально-психологического знания.

В рамках социальной системы субъект предстает как воспринимающая мир личность, где одним из узловых моментов являются отношения между людьми, исключительного развития достигает коммуникативная функция, а взаимодействие человека с миром подчиняется законам общественной жизни. Восприятие мира опосредуется знаковыми системами, деятельностью, культурой в целом и включает в себя символическое содержание. Особое значение начинают играть не столько поиск и прием полезной информации, сколько ее интерпретация – включение в смысловые конструкты или семантические поля воспринимающего (Барабанщиков, 2009; Стреленко, 2020, с. 33).

Суть коммуникативного подхода к изучению перцептивных процессов, базирующегося на принципе системности, общепсихологических аспектах исследования коммуникации, концепции отражательной природы психики, а также экспериментальном изучении перцептивных процессов в межличностном взаимодействии (Барабанщиков, 2009), заключается в установлении единства восприятия и коммуникации, которая служит основой для перцептивного процесса, координирующего, в свою очередь, процесс коммуникации.

С позиции коммуникативного подхода взаимодействие родителей с детьми в приемных семьях, представляющее актуальную проблему, можно анализировать и определять как когнитивно-коммуникативное событие.

Несмотря на явную значимость проблемы, до сих пор нет теоретически и практически аргументированных данных относительно социально-психологических детерминант благополучного приемного родительства, способствующего принятию ребенка (Морозова, Белогай, Отт, 2014).

В основе родительского отношения к детям, в том числе, когда дети принимаются в семью, лежит мотивация любви к детям и заботы о них, возникающая при невозможности иметь собственных детей или желании иметь регулярный эмоциональный контакт с детьми, включенными в приемную семью (Федотова, 2016; Колосова, Голиков, 2018).

Службы по сопровождению приемных семей сталкиваются со слабой осведомленностью будущих приемных родителей о психическом, физическом развитии, личностных особенностях и отношениях детей до попадания в приемную семью, а также с недостаточной осознанностью своих возможностей и ресурсов (Остапенко, Крапивина, Насонова, 2017).

Многие современные родители испытывают неудачи в различных областях, имеют проблемы в профессиональной и личностной сферах, невольно перенося их на своих детей, поэтому у детей, находящихся в атмосфере переживания трудностей и частых огорчений, формируется неспособность добиться успеха, беспомощность и отчаяние. На подобной основе возникает своего рода «наследование» опыта семейных неудач и родительской некомпетентности, слабой эффективности или неэффективности в своей социальной роли (Фельдштейн, 2010, с. 9).

Кроме того, у патронатных воспитателей могут быть психологические проблемы, связанные с трудностями в установлении эмоциональной близости с ребенком, преувеличенной ответственностью за то, что происходит с приемным ребенком на определенных этапах его жизни; неспособностью отразить реальный образ ребенка и соответственно построить адекватную тактику воспитания; высоким уровнем требований родителей к приемному ребенку; преобладанием контролирующей стратегии поведения; отсутствием сотрудничества между ними и детьми; нетерпимостью и непримиримостью к ошибкам ребенка (Меркулова, 2015).

Все отмеченное определяет теоретическую и практическую значимость исследования имеющих статистических и функциональных связей между родительско-детским взаимодействием и социально-перцептивным отражением себя и детей приемными и биологическими матерями.

Цель исследования заключалась в выявлении взаимосвязей структурных характеристик (вербальный компонент) социально-перцептивных образов приемных и биологических матерей с типом их родительско-детского взаимодействия.

Гипотеза исследования состояла в предположении о наличии статистических и функциональных связей вербального компонента социально-перцептивных образов приемных и биологических матерей с типом их родительско-детского взаимодействия.

Методики исследования. В исследовании приняли участие 218 человек в возрасте от 22 лет до 71 года ($M = 43,95$; $SD = 10,01$), из них 112 приемных матерей в возрасте от 27 лет до 71 года ($M = 50,40$; $SD = 7,69$) и 106 биологических матерей в возрасте от 22 до 55 лет ($M = 37,32$; $SD = 7,46$). Использована методика «СОЧ(И)» — структура образа человека (иерархическая) (Ситников, Стреленко, Енгальчев, 2021), а также методика ВРР — «Взаимодействие родитель — ребенок» (Марковская, 2007). Обработка эмпирических данных осуществлялась с помощью методов описательной статистики, t -критерия Пирсона, регрессионного анализа с использованием программы IBM SPSS Statistics 23 for Windows.

Основные результаты исследования. У приемных матерей были выявлены 7 достоверных корреляционных связей (1 положительная и 6 отрицательных) между структурными элементами вербального компонента Я-образов матерей, Ты-образов их детей и родительско-детским взаимодействием. Так, обнаружены корреляции между требовательностью и метафорическими характеристиками Я-образов ($r = 0,249$, $p \leq 0,01$), строгостью и конвенциональными характеристиками Я-образов ($r = -0,208$, $p \leq 0,05$), сотрудничеством и характеристиками интеллекта социального ($r = -0,204$, $p \leq 0,05$), сотрудничеством и отрицательными характеристиками Я-образов ($r = -0,206$, $p \leq 0,05$), согласием и волевыми характеристиками Я-образов ($r = -0,260$, $p \leq 0,01$), согласием и характеристиками социального интеллекта ($r = -0,263$, $p \leq 0,01$), последовательностью и положительными характеристиками Я-образов ($r = -0,212$, $p \leq 0,05$).

Определены также связи между показателями родительско-детского взаимодействия и структурными характеристиками Ты-образов приемных детей. Так, в группе приемных матерей положительно коррелировали принятие и интеллектуальные характеристики Ты-образов приемных детей ($r = 0,188$, $p \leq 0,05$), принятие и положительные характеристики $r = 0,192$, $p \leq 0,05$), авторитетность

и положительные характеристики ($r = 0,310$, $p \leq 0,01$), удовлетворенность и положительные характеристики ($r = 0,316$, $p \leq 0,01$), близость и эмоциональные характеристики образов ($r = 0,189$, $p \leq 0,05$), а отрицательно — строгость и деятельностные характеристики ($r = -0,214$, $p \leq 0,05$), контроль и волевые характеристики ($r = -0,256$, $p \leq 0,01$), принятие и отрицательные характеристики ($r = 0,196$, $p \leq 0,05$), авторитетность и нейтральные характеристики ($r = -0,191$, $p \leq 0,05$), удовлетворенность и отрицательные характеристики ($r = -0,339$, $p \leq 0,01$).

Построенная система множественных уравнений регрессии по установлению взаимосвязей родительско-детского взаимодействия и вербального компонента Я-образов в группе приемных матерей подтвердила функциональную связь между зависимыми и независимыми переменными (табл. 1).

Таблица 1

Результаты множественного регрессионного анализа влияния Я-образов приемных матерей на родительско-детское взаимодействие ($n = 112$)

Взаимодействие родитель — ребенок			R-квадрат	Критерий автокорреляций Дурбина — Уотсона
Шаг	ЗП: Требовательность			
1	НП: Метафорические характеристики	$\beta = 0,253$ $p = 0,008$	0,064	2,286
Шаг	ЗП: Строгость			
1	НП: Конвенциональные характеристики	$\beta = -0,211$ $p = 0,028$	0,045	1,999
Шаг	ЗП: Сотрудничество			
1	НП: Отрицательные характеристики	$\beta = -0,206$ $p = 0,029$	0,042	1,758
Шаг	ЗП: Согласие			
1	НП: Волевые характеристики	$\beta = -0,250$ $p = 0,005$	0,062	1,961
Шаг	ЗП: Последовательность			
1	НП: Положительные характеристики	$\beta = -0,212$ $p = 0,025$	0,045	1,829

Примечание: ЗП — зависимая переменная, НП — независимая переменная.

В первой модели определились метафорические характеристики, оказывавшие положительное значимое влияние на требовательность во взаимодействии с детьми ($\beta = 0,253$; $p = 0,008$): 6,4 % изменчивости переменной объясняется влиянием на нее метафорических характеристик Я-образов приемных матерей. Во второй модели конвенциональные характеристики Я-образов оказывали значимое отрицательное влияние на строгость в отношении с детьми ($\beta = -0,211$; $p = 0,028$) (4,5 % изменчивости переменной объяснялось этим влиянием). В третьей модели отрицательные характеристики оказывали значимое влияние на сотрудничество при взаимодействии с детьми ($\beta = -0,206$; $p = 0,029$) (4,2 % изменчивости переменной объяснялось влиянием этих характеристик). В четвертой модели их волевые характеристики оказывали отрицательное значимое влияние на согласие с ребенком ($\beta = -0,250$; $p = 0,005$) (6,2 % изменчивости переменной объяснялось таким влиянием). В пятой модели положительные характеристики Я-образов, обуславливающие родительско-детское взаимодействие, оказывали отрицательное значимое влияние на последовательность при взаимодействии с приемными детьми ($\beta = -0,212$; $p = 0,025$) (4,5 % изменчивости переменной объяснялось этим влиянием).

Следовательно, общая доля влияния вербального компонента Я-образов приемных матерей на родительско-детское взаимодействие составила 25,8 %. Их родительско-детское взаимодействие обуславливалось когнитивным и конативным параметрами вербального компонента социально-перцептивных образов, а также самоустановкой.

Построенная система множественных уравнений по статистическим связям родительско-детского взаимодействия приемных матерей с вербальным компонентом Ты-образов их детей (табл. 2) подтвердила функциональную связь между зависимыми и независимыми переменными.

Результаты множественного регрессионного анализа влияния Ты-образов приемных детей приемных матерей на родительско-детское взаимодействие (n = 112)

Взаимодействие родитель — ребенок			R-квадрат	Критерий автокорреляций Дурбина — Уотсона
Шаг	ЗП: Строгость			
1	НП: Деятельностные характеристики	$\beta = -0,213$ $p = 0,024$	0,045	2,127
Шаг	ЗП: Контроль			
1	НП: Волевые характеристики	$\beta = -0,218$ $p = 0,021$	0,048	2,135
Шаг	ЗП: Близость			
1	НП: Эмоциональные характеристики	$\beta = 0,194$ $p = 0,046$	0,038	1,663
Шаг	ЗП: Принятие			
1	НП: Интеллектуальные характеристики	$\beta = 0,194$ $p = 0,040$	0,038	1,933
2	НП: Интеллектуальные характеристики	$\beta = 0,192$ $p = 0,040$	0,072	
	НП: Отрицательные характеристики	$\beta = -0,186$ $p = 0,046$		
Шаг	ЗП: Авторитетность			
1	НП: Положительные характеристики	$\beta = 0,311$ $p = 0,001$	0,097	1,752
Шаг	ЗП: Удовлетворенность			
1	НП: Отрицательные характеристики	$\beta = -0,337$ $p = 0,000$	0,113	2,262
2	НП: Отрицательные характеристики	$\beta = -0,355$ $p = 0,000$	0,145	
	НП: Эмоциональные характеристики	$\beta = 0,180$ $p = 0,046$		

Примечание: ЗП — зависимая переменная, НЗ — независимая переменная.

В первой модели определились деятельностные характеристики, которые оказывали отрицательное значимое влияние на строгость родителя ($\beta = -0,213$; $p = 0,024$) (4,5 % изменчивости переменной объяснялось влиянием на нее деятельностных характеристик образов приемных детей); во второй модели — волевые характеристики, отрицательно значимо влиявшие на контроль в отношении ребенка ($\beta = -0,218$; $p = 0,021$) (4,8 % изменчивости переменной объяснялось влиянием на нее волевых характеристик Ты-образов приемных детей); в третьей модели — эмоциональные характеристики, положительно влиявшие на близость с ребенком ($\beta = 0,194$; $p = 0,046$) (3,8 % изменчивости переменной объяснялось влиянием на нее эмоциональных характеристик образов приемных детей); в четвертой модели интеллектуальные характеристики оказывали положительное значимое влияние на принятие ребенка ($\beta = 0,192$; $p = 0,040$) и отрицательные характеристики образов приемного ребенка оказывали отрицательное значимое влияние на принятие ребенка ($\beta = -0,186$; $p = 0,046$) (7,2 % изменчивости переменной объяснялось влиянием этих характеристик); в пятой модели положительные характеристики этих образов положительно влияли на авторитетность родителя ($\beta = 0,311$; $p = 0,001$) (9,7 % изменчивости переменной объяснялось их влиянием); в шестой модели отрицательные характеристики отрицательно влияли на удовлетворенность при взаимодействии с ребенком ($\beta = -0,355$; $p = 0,000$) и эмоциональные характеристики оказывали положительное влияние на удовлетворенность ($\beta = 0,180$; $p = 0,046$) (14,5 % изменчивости переменной объяснялось влиянием на нее отрицательных и эмоциональных характеристик образов приемных детей).

Следовательно, доля влияния структурных компонентов Ты-образов приемных детей на родительско-детское взаимодействие приемных матерей составила 44,5 %. Их родительско-детское взаимодействие обуславливалось когнитивным, регулятивным и конативным параметрами вербального компонента социально-перцептивных образов, а также субъективной оценкой объектов восприятия.

У биологических матерей было установлено 7 взаимосвязей (3 положительные и 4 отрицательные) между структурными компонентами Я-образов и показателями родительско-детского взаи-

модействия, в частности между требовательностью и интеллектуальными характеристиками ($r = -0,224, p \leq 0,05$), согласием и интеллектуальными характеристиками ($r = 0,195, p \leq 0,05$), последовательностью и интеллектуальными характеристиками ($r = 0,195, p \leq 0,05$), авторитетностью и метафорическими характеристиками ($r = -0,206, p \leq 0,05$), удовлетворенностью и волевыми характеристиками ($r = -0,225, p \leq 0,01$), удовлетворенностью и положительными характеристиками ($r = 0,201, p \leq 0,01$), удовлетворенностью и отрицательными характеристиками ($r = -0,351, p \leq 0,01$).

Помимо того, обнаружены 7 (2 положительные и 5 отрицательных) корреляций между показателями родительско-детского взаимодействия и Ты-образами родного ребенка: между строгостью и отрицательными характеристиками ($r = 0,320, p \leq 0,01$), удовлетворенностью и положительными характеристиками ($r = 0,249, p \leq 0,05$); близостью и характеристиками социального интеллекта ($r = -0,253, p \leq 0,01$), авторитетностью и эмоциональными характеристиками ($r = -0,352, p \leq 0,01$), авторитетностью и метафорическими характеристиками ($r = -0,222, p \leq 0,05$), авторитетностью и нейтральными характеристиками ($r = -0,216, p \leq 0,05$), удовлетворенностью и отрицательными характеристиками ($r = -0,405, p \leq 0,01$).

Построенная система множественных уравнений подтвердила взаимозависимости родительско-детского взаимодействия и вербального компонента Я-образов биологических матерей.

Так, в первой модели интеллектуальные характеристики Я-образов, связанные с родительско-детским взаимодействием, оказывали отрицательное влияние на требовательность биологических матерей по отношению к детям ($\beta = -0,224; p = 0,021$) (5,0 % изменчивости переменной объяснялось их влиянием); во второй модели — на согласие с детьми ($\beta = -0,235; p = 0,015$) (5,5 % изменчивости переменной объяснялось их влиянием). В третьей модели были установлены интеллектуальные ($\beta = 0,249; p = 0,012$) и конвенциональные ($\beta = 0,213; p = 0,031$) характеристики Я-образов биологических матерей, которые оказывали положительное значимое влияние на последовательность (8,1 % изменчивости переменной объяснялось этим влиянием). В четвертой модели метафорические характеристики социально-перцептивных образов, обуславливавшие родительско-детское взаимодействие, отрицательно влияли на авторитетность родителя ($\beta = -0,206; p = 0,034$) (4,3 % изменчивости переменной объяснялось этим влиянием); в пятой модели отрицательные характеристики Я-образов биологических матерей ($\beta = -0,351; p = 0,000$) тоже отрицательно влияли на удовлетворенность в общении с детьми (12,3 % изменчивости переменной объяснялось этим влиянием) (табл. 3).

Таблица 3

Результаты множественного регрессионного анализа влияния Я-образов биологических матерей на родительско-детское взаимодействие ($n = 106$)

Взаимодействие родитель — ребенок			R-квадрат	Критерий автокорреляций Дурбина — Уотсона
Шаг	ЗП: Требовательность			
1	НП: Интеллектуальные характеристики	$\beta = -0,224$ $p = 0,021$	0,050	2,057
Шаг	ЗП: Согласие			
1	НП: Интеллектуальные характеристики	$\beta = -0,235$ $p = 0,015$	0,055	1,900
Шаг	ЗП: Последовательность			
1	НП: Интеллектуальные характеристики	$\beta = 0,195$ $p = 0,045$	0,038	1,856
2	НП: Интеллектуальные характеристики	$\beta = 0,249$ $p = 0,012$	0,081	
	НП: Конвенциональные характеристики	$\beta = 0,213$ $p = 0,031$		
Шаг	ЗП: Авторитетность			
1	НП: Метафорические характеристики	$\beta = -0,206$ $p = 0,034$	0,043	1,646
Шаг	ЗП: Удовлетворенность			
1	НП: Отрицательные характеристики	$\beta = -0,351$ $p = 0,000$	0,123	1,828

Примечание: ЗП — зависимая переменная, НП — независимая переменная.

Следовательно, влияние структурных компонентов Я-образов биологических матерей на их родительско-детское взаимодействие составило 35,2 %. Это можно объяснить тем, что взаимодействие обусловлено когнитивным и конативным параметрами вербального компонента социально-перцептивных образов, а также самоустановкой.

Связи родительско-детского взаимодействия и вербального компонента Ты-образов биологических матерей представлены в таблице 4.

Таблица 4

Результаты множественного регрессионного анализа влияния Ты-образов родных детей биологических матерей на родительско-детское взаимодействие (n = 106)

Взаимодействие родитель — ребенок		R-квадрат	Критерий автокорреляций Дурбина — Уотсона	
Шаг	ЗП: Строгость			
1	НП: Отрицательные характеристики	$\beta = 0,320$ $p = 0,001$	0,102	2,017
Шаг	ЗП: Близость			
1	НП: Интеллект социальный	$\beta = -0,253$ $p = 0,009$	0,064	2,024
Шаг	ЗП: Авторитетность			
1	НП: Эмоциональные характеристики	$\beta = -0,352$ $p = 0,000$	0,124	1,661
2	НП: Эмоциональные характеристики	$\beta = -0,355$ $p = 0,000$	0,175	
	НП: Метафорические характеристики	$\beta = 0,227$ $p = 0,013$		
Шаг	ЗП: Удовлетворенность			
1	НП: Отрицательные характеристики	$\beta = -0,405$ $p = 0,000$	0,164	1,923

Примечание: ЗП — зависимая переменная, НЗ — независимая переменная.

Отрицательные характеристики образов родных детей, обуславливающие родительско-детское взаимодействие, оказывают положительное значимое влияние на их строгость в отношении с ребенком ($\beta = 0,320$; $p = 0,001$) (10,2 % изменчивости переменной объясняется влиянием на нее этих характеристик). Во второй модели характеристики социального интеллекта оказывают отрицательное значимое влияние на близость во взаимодействии с ребенком ($\beta = -0,253$; $p = 0,009$) (6,4 % изменчивости переменной объясняется этим влиянием); в третьей модели на втором шаге эмоциональные характеристики ($\beta = -0,355$; $p = 0,000$) отрицательно значимо влияют, а метафорические характеристики ($\beta = 0,227$; $p = 0,013$) оказывают положительное значимое влияние на авторитетность матери (17,5 % изменчивости переменной объясняется их влиянием); в четвертой модели отрицательные характеристики оказывают отрицательное значимое влияние на удовлетворенность ($\beta = -0,405$; $p = 0,000$) (16,4 % изменчивости переменной объясняется влиянием этих характеристик).

Следовательно, доля влияния структурных компонентов Ты-образов родных детей на родительско-детское взаимодействие биологических матерей составляет 50,5 %, что можно объяснить важностью когнитивного и регулятивного параметров вербального компонента социально-перцептивных образов, а также социальной установки при оценке объекта восприятия.

Выводы и перспективы исследований. Таким образом, на взаимодействие приемных матерей с приемными детьми влияют метафорические, конвенциональные, волевые, положительные и отрицательные характеристики их Я-образов, что свидетельствует об обусловленности родительско-детского взаимодействия социально-перцептивной детерминацией.

На родительско-детское взаимодействие биологических матерей оказывают влияние интеллектуальные, конвенциональные, метафорические и отрицательные характеристики их Я-образов. Соответственно, у биологических матерей, как и у приемных, родительско-детское взаимодействие обусловлено социально-перцептивной детерминацией.

Следовательно, можно утверждать, что взаимодействие приемных матерей с приемными детьми основывается на когнитивном и конативном параметрах вербального компонента социально-перцептивных образов и установке на самих себя, как и у биологических матерей при взаимодействии с их родными детьми.

На родительско-детское взаимодействие у приемных матерей оказывают влияние деятельностные, волевые, эмоциональные, интеллектуальные, положительные и отрицательные характеристики Ты-образов приемных детей.

У биологических матерей на родительско-детское взаимодействие влияет социальный интеллект, эмоциональные, метафорические и отрицательные характеристики Ты-образов родных детей.

У приемных матерей взаимодействие с приемными детьми осуществляется с опорой на когнитивный, регулятивный и конативный параметры вербального компонента и с подключением оценочного отношения к объектам восприятия, то есть социальной установки, а у биологических матерей — с опорой на когнитивный и регулятивный параметры вербального компонента социально-перцептивных образов, включая оценочное отношение.

К тактикам родительско-детского взаимодействия у приемных и биологических матерей относятся строгость, близость, авторитетность и удовлетворенность, а у приемных еще и контроль с принятием.

Социально-перцептивные Я-образы приемных и биологических матерей являются не только регуляторами, но и детерминантами такого взаимодействия (доля этого влияния у приемных матерей — 26,1 %, у биологических — 33,4 %).

Кроме того, на родительско-детское взаимодействие оказывают влияние вербальный компонент Ты-образов детей: приемного ребенка — у 47,0 % приемных матерей, родного ребенка — у 50,5 % биологических матерей.

Таким образом, как у приемных, так и у биологических матерей особенности направленности на познание самих себя и своей субъектности в коммуникации с объектами восприятия, то есть приемными и родными детьми, определяются когнитивным и конативным параметрами самоидентификации, а также их самоустановкой.

У матерей обеих групп конативный и регулятивный параметры восприятия объектов, включая оценку отношения к объектам, отражают направленность на отношения с детьми и коммуникацию с ними.

Особенности родительско-детского взаимодействия определяются на основе сформированных или несформированных отношений между родителями и детьми, в построении которых регулирующую функцию выполняют социально-перцептивные образы, среди которых и у приемных, и у биологических матерей первые места по значимости занимают Ты-образы приемных и родных детей, определяющие социально-перцептивную детерминацию родительско-детского взаимодействия.

Полученные результаты могут быть использованы для продолжения научного исследования различных аспектов социально-перцептивной детерминации.

Список источников

1. Алдашева А. А., Зеленова М. Е., Сиваш О. Н. Социально-перцептивный образ приемного ребенка у замещающих родителей с разной формой опеки // Социальная психология и общество. — 2021. — Т. 12, № 2. — С. 110–128. — DOI: <https://doi.org/10.17759/sps.2021120207>.
2. Ахмадеева Е. В., Башкатов С. А. Стратегии и тактики самопредъявления как факторы межличностного взаимодействия // Вестник Пермского университета. Сер. «Философия. Психология. Социология». — 2022. — Вып. 1. — С. 133–145. — DOI: [10.17072/2078-7898/2022-1-133-145](https://doi.org/10.17072/2078-7898/2022-1-133-145).
3. Барабанщиков В. А. Познание в структуре общения // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. «Психология и педагогика». — 2009. — № 2. — С. 8–15. — URL : <https://journals.rudn.ru/psychology-pedagogics/issue/view/485> (дата обращения: 17.02.2022).
4. Колосова Т. А., Голиков Д. В. Мотивация приема в семью детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Оренбургского государственного университета. — 2018. — № 3 (215). — С. 90–96. — DOI: <https://doi.org/10.25198/1814-6457-215-90>.
5. Марковская И. М. Психология детско-родительских отношений : моногр. Челябинск : Южн.-Урал. гос. ун-т. — 2007. — 91 с.
6. Меркулова Н. А. Психологические проблемы воспитания детей-сирот в приемных семьях // Концепт. — 2015. — № S1. — С. 1–5. — URL : <https://e-koncept.ru/2015/75001.htm> (дата обращения: 12.03.2022).

7. Морозова И. С., Белогай К. Н., Отт Т. О. Особенности детско-родительских отношений в приемных семьях // Вестник Кемеровского государственного университета. — 2014. — Т. 3, № 3 (59). — С. 146–151.
8. Мясищев В. Н. Психология отношений : избр. психол. тр. / под ред. А. А. Бодалева. — 4-е изд. — М. : Моск. психол.-соц. ин-т : МОДЭК, 2011. — 399 с.
9. Новикова М. А., Реан А. А. Особенности материнского отношения в связи с формированием ценностных ориентаций современных подростков // Социальная психология и общество. — 2021. — Т. 12, № 2. — С. 148–165. — DOI: <https://doi.org/10.17759/sps.2021120209>.
10. Остапенко Г. С., Крапивина В. Ф., Насонова Д. В. Формирование конструктивного взаимодействия детско-родительских отношений в замещающих семьях // Перспективы Науки и Образования. — 2017. — № 6 (30). — С. 109–117. — URL : pnojournal.wordpress.com/archive17/17-06/ (дата обращения: 04.05.2022).
11. Ситников В. Л., Стреленко А. А., Енгальчев В. Ф. Применение методики СОЧ(И) при проведении судебно-психологических экспертиз в рамках семейного кодекса // Психология и педагогика служебной деятельности. — 2021. — № 2. — С. 77–87.
12. Ситников В. Л., Стреленко А. А., Кедич С. И., Комарова А. В. Социально-перцептивные образы как регуляторы детско-родительских отношений в приемных семьях // Социальная психология и общество. — 2021. — Т. 12, № 2. — С. 129–147. — DOI: <https://doi.org/10.17759/sps.2021120208>.
13. Стреленко А. А. Социальная перцепция и отношения с детьми в приемных семьях : моногр. — Витебск : Витебск. гос. ун-т им. П. М. Машерова, 2020. — 121 с.
14. Стреленко А. А. Структура и содержание социально-перцептивных образов в сознании приемных матерей // Вестник Удмуртского университета. Сер. «Философия. Психология. Педагогика». — 2021. — Т. 31, № 4. — С. 416–427.
15. Федотова К. П. Приемная семья: проблемы и теоретические подходы к их решению // Социальное обслуживание семей и детей. Социализация детей в социально опасном положении, детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Опыт учреждений социального обслуживания : науч.-метод. сб. — 2016. — № 7. — С. 40–49.
16. Фельдштейн Д. И. Изменяющийся ребенок в изменяющемся мире: психолого-педагогические проблемы новой школы // Национальный психологический журнал. — 2010. — № 2 (4). — С. 6–11.
17. Fadjukoff P., Pulkkinen L., Lyyra A.-L., Kokko K. Parental Identity and Its Relation to Parenting and Psychological Functioning in Middle Age // Parenting. — 2016. — Vol. 16, N 2. — Pp. 87–107. — DOI: <https://doi.org/10.1080/15295192.2016.1134989>.
18. Konijn C., Colonna C., Kroneman L., Liefferink N., Lindauer Ramón J. L., Stams Geert-Jan J. M. “Caring for children who have experienced trauma” — an evaluation of a training for foster parents // European Journal of Psychotraumatology. — 2020. — Vol. 11, N 1. — Pp. 1–13. — DOI: <https://doi.org/10.1080/20008198.2020.1756563>.
19. Wierzychowska J. Motherless Subjects and Mothered Selves: The Implications of Jacques Lacan’s and Donald Winnicott’s Writings on the Formation of the “I” for American Studies // Comparative American Studies An International Journal. — 2018. — Vol. 16, N 1-2. — Pp. 1–17. — DOI: <https://doi.org/10.1080/14775700.2019.1617518>.

References

1. Aldasheva A. A., Zelenova M. E., Sivash O. N. Socially perceptive image of an adopted child by foster parents in various forms of guardianship. *Sotsialnaya psikhologiya i obshchestvo*. [Social psychology and society]. 2021, vol. 12, iss. 2, pp. 110–128. DOI: <https://doi.org/10.17759/sps.2021120207>. (In Russian).
2. Akhmadeeva E. V., Bashkatov S. A. Strategies and tactics of self-presentation as factors of interpersonal interaction. *Vestnik Permskogo universiteta. Ser. “Filosofiya. Psikhologiya. Sotsiologiya”*. [Bulletin of Perm University. Series “Philosophy. Psychology. Sociology”. 2022, iss. 1, pp. 133–145. DOI: 10.17072/2078-7898/2022-1-133-145. (In Russian).
3. Barabanshchikov V. A. Cognition in the structure of communication. *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Ser. “Psikhologiya i pedagogika”*. [Bulletin of the Russian Peoples’ Friendship University. Series “Psychology and pedagogy”]. 2009, iss. 2, pp. 8–15. Available at: <https://journals.rudn.ru/psychology-pedagogics/issue/view/485> (accessed: 17.02.2022). (In Russian).
4. Kolosova T. A., Golikov D. V. Motivation for adopting children with disabilities into a family. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. [Bulletin of the Orenburg State University]. 2018, iss. 3 (215), pp. 90–96. DOI: <https://doi.org/10.25198/1814-6457-215-90>. (In Russian).
5. Markovskaya I. M. *Psikhologiya detsko-roditel'skikh otnosheniy: monogr.* [Psychology of child-parent relations: monograph]. Chelyabinsk, Yuzhno Uralskiy State University Publ., 2007, 91 p. (In Russian).
6. Merkulova N. A. Psychological problems of raising orphans in foster families. *Kontsept.* [Concept]. 2015, iss. S1, pp. 1–5. Available at: <https://e-kontsept.ru/2015/75001.htm> (access date: 12.03.2022). (In Russian).
7. Morozova I. S., Belogay K. N., Ott T. O. Features of child-parent relations in foster families. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*. [Bulletin of Kemerovo State University]. 2014, vol. 3, iss. 3 (59), pp. 146–151. (In Russian).

8. Myasishchev V. N. *Psikhologiya otnosheniy: izbr. psikhol. tr. Pod red. A. A. Bodaleva*. [Psychology of relationships: selected works in psychology. Ed. by A. A. Bodalev]. Moscow, Moscow psychology and Social Institute Publ., MODEK, 2011, 399 p. (In Russian).
9. Novikova M. A., Rean A. A. Specifics of maternal attitudes in connection with the formation of value orientations of modern adolescents. *Sotsialnaya psikhologiya i obshchestvo*. [Social psychology and society]. 2021, vol. 12, iss. 2, pp. 148–165. DOI: <https://doi.org/10.17759/sps.2021120209>. (In Russian).
10. Ostapenko G. S., Krapivina V. F., Nasonova D. V. Formation of constructive interaction of child-parent relations in foster families. *Perspektivy Nauki i Obrazovaniya*. [Perspectives of Science and Education]. 2017, iss. 6 (30), pp. 109–117. Available at: pnojurnal.wordpress.com/archive17/17-06/ (access date: 04.05.2022). (In Russian).
11. Sitnikov V. L., Strelenko A. A., Engalychev V. F. Application of the SOC(I) methodology when conducting forensic psychological examinations within the framework of the family code. *Psikhologiya i pedagogika sluzhebnoy deyatel'nosti*. [Psychology and pedagogy of service activities]. 2021, iss. 2, pp. 77–87. (In Russian).
12. Sitnikov V. L., Strelenko A. A., Kedich S. I., Komarova A. V. Social-perceptual images as regulators of child-parent relations in foster families. *Sotsialnaya psikhologiya i obshchestvo*. [Social psychology and society]. 2021, vol. 12, iss. 2, pp. 129–147. DOI: <https://doi.org/10.17759/sps.2021120208>. (In Russian).
13. Strelenko A. A. *Sotsialnaya pertsepsiya i otnosheniya s detmi v priyemnykh semyakh: monogr.* [Social perception and relationships with children in foster families: monograph]. Vitebsk, Vitebsk State University named after P. M. Masherov, 2020, 121 p. (In Russian).
14. Strelenko A. A. Structure and content of social-perceptual images in the minds of adoptive mothers. *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Ser. "Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika"*. [Bulletin of the Udmurt University. Series "Philosophy. Psychology. Pedagogy"]. 2021, vol. 31, iss. 4, pp. 416–427. (In Russian).
15. Fedotova K. P. Foster family: problems and theoretical approaches to their solution. *Sotsialnoye obsluzhivaniye semey i detey. Sotsializatsiya detey v sotsialno opasnom polozenii, detey-sirot i detey, ostavshikhsya bez popecheniya roditel'ey. Opyt uchrezhdeniy sotsialnogo obsluzhivaniya: nauch.-metod. sb.* [Social services for families and children. Socialization of children in socially hazardous situations, of orphans and children left without parental care. Experience of social service institutions: scientific guide]. 2016, iss. 7, pp. 40–49. (In Russian).
16. Feldshtein D. I. 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).
17. Fadjukoff P., Pulkkinen L., Lyyra A.-L., Kokko K. Parental Identity and Its Relation to Parenting and Psychological Functioning in Middle Age. *Parenting*. 2016, vol. 16, no. 2, pp. 87–107. DOI: <https://doi.org/10.1080/15295192.2016.1134989>.
18. Konijn C., Colonnaesi C., Kroneman L., Liefferink N., Lindauer Ramón J. L., Stams Geert-Jan J. M. "Caring for children who have experienced trauma" — an evaluation of a training for foster parents. *European Journal of Psychotraumatology*. 2020, vol. 11-1, 1756563. DOI: <https://doi.org/10.1080/20008198.2020.1756563>.
19. Wierchowska J. Motherless Subjects and Mothered Selves: The Implications of Jacques Lacan's and Donald Winnicott's Writings on the Formation of the "I" for American Studies. *Comparative American Studies. An International Journal*. 2018, vol. 16, no. 1-2, pp. 1–17. DOI: <https://doi.org/10.1080/14775700.2019.1617518>.

Информация об авторе

Стреленко Анна Анатольевна — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии Витебского государственного университета имени П. М. Машерова.

Information about the author

Strelenko Anna Anatolyevna — Candidate of Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology at Vitebsk State University named after P. M. Masherov.

Статья поступила в редакцию 08.04.2023; одобрена после рецензирования 20.09.2023; принята к публикации 19.10.2023.

The article was submitted 08.04.2023; approved after reviewing 20.09.2023; accepted for publication 19.10.2023.



Актуальные направления коррекционной педагогики и психологии

Психолого-педагогический поиск. 2023. № 4 (68). С. 163–172.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2023, no. 4 (68), pp. 163–172.

Научная статья

УДК 159.97

DOI 10.37724/RSU.2023.68.4.019

Исследование особенностей развития лиц с тяжелыми множественными нарушениями

Верозуб Анастасия Сергеевна

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

a.verozub@365.rsu.edu.ru

Аннотация. В статье обозначена важность исследования особенностей психического развития лиц с тяжелыми множественными нарушениями с акцентом на значимости изучения особенностей развития лиц с комплексными нарушениями с точки зрения критерия успешности.

Кратко раскрыт генезис понятия «тяжелые множественные нарушения» и описаны результаты исследования лиц от 5 до 22 лет с различными сочетаниями нарушений (детский церебральный паралич с нарушениями слуха или зрения, интеллектуальной недостаточностью, эпилепсией). Доказана гипотеза о наличии уровней успешности и индивидуальных особенностей развития лиц с комплексными нарушениями.

Выделены 4 группы с различными показателями успешности: 1) лица разных возрастных групп с тяжелыми множественными нарушениями развития, имевшие показатель успешности от 0 до 0,2 и действовавшие сопряженно со взрослым; 2) лица, которым требовалась физическая помощь при выполнении различных заданий (показатель успешности от 0,2 до 0,4); 3) лица, выполнявшие действия по подражанию или по зрительному образцу (показатель успешности от 0,4 до 0,6), и 4) лица, нуждавшиеся в вербальной подсказке или в пошаговой словесной инструкции со стороны взрослого (показатель успешности от 0,6 до 0,8).

Представлены особенности эмоционального реагирования, коммуникации, зрительного, слухового и тактильного восприятия, движений, предметно-практических действий, познавательного и социально-личностного развития, общей характеристики деятельности лиц с I и II уровнями успешности (от 0 до 0,2 и от 0,2 до 0,4), которые действовали сопряженно с взрослым или нуждались в минимальной физической помощи. Это определяет научную новизну и теоретическую значимость представленных результатов, а также позволяет наметить направления дальнейшего изучения лиц с III и IV уровнями успешности и их психологического сопровождения.

Ключевые слова: тяжелые множественные нарушения развития, уровень успешности, эмоциональное реагирование, коммуникация; зрительное, слуховое и тактильное восприятие; движения, предметно-практические действия, познавательное и социально-личностное развитие, общая характеристика деятельности.

Для цитирования: Верозуб А. С. Исследование особенностей развития лиц с тяжелыми множественными нарушениями // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 4 (68). С. 163–172. DOI: 10.37724/RSU.2023.68.4.019.

Original article

Study of facial development features in persons with multiple severe impairments

Verozub Anastasia Sergeevna

Ryazan State University named for S. A. Yesenin

Ryazan, Russia

a.verozub@365.rsu.edu.ru

Abstract. The article outlines the importance of studying the characteristics of mental development of persons with severe multiple disorders, with an emphasis on the importance of studying the characteristics of the development of persons with complex disorders from the point of view of their criteria for success.

The genesis of the concept “severe multiple disorders” is briefly discussed. Further, we describe the results of a study of individuals from 5 to 22 years of age with various combinations of impairments (cerebral palsy with hearing or vision impairment, intellectual disability, epilepsy). The research proves the hypothesis that we can discuss levels of potential success and individual developmental characteristics in persons with complex disabilities.

Four groups with different success rates were identified: (1) persons of different age groups with severe multiple developmental disorders who had a success rate from 0 to 0.2 and were guided by an adult; (2) persons who required physical assistance in performing various tasks (success rate from 0.2 to 0.4); (3) persons who performed actions by imitation or following a visual model (success rate from 0.4 to 0.6), and (4) persons who needed verbal prompting or step-by-step verbal instructions from an adult (success rate from 0.6 to 0.8).

We demonstrate specifics of emotional responsiveness, communication, visual, auditory and tactile perception, movement, subject-practical actions, cognitive and social-personal development, general characteristics of the activities of persons with I and II levels of success (from 0 to 0.2 and from 0.2 to 0.4), who acted together with an adult or needed minimal physical assistance. This determines the scientific novelty and theoretical significance of the results presented, and also allows us to outline directions for further study of individuals with success levels III and IV and their psychological support.

Key words: severe multiple developmental disorders, success level, emotional responsiveness, communication; visual, auditory and tactile perception; movement, subject-practical actions, cognitive and social-personal development, general characteristics of activity.

For citation: Verozub A. S. Study of facial development features in persons with multiple severe impairments // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2023, no. 4 (68), pp. 163–172. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2023.68.4.019.

Введение. В современной специальной педагогике и психологии для обозначения сочетания различных отклонений в развитии используются понятия «сложная структура нарушений», «множественные», «сочетанные», «комбинированные» нарушения, «сложный дефект», «комплексное нарушение», «комбинированные нарушения», «тяжелые множественные нарушения».

Термин «тяжелые множественные нарушения в развитии» (далее — ТМНР) появился в отечественной специальной психологии и коррекционной педагогике в середине XX века для обозначения одновременно нескольких нарушений функционирования систем организма (головного мозга или центральной нервной системы, зрительной, слуховой, двигательной), природа которых может быть совершенно различной (от органической или врожденной, в том числе наследственной и генетической, до приобретенной). Тяжелые и множественные нарушения — специфическое состояние психофизического развития человека вследствие органического поражения ЦНС, при котором совокупность в высокой степени выраженных нарушений интеллекта, поведения, коммуникации, движения, сенсорных функций в значительной мере препятствует развитию самостоятельной жизнедеятельности индивида в обществе. К ним относят различные комбинации сенсорных, двигательных, интеллектуальных нарушений, расстройств эмоционально-волевой сферы, выраженных в разной степени, например, сочетание у одного ребенка слепоты с умственной отсталостью или тяжелого нарушения слуха с умственной отсталостью и ДЦП (Головниц, 2011). При этом И. Ю. Левченко, М. В. Жигорева к сложным (комплексным) или множественным нарушениям относят такие, при которых у ребенка одновременно существуют три и более первичных нарушений, каждое из которых отдельно определяет характер и структуру аномального развития, имеет отрицательные последствия, усугубляющие отклонения в развитии ребенка (Жигорева, Левченко, 2016). Другие считают, что в группу детей с ТМНР можно включать только тех, кто, помимо первичных отклонений, имеют признаки глубокой, тяжелой или умеренной умственной отсталости (Царев, 2018). Чаще всего данный термин используется в отношении детей с генетической патологией, с тяжелыми органическими поражениями ЦНС, следствием которых является недоразвитие познавательной деятельности различной степени тяжести, значительные сенсорные или двигательные нарушения.

Целью исследования, которое проводилось с января 2020 по август 2023 года, было изучение особенностей психического развития лиц с ТМНР.

В исследовании на базе ГБУ «Московский городской центр реабилитации», ГБУ Рязанской области «Елатомский детский дом-интернат для умственно отсталых детей», МБДОУ «Детский сад № 103» и ОГБОУ «Школа № 23» г. Рязани, Рязанской региональной общественной организации детей-инвалидов и их родителей «Дети-ангелы» приняли участие 110 лиц с тяжелыми и множественными нарушениями развития в возрасте от 5 до 22 лет (35 детей 5–8 лет, 45 — 9–14 лет и 30 человек — 15–22 года, из которых 42 % женского и 58 % мужского пола).

Структура нарушений участников исследования представлена в таблице 1.

Таблица 1

Структура нарушений у участников исследования, в %

Нарушения	Возраст		
	5–8 лет	9–14 лет	15 лет — 22 года
ДЦП, спастический тетрапарез, нарушения зрения, грубая задержка психического развития	11		
ДЦП, спастическая диплегия, нарушения зрения, грубая задержка психического развития	11		
ДЦП, атонически-астатическая форма, нарушения зрения, грубая задержка психического развития	5		
Генетические патологии	4		6
Умеренная умственная отсталость, ДЦП, нарушение зрения, эпилепсия		25	2
Умеренная умственная отсталость, нарушения зрения		4	4
Тяжелая умственная отсталость, ДЦП, нарушение зрения, эпилепсия		8	6
Глубокая умственная отсталость, ДЦП, нарушение зрения, эпилепсия		4	10

Методы и методики исследования. Изучение особенностей психического развития лиц с ТМНР предполагало оценку их эмоционального реагирования, коммуникации, сенсорного (зрительного, слухового, кинестетического восприятия), двигательного, познавательного и социально-личностного развития (общей характеристики движений, крупной моторики), предметно-практических действий, а также общей характеристики деятельности (мотивации, контактности, понимания инструкции, характера деятельности, темпа и динамики, работоспособности, волевой регуляции, ориентировочной деятельности, принятия помощи и реакции на одобрение) по 5-балльной системе (0 баллов — не пытается выполнять действие даже с совместной помощью взрослого, 1 балл — выполняет действие с максимальной помощью, сопряженные действия с взрослым, 2 балла — выполняет действие с минимальной физической помощью, 3 балла — выполняет действие по подражанию или с опорой на образец, 4 балла — выполняет при вербальной подсказке или пошаговой внешней инструкции, 5 баллов — выполняет самостоятельно).

Гипотеза исследования состояла в предположении о том, что особенности развития лиц с ТМНР зависели от критерия успешности.

Результаты исследования. В зависимости от показателя успешности, который представлял собой среднее арифметическое восьми показателей успешности конкретных навыков, были выделены пять групп лиц с тяжелыми множественными нарушениями ТМНР (табл. 2), соответствующие уровням сформированности навыков самообслуживания, выделенным М. В. Переверзевой.

Таблица 2

Группы лиц с ТМНР в зависимости от показателя успешности, в %

Показатели	Группы				
	1-я группа	2-я группа	3-я группа	4-я группа	5-я группа
Успешность	0–0,2	0,2–0,4	0,4–0,6	0,6–0,8	0,8–1
Количество детей	11	38	32	19	–

В 1-ю группу успешности вошла десятая часть респондентов с ТМНР, которые не выполнили большинство заданий или пытались выполнять действия с максимальной физической помощью (сопряженно с взрослым); во 2-ю группу — более трети участников, которые часто нуждались в физической помощи при выполнении различных заданий; в 3-ю группу — еще почти треть из них, которые могли выполнять действия по подражанию или с помощью зрительного образца для ориентации в заданиях; в 4-ю группу — те немногие, которые при выполнении действий нуждались в вербальной подсказке или в пошаговой словесной инструкции.

Рассмотрим результаты исследования развития лиц, имевших ТМНР, с I-м и II-м уровнями успешности.

В 1-ю группу вошли 12 лиц с ТМНР, среди которых был 1 ребенок 6 лет, рожденный на 34 неделе, с нейродегенеративным заболеванием (мутации в гене ALG13, TNRC6A, ДЦП, микроцефалия и частичная атрофия зрительного нерва, эпилепсия); 9 детей от 9 до 14 лет (у одного ребенка были умеренная умственная отсталость, эпилепсия, расходящееся косоглазие; у другого — аномалия Арнольда — Киари, ДЦП, тяжелая умственная отсталость, ретинопатия недоношенных; у третьего — порок развития головного мозга (пахигирия правой лобно-теменной области, гипоплазия ствола мозга и зрительных бугров), ДЦП, частичная атрофия зрительных нервов; у шестерых — ДЦП (спастический тетрапарез), умеренная умственная отсталость, нарушение зрения, эпилепсия). Также в этой группе были двое взрослых от 15 до 22 лет с тяжелой умственной отсталостью, спастическим тетрапарезом, с содружественным сходящим косоглазием, эпилепсией.

Обследование эмоционального реагирования лиц с ТМНР, имевших I уровень успешности, показало, что все они не умели выражать благодарность; большинство (84 %) не проявляли реакции согласия/несогласия, не умели выражать сочувствие, не обращались за помощью; 75 % не реагировали на близкого взрослого и не могли попрощаться с собеседником; 67 % не реагировали на приветствие и просьбу; 42 % — на свое имя и положительное высказывание.

42 % представителей этой группы показывали на себя совместно со взрослым; 33 %, реагируя на приветствие, поднимали руку с максимальной помощью взрослого и держали 2–3 с, изучали новые игрушки вместе со взрослыми; 25 % пользовались взглядом для инициации общения, поворачивали голову в сторону близкого человека или в ситуации прощания только с максимальной помощью, в ответ на положительное высказывание проявляли быстро угасающую эмоциональную реакцию; 59 % могли проинформировать о своих физиологических потребностях, меняя модуляции голоса; 25 % использовали мимику для общения и эмоционально реагировали на игры в ходе тактильной стимуляции.

Исследование коммуникации данной группы лиц показало, что все они не произносили слова; 92 % из них не произносили слово «мама» и не повторяли слоги, не понимали слова, обозначающие членов семьи, действия, предметы; 66 % не повторяли отдельные гласные звуки; 84 % не понимали инструкции, состоявшие из двух слов. У большинства не были развиты навыки подражания мимике и жестам; у 33 % отсутствовала саливация в процессе коммуникации и они не использовали голосовые модуляции; 58 % применяли однообразные голосовые модуляции, а 42 % — тихий смех и плач.

В процессе обследования зрительного восприятия лиц с I уровнем успешности было обнаружено, что 83 % из них не проявляли реакции на спрятанные предметы; 58 % не сосредотачивались на движущемся удаленном предмете и на игрушке, находившейся непосредственно перед глазами, а затем сдвинутой в сторону, кратковременно (менее 5 с), с постепенным снижением интереса фиксировались на ярком предмете и на лице взрослого; 50 % беспорядочно следили за движениями предметов, передвигавшимися в вертикальном направлении; 42 % не смотрели на отражение в зеркале или смотрели на него, но эмоциональной реакции не проявляли, стягивали ткань с лица вместе со взрослым; 33 % не следили за движениями в разных направлениях или беспорядочно следили за движениями взрослых и перемещением игрушек в горизонтальном направлении, не реагировали на ткань, закрывавшую лицо; 25 % фиксировались на движущемся удаленном предмете в течение 5 с, кратковременно прослеживали движение в горизонтальном направлении; 8 % в течение 10 с сосредотачивались на яркой игрушке и лице взрослого, могли проследить за движениями предметов в разных направлениях, но в конце отвлекались, улыбались отражению в зеркале и могли кратковременно проследить за движениями взрослых; столько же — фиксировали яркую игрушку и лицо взрослого в течение 10 с, кратковременно следили за движениями предметов и взрослых, улыбались по подражанию отражению в зеркале и могли стянуть ткань с лица при пошаговой инструкции со стороны.

При слуховом восприятии большинство (86 %) лиц с ТМНР с I уровнем успешности не могли соотносить звук с предметом; 50 % не реагировали на знакомую мелодию, удаленный источник звука, упавший с шумом предмет; могли с максимальной поддержкой взрослого проследить за перемещением музыкальной игрушки, проявляли слегка заметную реакцию недовольства на голос незнакомого человека, сосредоточивались на речи взрослого в течение 5 с, когда воспитатель поворачивал голову в их сторону; 42 % проявляли кратковременную слабую реакцию на знакомую мелодию, а 33 % демонстрировали редкие, невыраженные реакции на звуки, незначительно поворачивали голову в сторону источника звука, реагировали на голос близкого человека при дополнительной тактильной стимуляции, а также фиксировали удаленный источник звука в течение 5 с, когда взрослый поворачивал к ним голову; 25 % вздрагивали от слуховых раздражителей, проявляли кратковременную поисковую реакцию на голос незнакомого человека и более длительную реакцию на звук и голос близкого человека, не могли проследить за перемещающейся игрушкой; 17 % выражали двигательное беспокойство и поворачивали голову в сторону источника звука.

Обследование кинестетического восприятия этих лиц показало, что 92 % из них не реагировали на прикосновения, находившиеся вне поля зрения и 75 % — на прикосновения, находившиеся в поле зрения; 58 % не реагировали на игры с крупой; 50 % проявляли быстро угасавшую реакцию на игры с водой; 42 % — кратковременную реакцию на прикосновения рук взрослых или вибрировавших игрушек, изменение положение тела, эмоциональную реакцию на сгибание и разгибание конечностей, сопровождавшиеся дополнительной тактильной стимуляцией; 33 % — выраженную эмоциональную реакцию на прикосновения шершавым, холодным или горячим предметами; 8 % — наиболее выраженные реакции на тактильные прикосновения холодными предметами при их сопровождении речью, изменения положения тела, движения конечностей, поисковое поведение (взгляд по сторонам).

У 42 % представителей данной группы руки были без движений согнуты в локтях и приведены к груди, ноги не двигались. 42 % из них не изменяли позиции, испытывали беспокойство, привлекая взрослых, кратковременно удерживали голову, могли совершать незначительные редкие движения рук и ног; 33 % поворачивали голову после привлечения слуховым стимулом; 25 % пытались изменять позы, но быстро истощались; 17 % могли совершать повороты головой и непродолжительное время удерживать положение. Все они имели выраженные затруднения в передвижении; 75 % не ползали и не могли изменять позы сидя; 67 % не переходили из положения лежа в положение сидя; 50 % не сидели на стуле и 42 % не сидели на полу и не пытались переворачиваться; 49 % пытались держать голову в положении стоя, 42 % — сидя и лежа на предплечьях; 33 % могли поддерживать положение, сидя совместно с взрослым; 25 % не пытались садиться и переворачиваться, но немного включались, когда взрослый начинал помогать; 17 % старались приподнимать и пытались удерживать голову, но по мере утомления им была необходима минимальная физическая помощь, хорошо держали голову в положении сидя, стоя и лежа на предплечьях, переворачивались, сидели на полу в ситуациях увлеченности игрушкой; 8 % при внешней стимуляции могли вставать и ползать на четвереньках, сидеть на стуле в течение 10 мин.

При анализе предметно-практических действий лиц этой группы было выявлено, что все они не смогли справиться с заданиями на откручивание крышки банки, пересыпание мелких предметов из одной емкости в другую; 84 % из них не смогли встряхнуть бутылочку с бусинками или с крупой, не умели перелистывать толстые страницы в книге, вставлять колышки в отверстие, сминать бумагу; 75 % не владели пинцетным захватом, не смогли поставить кубики друг на друга, размазать гуашь по бумаге; 67 % не владели щипковым захватом, не смогли переложить предмет из одной руки в другую, нажать на кнопку на большом светильнике; 58 % не вынимали предметы из коробки и не складывали в нее, не нанизывали кольцо на стержень; 50 % не ощупывали предметы, не исследовали новые игрушки, не умели хлопать в ладоши.

Только 42 % представителей этой группы клали предметы в коробку, хлопали в ладоши, нанизывали кольцо на стержень с максимальной помощью взрослых; 33 % удерживали предмет в руке, перекладывали его из одной руки в другую, вытаскивали игрушки из коробки, нажимали на большую кнопку светильника, захватывали предметы совместно со взрослыми, удерживали их несколько секунд и затем отпускали; 17 % ощупывали игрушки первоначально с помощью взрослого, постепенно проявляя к ним самостоятельный интерес.

Задания на восприятие цвета, формы, размера, собирание пазлов, рисование круга были недоступны лицам с ТМНР, имевшим I уровень успешности: 58 % из них рисовали каракули и лишь 25 % собирали пирамиду из трех колец, 17 % собирали доску Сегена совместно со взрослыми.

Задания на социально-личностное развитие они тоже не выполняли: не узнавали себя на фотографии, не называли свое имя и возраст, не идентифицировали себя по половой принадлежности, не следовали правилам игры; 83 % не могли показать части лица и тела, не ориентировались в схеме тела; 67 % не проявляли реакции при взаимодействии с другими детьми. Только 17 % из них проявляли заинтересованность в нахождении частей тела и лица, верха и низа и 33 % интересовались взаимодействием с другими детьми с максимальной помощью взрослых.

В процессе деятельности у всех (100 %) лиц данной группы отсутствовала регуляция с помощью речи и фиксировался крайне замедленный темп; 92 % не понимали инструкции, имели низкую работоспособность с пресыщаемостью, наступавшей уже в начале деятельности; 83 % демонстрировали выраженную инертность и 67 % — отсутствие заинтересованности в любой деятельности. При этом они существенно отличались от других степенью принятия помощи, контактности и реакции на одобрение: 67 % постоянно нуждались в совместных со взрослыми действиях, 42 % имели поверхностный кратковременный контакт и вступали в более длительное взаимодействие при дополнительной тактильной стимуляции.

Вторую группу, имевшую II уровень успешности, составили 42 человека: 12 детей от 5 до 8 лет, среди которых трое имели генетические нарушения (синдром Лежена, мутации STXBPI) и столько же — ДЦП (спастическая диплегия), частичную атрофию зрительного нерва, эпилепсию; пятеро — ЗПР, детский церебральный паралич (спастический тетрапарез), косоглазие и один — ДЦП, тугоухость; 17 детей 9–14 лет, двое из которых имели умеренную умственную отсталость и ДЦП; трое — тяжелую умственную отсталость, косоглазие, эпилепсию и ДЦП и столько же — глубокую умственную отсталость и ДЦП; 9 человек — ДЦП, нарушения зрения, а также 13 подростков и взрослых в возрасте от 15 до 22 лет, среди которых 6 имели глубокую умственную отсталость и ДЦП (спастический тетрапарез); 4 — генетические нарушения; 2 — тяжелую умственную отсталость и частичную атрофию зрительного нерва; 1 — умеренную умственную отсталость, ДЦП.

Обследование их эмоционального реагирования показало, что 56 % не умели выражать благодарности; не проявляли реакции на ситуации согласия и несогласия (52 и 46 % соответственно). При этом 52 % представителей этой группы лучше, чем лица с I уровнем успешности, реагировали на приветствие, поднимая руку с максимальной помощью, на свое имя; 41 % показывали на себя совместно со взрослым; 38 % с минимальной помощью на просьбу отдавали предмет, смотря на взрослого с минимальной физической подсказкой, а также реагировали на ситуации прощания (38 % прощались с максимальной помощью и 28 % — с минимальной). 48 % лиц с данным уровнем успешности умели обращаться за помощью; 40 % выражали просьбы, меняя модуляции голоса и показывая взглядом; 43 % информировали модуляцией голоса о физиологических потребностях, хотя 33 % не давали информации о физиологических проблемах.

Исследуемые проявляли большую заинтересованность в играх с предметами: 33 % из них изучали новую игрушку с пошаговой инструкцией и со взрослыми; 28 % улыбались, смеялись, подражали взрослому, а 26 % эмоционально реагировали при тактильной стимуляции; 34 % использовали взгляд для инициации общения и 26 % — звуки; 24 % частично понимали ситуации несогласия, иногда махали головой «нет-нет»; 28 % не проявляли реакции на близкого взрослого и столько же человек поворачивали голову в сторону близкого с минимальной помощью, а 21 % реагировали на него при многократной просьбе; 36 % не реагировали на положительное высказывание и столько же — улыбались в ответ на него по подражанию.

Исследование коммуникации этих лиц показало особенности, схожие с особенностями лиц с I уровнем успешности. Большинство (81 %) детей не произносили слова, 60 % не повторяли слово «мама» и слоги, 50 % не произносили гласные звуки, 58 % не понимали слова, обозначающие действия, 46 % — предметы и 38 % — членов семьи.

Лица с данным уровнем успешности существенно отличались друг от друга по проявлению голосовых модуляций: 23 % из них не использовали модуляции, 17 % редко голосом выражали эмоции, 19 % использовали однообразные голосовые модуляции, 17 % интонацией выражали недовольство и 12 % использовали различные интонации для выражения эмоций радости и недовольства, а также в ходе эмоционального общения. При этом у 36 % не было выражено причмокивание, у 23 % было слабое, невыраженное кряхтение, у 19 % — усиливавшаяся саливация.

У 40 % представителей этой группы наблюдался смех, который часто не соотносился с ситуацией общения; у 26 % — сильные и радостные возгласы в ответ на эмоциональное общение; у 40 % — громкий, звонкий крик с выражением недовольства в интонации; у 19 % — тихий,

слабый угасающий крик или плач; у 17 % — интонации в крике, отражавшие недовольство или привлекавшие внимание окружающих. При этом было замечено, что в процессе совместного взаимодействия с взрослыми лица данной группы до 15 лет пользовались голосовыми модуляциями, саливацией, криком и смехом, а в более старшем возрасте в основном использовали крик или плач для выражения недовольства или для привлечения внимания окружающих.

Лица со II уровнем успешности испытывали трудности в поиске частично спрятанного предмета, 47 % из них не реагировали на спрятанный предмет и только 24 % искали взглядом частично спрятанную игрушку, если взрослый показывал на нее жестом.

Характеризуя особенности слухового восприятия лиц с ТМНР, имевших II уровень успешности, можно отметить, что у 40 % из них возникали существенные сложности в прослеживании за перемещающимся источником звука; 38 % проявляли устойчивую реакцию на звук в пространстве; 28 % — кратковременную тихую реакцию с незначительным поворотом к месту локализации источника звука; 24 % — кратковременное двигательное беспокойство и попытку найти звук и лишь 19 % самостоятельно находили источник звука.

29 % не реагировали на знакомую мелодию, 21 % проявляли кратковременную (до 5 с) слабую реакцию на нее; 19 % улыбались в начале ее звучания (15–30 с), но их реакция быстро угасала и столько же — улыбались на протяжении всего звучания музыки.

При этом на голос близкого человека лица данной группы реагировали намного лучше: 28 % из них проявляли длительную положительную эмоциональную реакцию, поворачивая голову в его сторону, у 24 % реакция была чуть меньше по времени и 21 % кратковременно реагировали с незначительным поворотом. Менее выраженные реакции фиксировались на голос незнакомого человека: 24 % демонстрировали кратковременную реакцию недовольства и могли повернуть голову в сторону этого человека.

На удаленный источник звука 30 % не реагировали, 21 % фиксировали его на короткий промежуток времени (до 5 с); только 19 % могли сосредоточиться на 10 с с постепенным снижением интереса.

Примерно одинаковое распределение было отмечено по слуховому сосредоточению на обращении взрослого и реакции на упавшие игрушки. 38 % лиц данной группы фиксировались на обращении взрослого в течение 5 с, проявляя кратковременную, быстро угасающую поисковую реакцию; 32 % проявляли почти незаметную реакцию на упавший предмет; 24 % фиксировались на речи на 5 с только при условии, если взрослый поворачивал голову в их сторону; 17 % поворачивали голову самостоятельно, но сосредоточивались только на 10 с.

41 % лиц со II уровнем успешности проявляли кратковременную реакцию на прикосновение рук взрослого; 45 % — на прикосновение шершавым предметом; 24 % — вибрирующей игрушки, хотя у 33 % последняя реакция быстро угасала; 28 % не реагировали на прикосновения, находящиеся в поле и 35 % — вне поля зрения; 27 % проявляли недифференцированную реакцию на прикосновения холодным и горячим предметами; 21 % — незначительную, быстро угасающую реакцию на прикосновения холодным предметом; 35 % — быстро угасающую реакцию на изменение положения тела и 28 % — на изменение конечностей вне поля зрения; 28 % реагировали на изменение положения конечностей только с дополнительной тактильной стимуляцией; 18 % реагировали более эмоционально и смотрели на конечности; 19 % улыбались, смеялись в ответ на изменение положения тела, но поисковое поведение не проявляли и 17 % смотрели по сторонам. При этом 19 % тянулись к предмету, который касался тела и находился в поле зрения при минимальной физической помощи и столько же — отсроченно искали данный предмет только взглядом; 28 % проявляли кратковременную реакцию на воду, 19 % имели быстро угасающую реакцию, улыбались и смеялись в играх отсроченно, эмоционально взаимодействуя с взрослыми; 36 % кратковременно реагировали на игры с крупой, 31 % демонстрировали быстро угасающую реакцию.

При этом дети 9–14 лет лучше, чем дети других возрастов, реагировали на прикосновения рук, шершавого предмета и на игры с водой.

Анализ движений лиц со II уровнем успешности показал, что 57 % из них хорошо держали голову и могли совершать повороты в разные стороны; 40 % могли свободно поворачивать кисть руки вниз и вверх или имели частично ограниченный поворот руки; 38 % в полном объеме выпрямляли конечности в локтевом суставе; 21 % имели ограниченные движения руки в предплечевом отделе, а 36 % не двигали ногами, при помощи взрослого совершали редкие движения, имели ограничения в коленном суставе.

64 % представителей этой группы удерживали голову в положении сидя, стоя и лежа на предплечьях; 52 % могли переворачиваться самостоятельно и 22 % — при внешней стимуляции; 43 % сидели на полу и 40 % — на стуле.

Переход из положения лежа в положение сидя 28 % детей выполняли самостоятельно, 27 % — только с максимальной физической помощью, 24 % — с минимальной помощью. При этом навыки ползания на животе по-пластунки, вставание и ползание на четвереньках были существенно затруднены: 64 % не вставали на четвереньки и не ползали; 19 % ползали на животе по-пластунки, вставали с пола, стояли и ходили самостоятельно; 35 % не умели вставать с пола, 28 % вставали с максимальной помощью и 21 % владели этим навыком.

46 % лиц с данным уровнем успешности могли поддерживать позицию стоя и ходить только с максимальной поддержкой взрослого или с помощью вспомогательных средств. Им были недоступны игры с мячом ногами, но 48 % могли бросать и ловить мяч руками с максимальной помощью; 12 % вставали с пола, стояли, бросали и ловили мяч руками с минимальной поддержкой взрослого.

Результаты обследования предметно-практических действий лиц со II уровнем успешности свидетельствовали о том, что у них, в отличие от лиц с I уровнем, были лучше развиты движения кисти руки: 38 % из них захватывали предмет вместе с взрослым, удерживали несколько секунд и затем отпускали; 26 % захватывали и удерживали его самостоятельно ограниченное время. Вместе со взрослым 51 % из них осуществляли щипковый или пинцетный захват, перекладывали предмет из одной руки в другую; 48 % перекладывали его из одной емкости в другую; 40 % встряхивали бутылочку с бусинками; 45 % совершали манипуляции с кубиками (вытаскивание и складывание кубиков), перелистывали толстые страницы, хлопали в ладоши.

Лица 15–22 лет проявляли большую заинтересованность в изучении игрушек: ощупывали их самостоятельно (33 %), стучали ими о поверхность (14 %), тянули в рот (38 %); 12 % ощупывали новый предмет и вставляли колышки в отверстие при вербальной подсказке («Потрогай, посмотри»); 10 % захватывали предмет щепотью и удерживали его некоторое время, вытаскивали кубики из коробки и нажимали на кнопку светильника при речевом сопровождении действий.

Сложными были для них задания поставить кубики друг на друга, нажать на светильник с большой кнопкой, вставить предметы в отверстие, нанизать кольца на стержень, смять бумагу. Только 28 % лиц этой группы могли встряхнуть бутылочку и поставить кубики друг на друга; 24 % — нажать на кнопку и хлопнуть в ладоши с минимальной помощью; 19 % клали кубики в коробку; 17 % вытаскивали предметы; 12 % хлопали в ладоши и 14 % перекладывали предметы из одной руки в другую по подражанию. Самым затруднительным предметно-практическим действием по-прежнему являлось пересыпание сыпучего материала из одной емкости в другую (57 % не выполнили его).

Кроме того, лица с II уровнем успешности, как и с I, затруднялись с выполнением заданий на времена года, части суток, на счет, соотношение цифры с количеством, на восприятие цвета, формы, размера (длинный — короткий, высокий — низкий), собирание пазлов из четырех частей. 39 % из них собирали пазл из двух частей, 18 % показывали большой/маленький или цвета; 55 % сортировали цвета; 63 % собирали Доску Сегена; 62 % проводили линии, рисовали круг или каракули; 66 % собирали пирамиду из трех колец с максимальной помощью взрослого; 12–17 % могли показать цвета или геометрические фигуры (круг, квадрат) с минимальной физической помощью.

Также вызывали трудности задания на социально-личностное развитие. 85 % из них не назвали свое имя и 88 % — свой возраст; 85 % не идентифицировали себя по половой принадлежности; 65 % не ориентировались в схеме тела (верх — низ, лево — право); 55 % не находили части тела перед зеркалом; 29 % могли показать руки и ноги с максимальной помощью взрослого; 43 % не показывали части лица и 46 % могли показать их вместе со взрослым.

48 % представителей данной группы проявляли заинтересованность в предметных играх с другими детьми, но выполнять действия могли только с максимальной помощью взрослого; у 84 % из них отсутствовала регуляция с помощью речи; у 63 % была отмечена инертность в деятельности; у 52 % — слабый, поверхностный интерес к заданиям; у 36 % — хаотичная, бесцельная деятельность с постоянной физической помощью; у 26 % — недостаточная активная и целенаправленная деятельность, улучшавшаяся при стимуляции с неравномерным темпом и нуждавшаяся в постоянном тактильном одобрении; 53 % не понимали инструкции к заданиям; 50 % — имели низкую работоспособность с пресыщаемостью, наступавшей уже в начале дея-

тельности. При этом они отличались по степени принятия помощи, контактности и реакции на одобрение: 42 % постоянно нуждались в минимальной физической помощи; 22 % действовали при пошаговой инструкции, 34 % — при использовании карточек из альтернативной коммуникации, показывавших одобрение; 26 % нуждались в тактильном одобрении и 26 % — в многократном вербальном поощрении.

Выводы и перспективы исследований. Таким образом, лица с ТМНР, имевшие I уровень успешности, могли пользоваться взглядом для инициации общения, информировать о своих физиологических потребностях, меняя модуляции голоса, эмоционально реагировали на игры с предметами и взрослыми только в ходе тактильной стимуляции, в течение 5 секунд фиксировались на зрительных и слуховых стимулах, беспорядочно следили за перемещениями игрушек и взрослых в различных направлениях и имели выраженные затруднения в передвижении: не переворачивались, не ползали, не сидели, а также не выполняли задания на исследование предметно-практических действий, познавательное и социально-личностное развитие.

Лица со II уровнем успешности отличались умением обращаться за помощью посредством мимики, большей заинтересованностью в изучении игрушек, более выраженными реакциями на зрительные и слуховые стимулы, особенно на голос близкого человека, хорошо держали голову и могли переворачиваться, имели частично ограниченный поворот руки и при помощи взрослого совершали редкие движения ногами. У них были лучше, чем у лиц с I уровнем, развиты предметно-практические действия, которые в основном выполняли вместе со взрослым.

При этом задания на исследование познавательного и социального личностного развития были недоступны лицам с I, и со II уровнями успешности.

Перспективы исследований, на наш взгляд, могут быть связаны с разработкой теоретико-методологических основ индивидуализации психологического сопровождения лиц с ТМНР с разными уровнями успешности.

Список источников

1. Верозуб А. С. Инновационный подход к разработке технологии обследования детей с тяжелыми множественными нарушениями развития // Специальное образование. — 2022. — № 1 (65). — С. 54–63.
2. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития : програм.-метод. материалы / И. М. Бгажнокова, С. В. Комарова, Л. А. Гринько ; под ред. И. М. Бгажноковой. — М. : Владос, 2007. — 239 с.
3. Головчиц Л. А. К проблеме терминологии: «сложные, множественные, комплексные...» нарушения развития // Дефектология. — 2011. — № 3. — С. 3–11.
4. Елисеева Е. Н., Рудакова Е. А., Истомина О. В. Диагностический материал и методические рекомендации для проведения психолого-педагогического обследования детей с выраженными нарушениями интеллекта, ТМНР при разработке специальной индивидуальной программы развития (СИПР) / под ред. А. М. Царева. — Псков, 2018. — 884 с.
5. Жигорева М. В., Левченко И. Ю. Дети с комплексными нарушениями развития: диагностика и сопровождение. — М. : Нац. книжн. центр, 2016. — 208 с.
6. Левченко И. Ю. Проблемы реализации ФГОС начального общего образования обучающихся с ОВЗ в работе с детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития // Проблемы реализации ФГОС для детей с ограниченными возможностями здоровья : сб. ст. по материалам круглого стола. — М. : Парадигма, 2016. — С. 16–24.
7. Левченко И. Ю., Абкович А. Я. Вариативность особых образовательных потребностей детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата как основа проектирования специальных условий обучения // Дефектология. — 2017. — № 2. — С. 14–21.
8. Левченко И. Ю., Симонова Т. Н. Один из подходов к психолого-педагогической помощи детям с тяжелыми двигательными нарушениями // Журнал неврологии и психиатрии имени С. С. Корсакова. — 2012. — № 2. — С. 47–51.
9. Переверзева М. В. Диагностика и формирование навыков самообслуживания у детей с тяжелыми множественными нарушениями : дис. ... канд. пед. наук. — М., 2019. — 213 с.
10. Самарина Э. В. Абилитация воспитанников с тяжелой умственной отсталостью в условиях школы-интерната : дис. ... канд. психол. наук. — М., 2010. — 196 с.
11. Царев А. М. Организация образования на основе специальной индивидуальной программы развития (СИПР) в контексте требований ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) // Сибирский вестник специального образования. — 2016. — № 1-2 (16-17). — С. 114–121.

References

1. Verozub A. S. Innovative approach to the development of technology for examining children with severe multiple developmental disorders. *Spetsialnoye obrazovaniye*. [Special education]. 2022, iss. 1 (65), pp. 54–63. (In Russian).
2. *Vospitaniye i obucheniye detey i podrostkov s tyazholyimi i mnozhestvennymi narusheniyami razvitiya: program.-metod. materialy*. I. M. Bgazhnokova, S. V. Komarova, L. A. Grinko ; pod red. I. M. Bgazhnokovoy [Education and training of children and adolescents with severe and multiple developmental disorders: program and methodological materials. I. M. Bgazhnokova et al. Ed. by I. M. Bgazhnokova]. Moscow, Vados, 2007, 239 p. (In Russian).
3. Golovchits L. A. On the problem of terminology: “complex, multiple, complicated...” developmental disorders. *Defectology* [Defectology]. 2011, iss. 3, pp. 3–11. (In Russian).
4. Eliseeva E. N., Rudakova E. A., Istomina O. V. *Diagnosticheskiy material i metodicheskiye rekomendatsii dlya provedeniya psikhologo-pedagogicheskogo obsledovaniya detey s vyrazhennymi narusheniyami intellekta, TMNR pri razrabotke spetsialnoy individualnoy programmy razvitiya (SIPR)*. Pod red. A. M. Tsareva. [Diagnostic materials and methodological recommendations for conducting psychological and pedagogical examination of children with severe intellectual disabilities and multiple disorders in the development of a special individual development program (SIDP). Ed. by A. M. Tsarev]. Pskov, 2018, 884 p. (In Russian).
5. Zhigoreva M. V., Levchenko I. Yu. *Deti s kompleksnymi narusheniyami razvitiya: diagnostika i soprovozhdeniye*. [Children with complex developmental disorders: diagnostics and support]. Moscow, National Book Center, 2016, 208 p. (In Russian).
6. Levchenko I. Yu. Problems of implementing the Federal State Educational Standard for primary general education of students with disabilities, in working with children with severe multiple developmental disorders. *Problemy realizatsii FGOS dlya detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorovya: sb. st. po materialam kruglogo stola*. [Problems of implementing the Federal State Educational Standard for children with disabilities: collection of articles based on materials from the panel]. Moscow, Paradigma, 2016, pp. 16–24. (In Russian).
7. Levchenko I. Yu., Abkovich A. Ya. Variability of special educational needs for children with musculoskeletal disorders as a basis for designing special learning conditions. *Defectology*. [Defectology]. 2017, iss. 2, pp. 14–21. (In Russian).
8. Levchenko I. Yu., Simonova T. N. One of the approaches to psychological and pedagogical assistance to children with severe motor impairments. *Zhurnal nevrologii i psikiatrii imeni S. S. Korsakova*. [Journal of Neurology and Psychiatry named after S. S. Korsakov]. 2012, iss. 2, pp. 47–51. (In Russian).
9. Pereverzeva M. V. *Diagnostika i formirovaniye navykov samoobslyuzhivaniya u detey s tyazhelyimi mnozhestvennymi narusheniyami: dis. ... kand. ped. nauk*. [Diagnosis and formation of self-care skills in children with severe multiple disabilities: dissertation of candidate of pedagogy]. Moscow, 2019, 213 p. (In Russian).
10. Samarina E. V. *Abilitatsiya vospitannikov s tyazheloy umstvennoy otstalostyu v usloviyakh shkoly-internata: dis. ... kand. psikh. nauk*. [Habilitation of pupils with severe mental retardation in a boarding school: candidate of pedagogy]. Moscow, 2010, 196 p. (In Russian).
11. Carev A. M. Organizatsiya obrazovaniya na osnove special'noj individual'noj programmy razvitiya (SIPR) v kontekste trebovaniy FGOS obrazovaniya obuchayushchihsya s umstvennoj otstalost'yu (intellektual'nymi narusheniyami). *Sibirskiy vestnik special'nogo obrazovaniya*. 2016, no. 1-2 (16-17), pp. 114–121.

Информация об авторах

Верозуб Анастасия Сергеевна — старший преподаватель кафедры психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Information about the author

Verozub Anastasia Sergeevna — a senior lecturer at the Department of Personality Psychology, Special Psychology and Correctional Pedagogy at Ryazan State University named for S. A. Yesenin.

Статья поступила в редакцию 25.09.2023; одобрена после рецензирования 09.10.2023; принята к публикации 19.10.2023.

The article was submitted 25.09.2023; approved after reviewing 09.10.2023; accepted for publication 19.10.2023.

Психолого-педагогический поиск. 2023. № 4 (68). С. 173–180.
Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2023, no. 4 (68), pp. 173–180.

Научная статья
УДК 376.4-053.5
DOI 10.37724/RSU.2023.68.4.020

Формирование эмоционального интеллекта у младших школьников с расстройствами аутистического спектра

Карпушкина Наталья Викторовна

Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина
Нижний Новгород, Россия
karpushkina.nv@gmail.com

Кисова Вероника Вячеславовна

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

Конева Ирина Алексеевна

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

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме формирования у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра (далее — РАС) эмоционального интеллекта, который во многом способствует их успешной социальной адаптации.

В специальной психологии наблюдается дефицит прикладных исследований, направленных на разработку коррекционных технологий для развития эмоциональной сферы младших школьников с данными расстройствами, несмотря на то, что нарушения эмоционально-волевой сферы составляют ядро дефекта при асинхронном типе дизонтогенеза.

В статье описаны общие характеристики понимания, идентификации, саморегуляции, использования эмоций для повышения эффективности регуляции поведения младших школьников, имеющих расстройства аутистического спектра.

Представлена авторская критериально-ориентированная система диагностики эмоционального интеллекта младших школьников с расстройствами аутистического спектра, направленная на выявление индивидуально-типических особенностей эмоционального интеллекта и оценку эффективности его формирования.

Раскрыты специфические индивидуально-типические особенности эмоционального интеллекта учащихся начальных классов с РАС согласно критериально-ориентированному подходу и комплексная программа его развития, основанная на учете этих особенностей.

Обоснована эффективность отмеченной комплексной программы в развитии таких показателей эмоционального интеллекта, как идентификация и понимание эмоций.

Ключевые слова: младшие школьники с РАС, эмоциональный интеллект, понимание эмоций, идентификация эмоций, саморегуляция эмоций, формирование и коррекция эмоционального интеллекта.

Для цитирования: Карпушкина Н. В., Кисова В. В., Конева И. А. Формирование эмоционального интеллекта у младших школьников с расстройствами аутистического спектра // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 4 (68). С. 173–180. DOI: 10.37724/RSU.2023.68.4.020.

Original article

Formation of emotional intelligence in primary school students with autistic spectrum disorders

Karpushkina Natalya Viktorovna

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University
Nizhny Novgorod, Russia
karpushkina.nv@gmail.com

Kisova Veronika Vyacheslavovna

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University
Nizhny Novgorod, Russia
kisovaverv@mail.ru

Koneva Irina Alekseyevna

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University
Nizhny Novgorod, Russia
konvia@mail.ru

Abstract. The article is devoted to the urgent problem of developing emotional intelligence in primary school children age with ASD, which largely contributes to their successful social adaptation.

In special psychology, we observe obvious lack of applied research aimed at developing correctional technologies for development of the emotional sphere in primary schoolchildren with autistic disorders, despite the fact that disorders in the emotional-volitional sphere constitute the core of the defect in the asynchronous type of dysontogenesis.

The present article describes the general characteristics of understanding, identification, self-regulation, and the use of emotions to increase efficiency of behavior regulation in primary schoolchildren with ASD.

The author's criterion-oriented system for diagnosing the emotional intelligence in primary schoolchildren with ASD is aimed at identifying individual and typical characteristics of emotional intelligence and assessing the effectiveness of its formation.

We show the specific individual and typical features of emotional intelligence of primary school students with ASD in keeping with the criterion-oriented approach and a comprehensive program for its development, based on taking into account these features.

The research substantiates the effectiveness of this specific comprehensive program in the development of such indicators of emotional intelligence as identification and understanding of emotions.

Key words: primary schoolchildren with ASD, emotional intelligence, understanding emotions, identification of emotions, self-regulation of emotions, formation and correction of emotional intelligence.

For citation: Karpushkina N. V., Kisova V. V., Koneva I. A. Formation of emotional intelligence in primary school students with autistic spectrum disorders // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2023, no. 4 (68), pp. 173–180. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2023.68.4.020.

Актуальность исследования. В результате развития представлений о взаимосвязи когнитивных и аффективных процессов появилось понятие «эмоциональный интеллект», под которым понимают «...способность обрабатывать информацию, содержащуюся в эмоциях, определять их значение и связи друг с другом, а также использовать эмоциональную информацию для мышления и принятия решений» (Mayer, Caruso, Salovey, 2016, p. 291).

У детей с РАС возникают сложности взаимодействия с социальной средой и имитации, что мешает им правильно понимать мимику, оценивать эмоциональный фон и выражать чувства в соответствии с общепринятыми нормами. Кроме того, они имеют тенденцию ориентироваться на детали, а не на общее, что затрудняет понимание мимических выражений и обобщение информации (Меснянкина, Сарелайнен, Анищенко, Федоряка, 2016).

Недоразвитие эмоционального интеллекта у детей с расстройствами аутистического спектра является главным препятствием для развития у них психических функций, в связи с чем частью системы их психолого-педагогического сопровождения должна быть коррекционная работа в данном направлении (Конева, Карпушкина, 2022; Шумова, Карпушкина, 2021).

Актуальность исследования формирования эмоционального интеллекта обучающихся с РАС обусловлена необходимостью создания специальных условий их интеграции в общеобразовательные организации и дефицитом прикладных исследований в данном направлении (Гришина, Исаева, Савинова, 2018; Карпушкина, Рожнова, Шустова, 2020).

Цель исследования — разработка программы коррекционной работы по оптимизации эмоционального интеллекта младших школьников с расстройствами аутистического спектра.

Гипотеза: комплексная программа коррекции эмоционального интеллекта младших школьников с расстройствами аутистического спектра, основанная на учете их индивидуальных особенностей, способствует развитию идентификации и понимания эмоций.

Методы и методики исследования. С целью формирования эмоционального интеллекта младших школьников с РАС применялись элементы арт-терапии, музыкальной терапии, дидактическая игра, для оценки эффективности программы — метод эксперимента.

В ходе эксперимента были использованы следующие методики: «Эмоциональная идентификация» Е. И. Изотовой, тест С. Розенцвейга (детский вариант), методика Г. А. Урунтаевой и Ю. А. Афонькиной, а также «Изучение произвольного поведения» Г. А. Урунтаевой. Полученные данные обрабатывались с помощью методов математической статистики.

Основные результаты исследования. Работа по развитию основных компонентов эмоционального интеллекта у младших школьников с РАС проходила на базе МБОУ «Школа № 18», МАОУ «Школа № 49» Нижнего Новгорода. В формирующем эксперименте участвовали 5 детей экспериментальной группы (ЭГ), в контрольном — дети ЭГ и 5 детей контрольной группы (КГ) в возрасте 7–9 лет.

В ходе констатирующего исследования было обнаружено, что младшие школьники с расстройствами аутистического спектра имеют специфические особенности основных компонентов эмоционального интеллекта, в том числе низкий уровень идентификации эмоциональных состояний окружающих.

Для специально организованного психолого-педагогического сопровождения младших школьников с РАС была разработана комплексная программа формирования и коррекции у них основных компонентов эмоционального интеллекта. Данная программа была направлена на решение следующих задач: развитие у обучающихся навыков идентификации, восприятия эмоций, адекватного их выражения; понимания эмоций, то есть их распознавания и понимания причин того или иного эмоционального состояния у себя и окружающих, и саморегуляции эмоций — контроля интенсивности и внешнего выражения эмоций.

Направления работы в рамках реализации программы представлены в таблице 1.

Таблица 1

Направления работы в рамках реализации программы формирования и коррекции у младших школьников с РАС основных компонентов эмоционального интеллекта

Направление работы	Предполагаемая деятельность
Коррекционно-развивающее направление	Проведение коррекционно-развивающих фронтальных и индивидуальных тематических занятий с детьми
Консультативное направление	Проведение индивидуальных и групповых консультаций для родителей и педагогов по развитию эмоционального интеллекта обучающихся с РАС
Информационно-просветительское направление	Организация информирования родителей, педагогов

Программа включала четыре блока: первый (мотивационный) имел целью научить ребенка принимать свои эмоции, свою индивидуальность, непохожесть на остальных; второй (когнитивный) предполагал их научение замечать и понимать не только свои эмоции, но и эмоции окружающих, причины эмоционального состояния, анализировать проявления эмоций; третий (поведенческий) формировал навыки бесконфликтного взаимодействия с окружающими, выбора социально-приемлемых форм выражения своих эмоций, контроля их силы; четвертый был ориентирован на работу с родителями и педагогами.

Коррекционно-развивающая программа работы с младшими школьниками с РАС включала 40 занятий с периодичностью проведения занятий 2 раза в неделю.

Каждый раздел программы коррекции начинался с индивидуальных занятий по изучению эмоции и заканчивался фронтальными занятиями, где полученные знания обобщались и применялись в группе.

Программа коррекции эмоционального интеллекта была циклична: сначала дети знакомились с эмоциями, потом учились определять свои эмоции и эмоции других людей, затем — контролировать и в социально-приемлемой форме выражать их.

В ходе коррекционно-развивающей работы задействовались разные каналы восприятия (зрительное, слуховое, тактильное, кинестетическое), что помогало детям с расстройствами аутистического спектра обобщать полученную информацию, связывать в единое целое свои ощущения, полученные из разных каналов восприятия.

Повторная диагностика эмоционального интеллекта младших школьников с РАС показала эффективность работы по вышеуказанной программе.

С помощью методики «Эмоциональная идентификация» Е. И. Изотовой было обнаружено, что после развивающей работы в рамках формирующего эксперимента 80 % детей ЭГ с РАС имели низкий, а 20 % — средний уровень развития эмоциональной идентификации. Большинство из них все еще не могли верно определить, соотнести и воспроизвести хотя бы 4 эмоции, даже после обучающей и физической помощи. При этом у всех детей КГ уровень оставался низким.



Рис. 1. Уровень эмоциональной идентификации детей ЭГ и КГ до и после формирующего эксперимента

При помощи методики С. Розенцвейга было обнаружено существенное увеличение среднего показателя коэффициента групповой конформности (GCR) у младших школьников с РАС из ЭГ после реализации коррекционно-развивающей работы. У младших школьников с РАС из КГ, не участвовавших в формирующем эксперименте, данный показатель тоже увеличился, но он был ниже, чем у детей ЭГ (рис. 2).



Рис. 2. Показатели коэффициента групповой конформности (GCR) у детей с РАС ЭГ и КГ до и после формирующего эксперимента

Вместе с тем у школьников с РАС ЭГ преобладали экстрапунитивные реакции (45 %) и реакции по самозащитному типу (62 %), указывавшие на враждебность, направленную на кого-то или что-то из окружения, при увеличении количества интропунитивных реакций (23 %), свидетельствовавших о принятии ими ответственности за исправление фрустрирующей ситуации.

Особенности реакций на фрустрацию, выявленные с помощью теста рисуночной фрустрации С. Розенцвейга на этапе контрольного исследования, у младших школьников с РАС ЭГ и КГ представлены в таблице 2.

Таблица 2

Типы и направления реакций на фрустрацию на этапе контрольного исследования у младших школьников с РАС ЭГ и КГ, в %

Типы и направления реакции	ЭГ						КГ					
	OD	ED	NP	E	I	M	OD	ED	NP	E	I	M
Количество детей	13	62	25	45	23	32	12	70	18	38	8	54

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

Кроме того, с помощью методики Г. А. Урунтаевой и Ю. А. Афонькиной у младших школьников ЭГ была обнаружена позитивная динамика показателей понимания эмоциональных состояний людей: если до проведения формирующего эксперимента все они имели его низкий уровень, то после только у 40 % из них остался низкий уровень, 20 % продемонстрировали средний и 40 % — высокий уровень (рис. 3).

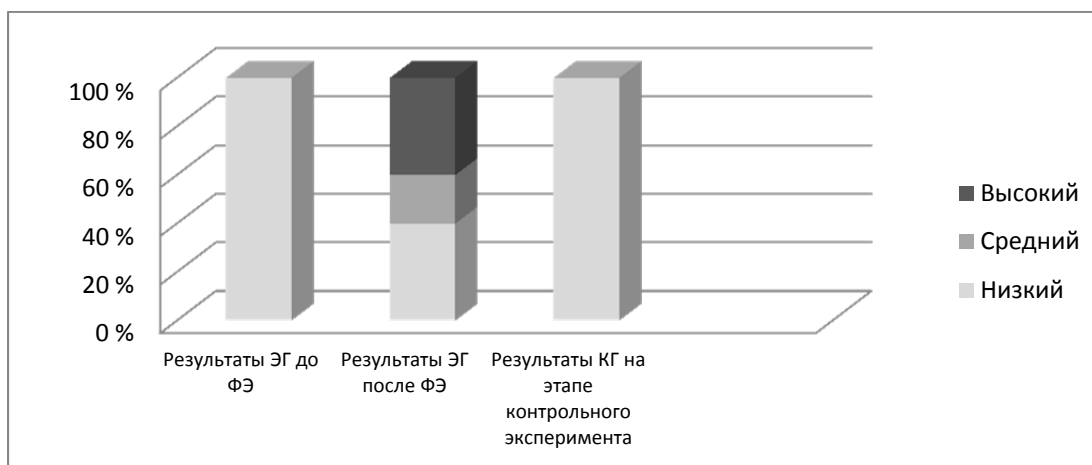


Рис. 3. Уровень понимания эмоциональных состояний людей детьми ЭГ и КГ до и после формирующего эксперимента, в %

Школьники с РАС КГ, не участвовавшие в формирующем эксперименте, показали низкий уровень понимания эмоциональных состояний, безошибочно идентифицировав от 1 до 4 эмоциональных и односложно описав одну сюжетную картинку.

Результаты методики Г. А. Урунтаевой «Изучение произвольного поведения», показали, что 100 % детей ЭГ до и после коррекционно-развивающей работы имели низкий уровень развития саморегуляции поведения (рис. 4), несмотря на то, что стали увереннее в своих ответах и действиях, старались ответить развернуто, самостоятельно исправляли ошибки, интересовались карточками.

В контрольной группе результат также остался прежним, низким, но дети КГ демонстрировали больше вспышек нежелательного поведения.

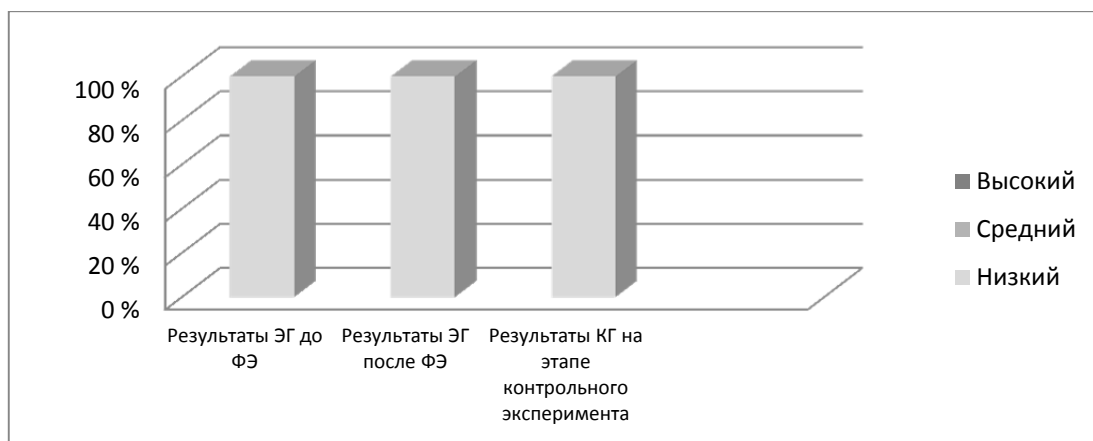


Рис. 4. Уровень развития саморегуляции у детей ЭГ и КГ до и после формирующего эксперимента, в %

Таким образом, согласно критериально-ориентированной системе оценки (Семенова, Шашкина, 2014), у обучающихся с РАС ЭГ, занимавшихся по комплексной программе формирования эмоционального интеллекта, наблюдалась положительная динамика в идентификации и понимании эмоций, показателе GCR. И эти показатели после проведения формирующего этапа у них были выше, чем у детей КГ (табл. 3).

Таблица 3

Особенности эмоционального интеллекта младших школьников с РАС ЭГ и КГ на контрольном этапе, в %

Показатели	Уровень сформированности и группы		Высокий		Средний		Низкий	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Эмоциональная идентификация	–	–	20	–	80	100		
Использование эмоций для регуляции поведения	–	–	–	–	100	100		
Понимание эмоций	40	–	20	–	40	100		
Управление эмоциями	–	–	–	–	100	100		

Младшим школьникам с РАС, не участвовавшим в формирующем эксперименте, не удалось преодолеть низкий уровень развития основных компонентов эмоционального интеллекта.

Выводы. Таким образом, эмоциональный интеллект является важнейшим показателем и фактором развития психических функций.

У младших школьников с РАС имеются специфические особенности компонентов эмоционального интеллекта.

В результате специальной работы с детьми, имеющими РАС, по развитию эмоционального интеллекта можно добиться изменения в идентификации эмоций и понимания ими своих и чужих эмоций, а также регуляции поведения. Можно предположить, что выраженной динамики показателей эмоционального интеллекта младших школьников с РАС возможно достичь при проведении длительной, регулярной коррекционно-развивающей работы.

Список источников

1. Гришина А. В., Исаева О. М., Савинова С. Ю. Эмоциональный интеллект студентов — PR-менеджеров // Вестник Мининского университета. — 2018. — Т. 6, № 2. — С. 16–24. — URL : <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/819/0> (дата обращения: 20.04.2018).
2. 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.

3. Конева И. А., Карпушкина Н. В. Коррекция психологической готовности к обучению в школе у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра // Проблемы современного педагогического образования. — 2022. — № 77-4. — С. 110–114.
4. Меснянкина К. К., Сарелайнен А. И., Анищенко С. И., Федоряка К. А. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра распознаванию эмоций по лицевой экспрессии и выражению эмоций с помощью мимики // Комплексное сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра : сб. материалов I Всерос. науч.-практ. конф. — М. : Моск. гос. психол.-пед. ун-т, 2016. — С. 330–334.
5. Семенова Л. Э., Шашкина Н. П. Психология детей с задержкой психического развития: исследования Ульяны Васильевны Ульенковой // Вестник Мининского университета. — 2014. — № 3. — С. 60–68. — URL : <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/521/497> (дата обращения: 20.04.2014).
6. 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.
7. Шумова В. А., Карпушкина Н. В. Жетонная система поощрений в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра / Неофит. — Н. Новгород, 2021. — С. 149–151.
8. 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.

References

1. Grishina A. V., Isaeva O. M., Savinova S. Yu. Emotional intelligence of students — would-be PR managers. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of Minin University]. 2018, vol. 6, iss. 2, pp. 16–24. Available at: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/819/0> (accessed: 20.04.2018). (In Russian).
2. Karpushkina N. V., Rozhnova O. A., Shustova E. L. About the problem of emotional intelligence in older preschool children with autistic spectrum disorders in studies of special psychology. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of modern pedagogical education]. 2020, iss. 69-3, pp. 269–272. (In Russian).
3. Koneva I. A., Karpushkina N. V. Correction of psychological readiness for learning at school in preschool children with autistic spectrum disorders. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of modern pedagogical education]. 2022, iss. 77-4, pp. 110–114.
4. Mesnyankina K. K., Sarelainen A. I., Anishchenko S. I., Fedoryaka K. A. Teaching children with autistic spectrum disorders to recognize emotions by facial expression and expressing emotions using facial expressions. *Kompleksnoye soprovozhdeniye detey s rasstroystvami autisticheskogo spektra: sb. materialov I Vseros. nauch.-prakt. konf.* [Comprehensive support for children with autistic spectrum disorders: collection of materials of I All-Russian scientific-practical conference]. Moscow, Moscow State Psychol.-Ped. Univ. Publ., 2016, pp. 330–334. (In Russian).
5. Semenova L. E., Shashkina N. P. Psychology of children with mental retardation: research by Ulyana Vasilyevna Ulyenkova. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of Minin University]. 2014, iss. 3, pp. 60–68. Available at: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/521/497> (accessed: 20.04.2014). (In Russian).
6. 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 study and correction: monograph]. Ufa, Bashkir. State Univ. Publ., 2017, 140 p. (In Russian).
7. Shumova V. A., Karpushkina N. V. Token reward system in working with children with autistic spectrum disorders. *Neofit* [Neophyte]. Nizhny Novgorod, 2021, pp. 149–151. (In Russian).
8. 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.

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.

Кисова Вероника Вячеславовна — кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии 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.

Information about the authors

Karpushkina Natalya Viktorovna — Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of special pedagogy and psychology, Head of the degree program “Resource-saving technologies in special and inclusive education” of Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University.

Kisova Veronika Vyacheslavovna — Candidate of psychology, Associate Professor of the Department of special pedagogy and psychology of Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University.

Koneva Irina Alekseyevna — Candidate of psychology, associate professor of the department of special pedagogy and psychology, Head of the “Special Psychology” degree program at Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University.

Статья поступила в редакцию 04.08.2023; одобрена после рецензирования 20.09.2023; принята к публикации 19.10.2023.

The article was submitted 04.08.2023; approved after reviewing 20.09.2023; accepted for publication 19.10.2023.

Психолого-педагогический поиск. 2023. № 4 (68). С. 181–193.
Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2023, no. 4 (68), pp. 181–193.

Научная статья
УДК 376.37-053.4
DOI 10.37724/RSU.2023.68.4.021

Коммуникативная компетентность старших дошкольников с нарушениями речи

Моторина Ирина Вадимовна

Рязанский государственный медицинский университет имени академика И. П. Павлова
Министерства здравоохранения Российской Федерации
Рязань, Россия
motorina.rgmu-psi@yandex.ru

Манаенкова Виктория Викторовна

Рязанский государственный медицинский университет имени академика И. П. Павлова
Министерства здравоохранения Российской Федерации
Рязань, Россия
manaviktori@yandex.ru

Аннотация. В статье актуализирована проблема развития эффективной коммуникации дошкольников со сверстниками, заострившаяся из-за усиления влияния цифрового пространства в обществе, и изложены особенности коммуникативной компетентности старших дошкольников с нарушениями речи.

Обоснована чрезвычайная востребованность комплексной психолого-педагогической поддержки детей с нарушениями речи, имеющих больше сложностей в овладении эффективной коммуникацией по сравнению с нормативно развивающимися детьми.

Рассмотрены диагностические и коррекционно-развивающие аспекты работы психолога дошкольного учреждения, ориентированной на развитие у старших дошкольников коммуникативных умений, обеспечивающих их успешную адаптацию в коллективе сверстников и выступающих ресурсом психологического благополучия во временной перспективе.

Представлены результаты исследования особенностей коммуникативной компетентности детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи в рамках четырехкомпонентной модели Н. Рудаковой и Л. Чернецкой.

Подтверждена обобщенная гипотеза о том, что мотивационно-личностный, когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты коммуникативной компетентности старших дошкольников с речевыми нарушениями имеют специфические особенности.

Установлено, что дети с общим недоразвитием речи (3-й уровень) отстают от детей без нарушений речи по развитию мотивационно-личностного, эмоционального и поведенческого компонентов коммуникативной компетентности. Для детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи характерны менее выраженные нарушения, однако они также отличны от показателей дошкольников с нормативным развитием.

Дополнение имеющихся представлений об особенностях коммуникативной компетентности детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи представляет теоретическую значимость и новизну исследования, а структурированные описания специфичности коммуникативной компетентности дошкольников с общим недоразвитием речи (3-й уровень) и дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи, обозначающие практическим психологам точные мишени для проведения более эффективной коррекционно-развивающей работы по достижению коммуникативной компетентности детей с нарушениями речи, его практическую ценность.

Детальное рассмотрение вероятности влияния нарушений речи на развитие коммуникативной компетентности в старшем дошкольном возрасте, изучение коммуникативных умений дошкольников с заиканием могут стать перспективными направлениями дальнейших исследований.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность; когнитивный, поведенческий, эмоциональный, мотивационно-личностный компоненты коммуникативной компетентности; старший дошкольный возраст, нарушения речи, общее недоразвитие речи (3-й уровень), фонетико-фонематическое недоразвитие речи.

Для цитирования: Моторина И. В., Манаенкова В. В. Коммуникативная компетентность старших дошкольников с нарушениями речи // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 4 (68). С. 181–193. DOI: 10.37724/RSU.2023.68.4.021.

Original article

Communicative competence of older preschool children with speech impairments

Motorina Irina Vadimovna

Ryazan State Medical University named after Academician I. P. Pavlov
of the Ministry of Health of the Russian Federation
Ryazan, Russia
motorina.rgmu-psi@yandex.ru

Manaenkova Victoria Viktorovna

Ryazan State Medical University named after Academician I. P. Pavlov
of the Ministry of Health of the Russian Federation
Ryazan, Russia
manaviktori@yandex.ru

Abstract. The article updates the issue of developing effective communication of preschoolers with their peers. The issue has become more acute due to the increasing influence of the digital space in society. The research outlines the features of the communicative competence of older preschoolers with speech impairments.

We substantiate the necessity of comprehensive psychological and pedagogical support for children with speech impairments, as they have more difficulties in mastering effective communication compared to other children.

The work of a preschool psychologist is considered, with its diagnostic, correctional and developmental aspects, focused on the development of communication skills in older preschoolers, ensuring their successful adaptation in a group of peers and acting as a resource of psychological well-being for the future.

The results of the study of the characteristics of the communicative competence of children of preschool age with speech impairments are presented within the framework of the four-component model of N. Rudakova and L. Chernetskaya.

The generalized hypothesis was confirmed that the motivational-personal, cognitive, emotional and behavioral components of the communicative competence of older preschoolers with speech disorders have specific features.

It has been established that children with general speech impairments (level 3) lag behind other children in the development of motivational, personal, emotional and behavioral components of communicative competence. Children with phonetic-phonemic speech underdevelopment show less pronounced impairments, but they also differ from the indicators of preschool children with normal development.

The theoretical significance and novelty of the study lies in expansion of existing ideas about the characteristics of the communicative competence of preschoolers with speech impairments, in structured descriptions of the peculiarities of the communicative competence of preschoolers with general speech underdevelopment (level 3), and preschoolers with phonetic-phonemic speech underdevelopment. The research possesses practical value, as it indicates precise tasks for practicing psychologists to deliver more effective correctional and developmental work in order to develop the communicative competence of children with speech impairments.

Further research may involve more detailed consideration of speech disorders and their impact on the development of communicative competence in preschool age, the study of the communicative skills of preschoolers with stuttering may become promising areas for.

Key words: communicative competence; cognitive, behavioral, emotional, motivational and personal components of communicative competence; senior preschool age, speech disorders, general speech underdevelopment (level 3), phonetic-phonemic speech underdevelopment.

For citation: Motorina I. V., Manaenkova V. V. Communicative competence of older preschool children with speech impairments // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2023, no. 4 (68), pp. 181–193. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2023.68.4.021.

Введение. Коммуникативная компетентность является базисной характеристикой личности дошкольников и важнейшей предпосылкой их благополучного социального и интеллектуального развития.

Проблема формирования коммуникативной компетентности личности всегда была актуальна, однако в последние годы особенно заострилась в силу увеличения воздействия цифрового пространства на все сферы жизни общества.

Коммуникативная компетентность ребенка дошкольного возраста — способность общаться и посредством коммуникации успешно решать возникающие игровые, познавательные, бытовые и творческие задачи (Сомкова, 2020).

У детей старшего дошкольного возраста очень важно развитие коммуникативных умений, так как они влияют на адаптацию в коллективе сверстников и выступают ресурсом эффективности и благополучия жизни в дальнейшем. В старшем дошкольном возрасте круг общения детей существенно расширяется, следовательно потребность в коммуникации и ее эффективность приобретают особую актуальность.

Становление коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста являлось предметом исследования таких исследователей, как Ю. Ф. Гаркуша, В. В. Коржавина, М. И. Лисина, Т. А. Репина и др. В работах Л. С. Выготского, А. В. Запорожца, А. Н. Леонтьева, В. С. Мухиной убедительно показано, что речевое общение является необходимым фактором успешного развития и важным условием становления личности дошкольника. Речевое общение выступает ведущим видом деятельности, которая заключается в познании и оценке себя с точки зрения окружающих (Захарова, 2015).

Решением проблемы формирования коммуникативной компетентности как значимого условия социализации ребенка в детском саду и дальнейшей подготовки к школьному обучению (Дмитриева, 2015), которая была актуальна всегда, а в последние годы — особенно в связи с изменениями форматов очного общения и увеличения цифрового пространства взаимодействия в обществе, занимались множество современных специалистов и исследователей различных профилей и направлений (В. П. Глухов, Е. Е. Дмитриева, Н. В. Дубова, В. В. Коржевина, Е. В. Красовская, Л. Г. Соловьева, О. Н. Сомкова, Л. Ф. Спирина и др.).

Вместе с тем уровень развития коммуникативной компетентности непосредственно связан с уровнем овладения компонентами языковой системы (Чернецкая, 2005), поэтому овладение эффективной коммуникацией детьми с речевыми нарушениями происходит сложнее, чем детьми, развивающимися нормативно (Слинько, 1992).

Серьезные исследования коммуникации осуществлялись в рамках таких наук, как лингвистика, психолингвистика, социальная психология, психология общения, возрастная психология, детская психология, а трудности формирования коммуникативной компетентности дошкольников с общим недоразвитием речи рассматривались специальными психологами и логопедами с точки зрения несформированности у дошкольников средств общения. В частности, Р. Е. Левина, определяя сущность общего недоразвития речи, подробно описала особые сложности детей с этим нарушением в овладении родным языком как средством общения, обусловленные дефицитом фонетико-фонологических, лексических и грамматических средств и являющиеся ядром нарушения развертывания и внешней репрезентации смысловой программы (Филичева, 2008). Также у дошкольников с общим недоразвитием речи было подтверждено своеобразие формирования фонетико-фонологических навыков, лексико-грамматической стороны речи, нарушение акта предикации и трудности словообразования (Алтухова, 2020).

В исследованиях Ю. Ф. Гаркуши, Г. В. Чиркиной были раскрыты существенные трудности организации этими дошкольниками речевой коммуникации на фоне разнообразной картины речевых и когнитивных нарушений, в работах Л. Г. Соловьевой — прочная взаимосвязь их речевых и коммуникативных навыков. По мнению Г. В. Чиркиной, в соответствии с коммуникативно-деятельностным подходом особую роль в развитии детей с общим недоразвитием речи играет формирование их коммуникативного поведения (Алтухова, 2017), систематическое закрепление осваиваемых ими навыков коммуникации в различных ситуациях межличностного взаимодействия (Волковская, 2021) и на грамотно выстроенных занятиях коммуникативной направленности, где дошкольникам отводится активная роль в среде межличностного взаимодействия, формируются различные коммуникативные умения, полноценно разрешаются коммуникативные проблемы и одновременно с этим происходит овладение системой языка и преодоление общего недоразвития речи.

У детей с нарушениями речи процесс общения затруднен из-за бедности словаря, трудностей в использовании языковых средств, неумения вступать в контакт и оценивать свои возможности, что приводит к снижению их коммуникативной активности (Красовская, 2014). В работе с будущими учащимися, имеющими речевые нарушения, необходимо обеспечение психологического базиса не столько для первостепенного развития когнитивной сферы, сколько для развития и коррекции компонентов коммуникативной компетентности.

Становление и развитие продуктивной и эффективной коммуникации детей с речевыми нарушениями — одна из ведущих задач и детского клинического психолога, так как без эффективной коммуникации в следующем возрастном периоде могут возникнуть угрозы гармоничному познавательному и личностному развитию младших школьников. Развитие коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи влияет на их адаптацию в коллективе сверстников и выступает ресурсом эффективности и благополучия жизни в дальнейшем. Следовательно, детальное и тщательное рассмотрение специфики коммуникации детей с речевыми нарушениями, а также организация специализированной помощи им в данном направлении лежат в зоне профессиональной ответственности специалиста-психолога.

Залогом успешного психолого-педагогического сопровождения детей с речевыми нарушениями является слаженная командная работа логопеда и психолога, в которой первый помогает дошкольникам в освоении языковых норм, в правильном порождении и понимании речевого высказывания, а второй — сосредотачивает внимание на эффективной коммуникации, работая над ее компонентами. Предварительная работа, в основе которой лежит синтез базовых речевых возможностей дошкольников с нарушениями речи, отводится специалисту-логопеду. Клинический психолог с опорой на логопедическую базу адресно работает над формированием различных компонентов их коммуникативной компетентности и навыков осмысленной коммуникации со сверстниками и взрослыми в быту, ведущей игровой и последующей учебной деятельности.

Цель исследования — выявление особенностей коммуникативной компетентности детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи.

Общая гипотеза исследования: мотивационно-личностный, когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты коммуникативной компетентности значимо различаются у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) (3-й уровень) и с фонетико-фонематическим недоразвитием речи (ФФНР).

Методы и методики исследования. Эмпирическое исследование мотивационно-личностного, когнитивного, поведенческого и эмоционального компонентов коммуникативной компетентности (рис.), которое выполнялось на базе МОУ «Демиховский лицей» г. Орехово-Зуево и в котором приняли участие дети старшего дошкольного возраста без речевых нарушений (25 человек), с общим недоразвитием речи (3-й уровень) (25 человек) и с фонетико-фонематическим недоразвитием речи (25 человек), проводилось индивидуально, в парах детей дошкольного возраста, а также в полноценной группе детского сада (25–27 человек) с помощью теоретического обзора литературных источников по проблеме коммуникативной компетентности детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи и следующих методик: «Изучение коммуникативных умений» (Г. А. Цукерман), «Незаконченный рассказ» (Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина), «Наблюдение за проявлениями коммуникативных качеств дошкольников в межличностном общении» (Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова), «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке» (Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина), «Картинки» (Е. О. Смирнова, Е. А. Калягина), «Метод проблемных ситуаций» (Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова).

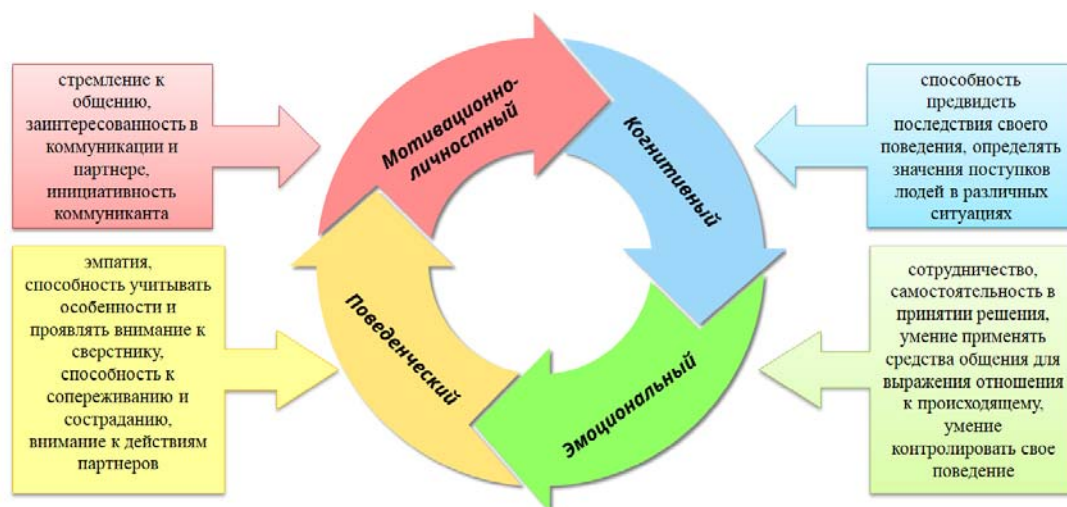


Рис. Содержательная характеристика компонентов коммуникативной компетентности (по Н. Н. Рудаковой и Л. В. Чернецкой)

Обсуждение основных результатов. Коммуникативная компетентность детей старшего дошкольного возраста — владение оптимальными средствами и способами взаимодействия с другими людьми, умение общаться и посредством общения результативно разрешать возникающие игровые, познавательные и бытовые, а также творческие задачи. Она включает в себя мотивационно-личностный, когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты. При этом уровень развития коммуникативной компетентности непосредственно связан с уровнем овладения человеком компонентами языковой системы (Красовская, 2014).

Нарушения речи включают различные речевые расстройства, которые имеют существенные различия как в своих клинико-психологических аспектах, так и в уровне развития коммуникативной компетентности (Маггае, 2013, О’Наре, 2016). В рамках психолого-педагогической классификации (Левина, 1968) нарушения речи представлены фонетико-фонематическим, фонетическим и общим недоразвитием речи, которые имеют общие возможные недостатки в области развития эмоционально-волевой и мотивационной сфер у старших дошкольников. Несовершенство фонетико-фонематического, лексического и грамматического компонентов речевой системы оказывает негативное влияние на становление коммуникативной компетентности в старшем дошкольном возрасте (Петровская, 2005).

Результаты исследования подтвердили, что нарушения речи оказывали влияние на уровень развития коммуникативной компетентности старших дошкольников, так как у детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями и без них были обнаружены статистически значимые различия в сформированности таких показателей коммуникативной компетентности, как инициативность, чувствительность к воздействиям сверстника, общий эмоциональный фон, степень решения проблемы, степень эмоциональной вовлеченности ребенка в действия сверстника и выраженность сопереживания ему, характер участия в действиях сверстника, характер и степень проявления просоциальных форм поведения, умение договариваться, приходить к общему решению, взаимный контроль по ходу выполнения деятельности, отношение к результату деятельности, своему и партнера, взаимопомощь, реакция на успех и неудачу других, понимание эмоциональных оттенков (табл. 1).

Таблица 1

Выраженность различных показателей коммуникативной компетентности у старших дошкольников с ОНР (3-й уровень), с ФФНР и без речевых нарушений

Шкалы	Мх Дети с ОНР (3-й уровень)	Мх Дети с ФФНР	Мх Дети без речевых нарушений	Н эмп.	Уровень значимости различий между тремя группами
<i>Проявления коммуникативных качеств в межличностном общении (по методике Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова)</i>					
Инициативность	1,60	2,52	2,84	24,326*	0,000005
Чувствительность к воздействиям сверстника	1,56	2,88	2,92	46,314	0,0000001
Преобладающий эмоциональный фон	2,08	2,00	2,68	14,65	0,001
<i>Разрешение коммуникативных проблем (по методике Е. О. Смирновой, Е. А. Калягиной)</i>					
Степень решения проблемы	1,60	1,60	1,64	0,355	0,837
Конфликтная ситуация № 1	2,20	2,16	2,36	0,549	0,760
Конфликтная ситуация № 2	1,84	2,36	2,56	4,581	0,101
Конфликтная ситуация № 3	1,80	2,32	2,48	9,383	0,059
Конфликтная ситуация № 4	2,00	2,68	2,36	5,333	0,069

Шкалы	Мх Дети с ОНР (3-й уровень)	Мх Дети с ФФНР	Мх Дети без речевых нарушений	Н эмп.	Уровень значимости различий между тремя группами
<i>Мотивационно-личностный и когнитивный компоненты коммуникативной компетентности (по методике Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова)</i>					
Степень эмоциональной вовлеченности ребенка в действия сверстника	1,72	2,4	2,73	18,827	0,000008
Характер участия в действиях сверстников	1,48	1,52	2,28	9,007	0,011
Характер и степень выраженности сопереживания сверстнику	1,44	2,08	2,84	40,520	0,0000001
Характер и степень проявления просоциальных форм поведения	2,56	2,72	2,88	6,265	0,044
<i>Коммуникативные умения (по методике Г. А. Цукерман)</i>					
Умение договариваться, приходить к общему решению	0,28	0,76	0,96	27,114	0,000001
Взаимный контроль по ходу выполнения деятельности	0,48	0,80	0,96	15,579	0,000414
Отношение к результату деятельности, своему и партнера	0,44	0,76	0,96	16,836	0,000221
Взаимопомощь	0,16	0,68	0,96	33,876	0,0000001
<i>Когнитивный компонент коммуникативной компетентности (по методике Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина)</i>					
Оказание помощи	1,88	1,80	1,32	9,155	0,010
Отношение к сверстникам	1,80	1,80	1,40	6,896	0,032
Забота о животных	1,88	1,48	1,72	5,496	0,064
Реакция на успех и неудачу других	1,92	2,04	1,52	9,344	0,059
Реакция на эмоциональное состояние других	1,92	1,88	1,56	4,861	0,088
<i>Понимание эмоциональных состояний людей (по методике Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина)</i>					
Эмоциональные состояния (I серия)	0,96	0,96	0,96	0,00	1,00
Эмоциональные состояния (II серия)	0,92	0,96	0,96	0,521	0,771
Эмоциональные состояния (III серия)	0,84	0,88	0,96	1,933	0,380
Эмоциональные состояния (IV серия)	0,72	0,80	0,96	5,141	0,076
Эмоциональные состояния (V серия)	0,80	0,88	0,96	2,990	0,224
Оттеночные эмоциональные состояния (VI серия)	0,60	0,80	0,96	9,564	0,008
Оттеночные эмоциональные состояния (VII серия)	0,44	0,68	0,96	15,716	0,000387

Примечание: полужирным шрифтом выделены значимые различия.

Результаты эмпирического исследования свидетельствовали о нарушении мотивационно-личностного компонента коммуникативной компетентности детей с речевыми нарушениями, подтверждая выводы Ю. Ф. Гаркуши и В. В. Коржевиной о том, что у дошкольников с речевым недоразвитием существуют нарушения в коммуникации, в первую очередь проявляемые в незрелости мотивационно-потребностной сферы (Гаркуша, 2001).

Так, у детей с общим недоразвитием речи (3-й уровень) прослеживалось нарушение мотивационно-личностного компонента, то есть отсутствовало стремление к общению и была слабая заинтересованность как в самой коммуникации, так и в партнере.

Для детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи были характерны менее выраженные нарушения мотивационно-личностного аспекта коммуникации, однако во взаимодействии со сверстниками им присуща более слабая инициативность в общении, по сравнению с детьми без нарушений речи. Они проявляли больший, чем дети с ОНР, интерес к результатам деятельности партнеров по игре, однако им тоже были более, чем детям без речевой патологии, свойственны отсутствие взаимопомощи и малая степень проявления просоциальных форм поведения в общении.

У детей с ОНР выявлен и низкий уровень сформированности эмоционального компонента коммуникативной компетентности. Его нарушения проявлялись при понимании эмоционального состояния другого человека, неудач и переживаний, отмечались сложности дифференциации оттенков, контекстных эмоций, что существенно сужало объем получаемой невербальной информации, на которую дети опирались при взаимодействии с окружающими, низкая степень чувствительности к воздействиям сверстников и выраженности сопереживания, а также не было эмоциональной отзывчивости и вовлеченности в действия других. Во взаимодействии с другими детьми у них преобладал нейтральный эмоциональный фон, отсутствовал интерес к взаимодействию. Описанные сложности влияли не только на понимание этими детьми эмоционального контекста общения с другими детьми, но и на общее впечатление сверстников от процесса коммуникации с ними, так как дети без речевых нарушений не встречали ответного интереса во взаимодействии и заинтересованности в игре.

У детей с ФФНР показатели сопереживания сверстнику также были невысоки.

Поведенческий компонент коммуникативной компетентности у дошкольников с ОНР (3-й уровень) характеризовался отсутствием взаимопомощи и интереса к деятельности партнера в игре, неумением договариваться, приходиться к общему решению, а также применять вербальные и невербальные средства общения для выражения своего отношения к происходящему.

Дошкольники с ФФНР проявляли больший интерес к результатам деятельности партнеров по игре, однако им, как и детям с ОНР, были свойственны отсутствие взаимопомощи и малая степень проявления просоциальных форм поведения в общении, в отличие от детей без речевых нарушений. Полученные результаты согласуются с данными Е. Е. Дмитриевой и Я. И. Ветровой о том, что у детей с ОНР нет интереса к контактам, но есть речевой негативизм, неспособность к сотрудничеству и ориентировке в ситуациях общения (Дмитриева, 2015).

Различия в уровне сформированности когнитивного компонента коммуникативной компетентности, то есть способности предвидеть поведение другого и последствия собственного поведения, определять значения поступков людей в различных ситуациях, у детей с речевыми нарушениями и условно нормативным речевым развитием были средними, и различия в их показателях отсутствовали.

В норме в процессе взаимодействия дошкольников со сверстниками ведущими выступают деловые мотивы совместной деятельности и особое значение приобретает способность произвольно управлять своим поведением в общении, что является проблемой для детей с нарушениями речи.

Значимые различия между такими особенностями коммуникативной компетентности дошкольников трех сравниваемых групп, как инициативность, характер и степень выраженности сопереживания сверстнику, умение договариваться, приходиться к общему решению, отношение к результату деятельности, своему и партнера, взаимопомощь, были подтверждены с помощью U-критерия Манна — Уитни.

У детей с ОНР (3-й уровень) и с ФФНР не было различий в характере участия в действиях сверстника, характере и степени проявления просоциальных форм поведения, уровне считывания ситуативных эмоций (табл. 2).

Таблица 2

Сравнительный анализ показателей коммуникативной компетентности детей с ОНР (3-й уровень) и ФФНР

Показатели	M1(x)	M2(x)	Уровень значимости различий	U эмп.
Инициативность	1,60	2,52	0,042	151,0*
Чувствительность к воздействиям сверстника	1,56	2,88	0,002	61,5
Преобладающий эмоциональный фон	2,08	2,60	0,004	178,0
Степень эмоциональной вовлеченности ребенка в действия сверстника	1,72	2,40	0,004	172,5
Характер участия в действиях сверстника	1,48	1,52	0,091	304,5
Характер и степень выраженности соперничества сверстнику	1,44	2,08	0,043	173,5
Характер и степень проявления просоциальных форм поведения	2,56	2,72	0,092	262,5
Умение договариваться, приходить к общему решению	0,28	0,76	0,027	162,5
Взаимный контроль по ходу выполнения деятельности	0,48	0,80	0,001	150,0
Отношение к результату деятельности, своему и партнера	0,44	0,76	0,082	232,5
Взаимопомощь	0,16	0,68	0,001	162,5
Оттеночные эмоциональные состояния (VI серия)	0,60	0,80	0,091	257,5
Оттеночные эмоциональные состояния (VII серия)	0,80	0,90	0,091	257,5

Примечания. 1) Укр. 0,01 = 192, Укр. 0,05 = 227; 2) полужирным шрифтом выделены значимые различия.

В таблице 3 представлены значимые различия между особенностями коммуникативной компетентности детей с ФФНР и детей без речевой патологии и показано, что у детей с ФФНР более низкие чувствительность к воздействиям сверстника, эмоциональная вовлеченность в действия сверстника и проявления просоциальных форм поведения, чем у их сверстников без речевых нарушений.

Таблица 3

Сравнительный анализ показателей коммуникативной компетентности детей с ФФНР и без речевых нарушений

Показатели	M1(x)	M2(x)	Уровень значимости различий	U эмп.
Инициативность	2,52	2,84	0,047	183,5*
Чувствительность к воздействиям сверстника	2,88	2,92	0,043	171,5
Преобладающий эмоциональный фон	2,60	2,68	0,441	282,0
Степень эмоциональной вовлеченности ребенка в действия сверстника	2,40	2,72	0,262	264,5
Характер участия в действиях сверстника	1,52	2,28	0,018	161,5
Характер и степень выраженности соперничества сверстнику	2,08	2,84	0,071	231,0
Характер и степень проявления просоциальных форм поведения	2,72	2,88	0,162	262,5

Окончание таблицы 3

Показатели	M1(x)	M2(x)	Уровень значимости различий	U эмп.
Умение договариваться, приходить к общему решению	0,76	0,96	0,034	182,0
Взаимный контроль по ходу выполнения деятельности	0,80	0,96	0,185	262,5
Отношение к результату деятельности, своему и партнера	0,76	0,96	0,134	229,0
Взаимопомощь	0,68	0,96	0,011	185,0
Оттеночные эмоциональные состояния (VI серия)	0,80	0,96	0,071	198,0
Оттеночные эмоциональные состояния (VII серия)	0,90	0,96	0,071	198,0

Примечания: 1) Укр. 0,01 = 192, Укр. 0,05 = 227; 2) полужирным шрифтом обозначены значимые различия.

С помощью U-критерия Манна — Уитни также были установлены значимые различия между показателями коммуникативной компетентности у детей с ОНР (3-й уровень) и детей с нормативным речевым развитием (табл. 4).

Таблица 4

Сравнительный анализ показателей коммуникативной компетентности детей с ОНР (3-й уровень) и без речевых нарушений

Показатели	M1(x)	M2(x)	Уровень значимости различий	U эмп.
Инициативность	1,60	2,84	0,000	99,0*
Чувствительность к воздействиям сверстника	1,56	2,92	0,000	52,5
Преобладающий эмоциональный фон	2,08	2,68	0,001	156,0
Степень эмоциональной вовлеченности ребенка в действия сверстника	1,72	2,72	0,000	113,0
Характер участия в действиях сверстника	1,48	2,28	0,004	172,5
Характер и степень выраженности сопереживания сверстнику	1,44	2,84	0,000	30,0
Характер и степень проявления просоциальных форм поведения	2,56	2,88	0,013	212,5
Умение договариваться, приходить к общему решению	0,28	0,96	0,000	100,0
Взаимный контроль по ходу выполнения деятельности	0,48	0,96	0,000	162,5
Отношение к результату деятельности, своему и партнера	0,44	0,96	0,000	150,0
Взаимопомощь	0,16	0,96	0,000	62,5
Оттеночные эмоциональные состояния (VI серия)	0,60	0,96	0,000	125,0
Оттеночные эмоциональные состояния (VII серия)	0,80	0,96	0,002	122,5

Примечания: 1) Укр. 0,01 = 192, Укр. 0,05 = 227; 2) полужирным шрифтом обозначены значимые различия.

Различий в развитии когнитивного компонента коммуникативной компетентности — способности предвидеть поведение другого и последствия собственного поведения, определять значения поступков людей в различных ситуациях у детей с речевыми нарушениями и условно нормативным речевым развитием не было (у всех он был развит на среднем уровне).

Следовательно, нарушения речи оказывают значимое влияние на формирование коммуникативной компетентности в старшем дошкольном возрасте, что убедительно доказывает необходимость и важность комплексной слаженной работы логопеда и клинического психолога с детьми, имеющими нарушения речи, по развитию мотивационно-личностного, эмоционального и поведенческого компонентов их коммуникативной компетентности с целью эффективной речевой коммуникации.

Составить эффективные коррекционно-развивающие программы развития их коммуникативной компетентности с учетом различных особенностей (индивидуальных и образовательной среды ДОУ) призваны помочь созданные авторами портреты коммуникантов старшего дошкольного возраста с нарушениями речи.

Так, *старший дошкольник с ОНР (3-й уровень)* в сравнении с другими детьми менее разговорчив и активен; часто играет один, оказывается в стороне и не проявляет интереса к деятельности других; во взаимодействии будто бы не видит и не слышит остальных либо пассивно следует указаниям; эмоционально не причастен к сверстнику; менее любознателен, не стремится понравиться сверстникам; часто оказывается проигравшим в конфликте, не отстаивает свое мнение и свои интересы, ему проще уступить, нежели договориться; внешне безразличен и равнодушен, нередко оказывается непонятым сверстниками, поскольку не умеет применять средства общения так, как это делают остальные; даже понимая очевидные затруднения, неудачу, отрицательные и положительные переживания сверстников, не проявляет эмоциональную отзывчивость, не стремится пожалеть, поддержать, помочь.

Старший дошкольник с ФФНР играет вовлеченно наряду с другими детьми, однако проявляет робость в том, чтобы предложить игровой сюжет, который ему симпатичен; испытывает большую заинтересованность в деятельности сверстников, но ведет себя нерешительно, предпочитает согласиться на предложения друга, нежели высказать свою точку зрения, постараться убедить; не умеет поддерживать сверстников, осязательно сопереживать им.

Для эффективной деятельности клинического психолога по развитию мотивационно-личностного, эмоционального и поведенческого компонентов коммуникативной компетентности старших дошкольников с речевыми нарушениями необходима опора на закономерности развития психики и их возрастные потребности, социальную ситуацию развития, имеющийся необходимый уровень развития произвольности и речи, формирующуюся потребность во взаимодействии с окружающими, запас знаний об окружающих явлениях.

Все отмеченные ресурсы, гармонично переплетаясь в образовательной среде дошкольного учреждения, обеспечивают продуктивную ведущую игровую деятельность со сверстниками, пропедевтические элементы обучения, способствуют становлению существенно нового типа взаимоотношений в среде сверстников, характеризующегося усилением взаимопонимания, стремлением самостоятельно налаживать совместную игру, желанием поделиться с другими запасом знаний об окружающем мире; заинтересованностью в сверстнике, а через его понимание усилением интереса к себе и своим качествам, а также автономность, инициативность, формирующиеся компоненты самосознания. Это способствует становлению адекватной позитивной самооценки, эмпатических тенденций, помогает рассматривать коммуникативную компетентность как важный атрибут школьной готовности.

С учетом описанных портретов и зоны ответственности специалиста психологического профиля можно обозначить в качестве обобщенных мишеней развития коммуникативной компетентности у дошкольников с ОНР (3-й уровень) и ФФНР развитие динамической стороны их коммуникации, инициативности; позитивного самоощущения как условия становления уверенности в общении и благополучия в коллективе сверстников; самостоятельной организации коммуникативного поведения, умения выражать свои потребности и чувства; способности понимать эмоциональное состояние окружающих людей и контекстные эмоции, развитие чувствительности к воздействиям сверстников.

Выводы и перспективы исследования. Государственный стандарт дошкольного образования определяет ряд направлений по обучению и воспитанию детей, среди которых важное место отводится социальному и личностному развитию, предполагающему формирование коммуникативной компетентности.

Коммуникативная компетентность старших дошкольников, функциями которой являются понимание эмоционального состояния окружающих, получение информации в общении, способность вести диалог, умение слушать других, необходима для дальнейшей успешной адаптации ребенка в школе, его развития и социализации.

Мотивационно-личностный, эмоциональный и поведенческий компоненты коммуникативной компетентности старших дошкольников с ОНР (3-й уровень) и ФФНР, связанные с особенностями их речи, эмоционально-волевой и мотивационной сфер, имеют специфику. Недоразвитие средств речевой системы ведет к снижению уровня общения, возникновению психологических особенностей, формирует специфические черты речевого поведения, снижает активность в общении. Это свидетельствует о необходимости комплексной глубокой и адресной работы логопедов и психологов с дошкольниками в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Исследование четырех компонентов коммуникативной компетентности у детей с общим недоразвитием речи (3-й уровень) и фонетико-фонематическим недоразвитием речи, которые недостаточно рассмотрены в современной психологической науке; выявление особенностей их коммуникативной компетентности; выделение проблемных зон коммуникантов и определение основных мишеней коррекции в процессе комплексного психолого-педагогического сопровождения старших дошкольников с нарушениями речи, в том числе смежными специалистами, определяет научную новизну данной работы. Существенное пополнение представлений об особенностях коммуникативной компетентности детей с нарушениями речи, структурно организованная модель коммуникативной компетентности детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (3-й уровень) и ФФНР, рассмотрение вопроса о вероятности влияния нарушений речи различной тяжести на развитие коммуникативной компетентности в старшем дошкольном возрасте, позволяющие приблизиться к пониманию качественных различий между детьми с условно нормативным речевым развитием и детьми с нарушениями речи, доказывают теоретическую значимость работы.

Практическая ценность исследования обусловлена решением актуальной задачи современной психологии по совершенствованию системы психолого-педагогического сопровождения детей с речевыми нарушениями, а также созданию условий для оптимизации процесса их адаптации в различных муниципальных учреждениях. Материалы исследования предоставляют практическим психологам возможности для разработки коррекционных программ для старших дошкольников с нарушениями речи, а также могут использоваться в учебных курсах при подготовке специалистов по педагогической и специальной психологии.

К *перспективам исследования* можно отнести рассмотрение коммуникативной компетентности старших дошкольников с другими вариантами нарушений речи, например с заиканием, или изучение других сторон личности старшего дошкольника с речевыми нарушениями.

Список источников

1. Алтухова Т. А., Шилова Е. А. Коммуникативная направленность логопедического занятия в обеспечении коммуникативно-речевого развития детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Auditorium. — 2020. — № 2 (26). — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnaya-napravlennost-logopedicheskogo-zanyatiya-v-obespechenii-kommunikativno-rechevogo-razvitiya-detey-doshkolnogo> (дата обращения: 24.11.2022).
2. Алтухова Т. А. Коммуникативная направленность логопедических занятий в группе компенсирующей направленности для детей с ТНР: теоретическое обоснование и результаты изучения // Логопед в детском саду. — М. : Практика, 2017. — № 3. — С. 3–15.
3. Волковская Т. Н. Феноменология коммуникативного подхода в современной логопедии // Школьный логопед. — М., 2021. — № 3. — С. 4–8.
4. Гаркуша Ю. Ф. Особенности общения детей с недоразвитием речи // Ребенок. Выявление отклонений в развитии речи и их преодоление. — М. : Модэк, 2001. — 256 с.
5. Дмитриева Е. Е. Особенности коммуникативной компетентности у старших дошкольников с общим недоразвитием речи // Современные проблемы науки и образования. — М., 2015. — № 1. — С. 281–286.
6. Захарова Т. В. Коммуникативная компетентность: понятие, характеристики // Современные проблемы науки и образования. — М. : 2015. — № 4. — С. 351–357.
7. Красовская Е. В. Формирование коммуникативных компетенций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Теория и практика образования в современном мире : материалы V Междунар. науч. конф. — СПб. : Сатис, 2014. — С. 80–82.
8. Левина Р. Е. Характеристика общего недоразвития речи у детей // Основы теории и практики логопедии. — М., 1968. — С. 67–85.
9. Петровская Л. А. Компетентность в общении : учеб. пособие. — М., 2005. — 216 с.
10. Рудакова Н. Н. Коммуникативная компетентность как показатель речевого развития детей дошкольного возраста // Детский сад: теория и практика. — М., 2013. — № 3. — С. 20–25.

11. Слинко О. А. К изучению проблемы межличностных отношений дошкольников с нарушениями речи // Дефектология. — М., 1992. — № 1. — С. 62–67.
12. Сомкова О. Н. Коммуникативный компонент социализации дошкольника: проблемы и условия становления // Категория «социального» в современной педагогике и психологии : материалы 8-й Всерос. науч.-практ. конф. с дистанцион. и междунар. участием. — М. : Перспектива, 2020. — С. 86–93.
13. Филичева Т. Б. Психолого-педагогические основы коррекции общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста // Дефектология. — М., 1985. — № 4. — С. 43.
14. Филичева Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста : практ. пособие. — 5-е изд. — М. : Айрис-пресс, 2008. — 224 с.
15. Чернецкая Л. В. Развитие коммуникативных способностей у дошкольников: практическое руководство для педагогов и психологов дошкольных образовательных учреждений. Ростов : Феникс, 2005. — 256 с.
16. Macrae T. Lexical and phonological variability in preschool children with speech sound disorder // American Journal of Speech-Language Pathology. — 2014. — Pp. 27–35.
17. O'Hare A. Management of developmental speech and language disorders : Pt 1 // Archives of Disease in Childhood. — 2016. — Pp. 272–277.

References

1. Altukhova T. A., Shilova E. A. Communicative orientation of speech therapy classes in ensuring the communicative and speech development of preschool children with general speech underdevelopment. Auditorium. 2020, no. 2 (26). Available at : <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnaya-napravlenost-logopedicheskogo-zanyatiya-v-obespechenii-kommunikativno-rechevogo-razvitiya-detey-doshkolnogo> (accessed: 24.11.2022) (In Russian).
2. Altukhova T. A. Communicative orientation of speech therapy classes in a compensatory group for children with SSP: theoretical substantiation and study results. *Logoped v detskom sadu*. [Speech therapist in kindergarten]. Moscow, Praktika, 2017, iss. 3, pp. 3–15. (In Russian).
3. Volkovskaya T. N. Phenomenology of the communicative approach in modern speech therapy. *Shkolnyy logoped*. [School speech therapist]. Moscow, 2021, iss. 3, pp. 4–8. (In Russian).
4. Garkusha Yu. F. Features of communication in children with speech underdevelopment. *Rebenok. Vyyavleniye otkloneniya v razvitiy rechi i ikh preodoleniye*. [Child. Identifying deviations in speech development and overcoming them]. Moscow, Modek, 2001, 256 p.
5. Dmitrieva E. E. Features of communicative competence in senior preschoolers with general speech underdevelopment. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*. [Modern problems of science and education]. Moscow, 2015, iss. 1, pp. 281–286.
6. Zakharova T. V. Communicative competence: concept, characteristics. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*. [Modern problems of science and education]. Moscow, 2015, iss. 4, pp. 351–357.
7. Krasovskaya E. V. Formation of communicative competencies in children of senior preschool age with general speech underdevelopment. *Teoriya i praktika obrazovaniya v sovremennoy mire: materialy V Mezhdunar. nauch. konf.* [Theory and practice of education in the modern world: materials of the 5th International scientific conference]. St. Petersburg, Satis, 2014, pp. 80–82.
8. Levina R. E. Characteristics of general underdevelopment of speech in children. *Osnovy teorii i praktiki logopedii*. [Fundamentals of the theory and practice of speech therapy]. Moscow, 1968, pp. 67–85.
9. Petrovskaya L.A. *Kompetentnost v obshchenii: ucheb. posobiye*. [Competence in communication: study guide]. Moscow, 2005, 216 p.
10. Rudakova N. N. Communicative competence as an indicator of speech development in preschool children. *Detskiy sad: teoriya i praktika*. [Kindergarten: theory and practice]. Moscow, 2013, iss. 3, pp. 20–25. (In Russian).
11. Slinko O. A. To the study of the problem of interpersonal relations of preschoolers with speech disorders. *Defektologiya*. [Defectology]. Moscow, 1992, iss. 1, pp. 62–67. (In Russian).
12. Somkova O. N. Communicative component of socialization of a preschooler: problems and conditions of formation. *Kategoriya "sotsialnogo" v sovremennoy pedagogike i psikhologii : materialy 8-y Vseros. nauch.-prakt. konf. s distantsion. i mezhdunar. uchastiyem*. [The category of "social" in modern pedagogy and psychology: materials of the 8th All-Russian scientific-practical conference with distant and international participation]. Moscow, Perspektiva, 2020, pp. 86–93. (In Russian).
13. Filicheva T. B. Psychological and pedagogical foundations for the correction of general speech underdevelopment in preschool children. *Defektologiya* [Defectology]. Moscow, 1985, iss. 4, p. 43. (In Russian).
14. Filicheva T. B. *Ustraneniye obshchego nedorazvitiya rechi u detey doshkolnogo vozrasta: prakt. posobiye*. [Overcoming general speech underdevelopment in preschool children: practical guide]. Moscow, Ayris-press, 2008, 224 p. (In Russian).

15. Chernetskaya L. V. *Razvitiye kommunikativnykh sposobnostey u doshkolnikov: prakticheskoye rukovodstvo dlya pedagogov i psikhologov doshkolnykh obrazovatelnykh uchrezhdeniy*. [Development of communicative abilities in preschool children: a practical guide for teachers and psychologists of preschool educational institutions]. Rostov, Phoenix, 2005, 256 p. (In Russian).

16. Macrae T. Lexical and phonological variability in preschool children with speech sound disorder. *American Journal of Speech-Language Pathology*. — 2014, pp. 27–35.

17. O'Hare A. Management of developmental speech and language disorders: Pt. 1. *Archives of Disease in Childhood*. 2016, pp. 272–277.

Информация об авторах

Моторина Ирина Вадимовна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и специальной психологии с курсом педагогики Рязанского государственного медицинского университета имени академика И. П. Павлова Министерства здравоохранения Российской Федерации.

Манаенкова Виктория Викторовна — студентка факультета клинической психологии Рязанского государственного медицинского университета имени академика И. П. Павлова Министерства здравоохранения Российской Федерации.

Information about the authors

Motorina Irina Vadimovna — Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of General and Special Psychology with a course in Pedagogy at the Ryazan State Medical University named after Academician I. P. Pavlov, Ministry of Health of the Russian Federation.

Manaenkova Victoria Viktorovna — a student at the Faculty of Clinical Psychology of the Ryazan State Medical University named after Academician I. P. Pavlov, Ministry of Health of the Russian Federation.

Статья поступила в редакцию 21.03.2023; одобрена после рецензирования 20.09.2023; принята к публикации 19.10.2023.

The article was submitted 21.03.2023; approved after reviewing 20.09.2023; accepted for publication 19.10.2023.

Научная статья

УДК 376.37

DOI 10.37724/RSU.2023.68.4.022

Анализ представлений родителей о профессиональной деятельности логопеда

Ольхина Елена Александровна

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

Медведева Елена Юрьевна

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

Уромова Светлана Евгеньевна

Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина,
Нижний Новгород, Россия
somur76@mail.ru

Аннотация. В статье рассмотрены представления родителей о роли логопеда в речевом развитии детей и их понимание влияния семьи на становление речи ребенка.

Обращено внимание на востребованность у родительской общественности логопедической помощи детям и на нехватку научных разработок данной проблемы, снижающую качество выбора родителями логопедической помощи и ее реализации.

Доказано, что семья, являясь главным ресурсом детского речевого развития, не всегда способна создать оптимальные условия для этого процесса. Раскрыты факторы семейной среды, влияющие на нормативное развитие речи.

Проанализированы результаты анкетирования родителей с целью определения их представлений о задачах и направлениях работы логопеда, требованиях к его профессиональным качествам и формату проведения логопедических занятий, а также предпочтения родителей при выборе логопеда.

Представлены оценка удовлетворенности семьи качеством логопедических услуг, степень вовлеченности и заинтересованности родителей в логопедическую коррекцию и сотрудничество со специалистом, мнения родителей об их совершенствовании.

Ключевые слова: родители, семья, родительская общественность, учитель-логопед, речевое развитие, речевые нарушения, логопедическая помощь, логопедическая коррекция.

Для цитирования: Ольхина Е. А. Медведева Е. Ю. Уромова С. Е. Анализ представлений родителей о профессиональной деятельности логопеда // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 4 (68). С. 194–202. DOI: 10.37724/RSU.2023.68.4.022.

Original article

Analysis of parents' views about the professional activities of a speech therapist

Olkhina Elena Alexandrovna

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

Medvedeva Elena Yuryevna

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

Uromova Svetlana Evgenyevna

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University,
Nizhny Novgorod, Russia
somur76@mail.ru

Abstract. The article examines parents' ideas about the role of a speech therapist in children's speech development, and their understanding of the influence of the family on the development of a child's speech.

It states the growing demand among the parent community for speech therapy assistance for children and lack of scientific support of this problem, which reduces the quality of parents' choice of speech therapy assistance and its implementation.

The article proves that the family (as the main resource for children's speech development) is not always able to create optimal conditions for this process. It shows the factors of the family environment influencing the normative development of speech.

The results of a survey of parents were analyzed in order to determine their ideas about the tasks and areas of work of speech therapists, the requirements for their professional qualities and the format of speech therapy sessions, as well as the preferences of parents when choosing a speech therapist.

We also evaluate family satisfaction with the quality of speech therapists' work, the degree of involvement and interest of parents in speech therapy correction and cooperation with a specialist, and parents' opinions on their improvement.

Key words: parents, family, parent community, speech therapist, speech development, speech disorders, speech therapy assistance, speech therapy correction.

For citation: Olkhina E. A., Medvedeva E. Yu., Uromova S. E. Analysis of parents' views about the professional activities of a speech therapist // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2023, no. 4 (68), pp. 194–202. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2023.68.4.022.

Введение. В связи с ежегодным ростом количества детей с разными формами и степенью выраженности речевых нарушений усиливается роль семьи в развитии детской речи и научный интерес к проблеме влияния различных аспектов функционирования семьи на развитие речи ребенка (Байкулова, 2006; Филичева, 2001).

В психолого-педагогической литературе детально проанализированы процессы онтогенеза речи, специфика и условия речевого развития на каждом возрастном этапе и указано на то, что семья является главным ресурсом психического, в том числе и речевого становления личности (Захарова, 2023; Фирсова, 2014), так как образовательный ценз, социально-экономический статус семьи, наличие сиблингов, особенности детско-родительских отношений и стиль семейного воспитания существенно влияют на психическое развитие, общение и речь детей (Анохина, 2010; Байкулова, 2006; Занадворнова, 2001; Русанова, 2017).

Влияние родительской коммуникации на речевое развитие ребенка младенческого и дошкольного возраста (Дмитриева, Медведева, 2021), вариативность детского речевого онтогенеза рассматривается с позиции коммуникативного подхода. Возрастает количество исследований взаимодействия педагогов и родителей по улучшению качества детской речи, по реализации обучающих программ для семьи (Стребелева, Мишина, 2021; Ткачева, Устинова, Болотова, 2021). Научные работы, выполненные в рамках культурно-исторического подхода, доказывают, что количественно-качественные особенности детской речи обуславливают социально-экономические и культурные условия жизни ребенка (Ткачева, Устинова, Болотова, 2021; Семенова, Божкова, Конева, 2022), факторы конфигурации семейной среды и характер взаимоотношений супругов, стабильность и психологическое благополучие в семье, семейные роли (Синявская, Нестерова, 2021).

Вместе с тем пока еще не стали предметом научного анализа ответственность родителей за создание условий для успешного речевого развития детей и их культура речи, представление о речевом развитии ребенка и собственной роли в становлении детской речи (Карпова, Кузнецова, Поприк, 2019; Ощепкова, 2020), а также вопросы стратегии, тактики и принципов выбора семьей логопедической помощи в случае наличия у детей речевых нарушений.

Несмотря на то что детская популяция с речевой патологией ежегодно увеличивается (а это повышает востребованность логопедов), растет рынок логопедических услуг, о чем свидетельствуют цифры приема на программы переподготовок и направлений подготовки по профилю «Логопедия», родители дают неадекватную оценку речевого развития ребенка, даже осознавая необходимость занятий с логопедом и поверхностно представляя себе его функционал. Тем самым родители демонстрируют некомпетентный, субъективно-нерациональный подход к выбору узкого специалиста, что создает крайне неблагоприятные условия для детского развития. Это усугубляют и высокие требования семьи к результативности, скорости логопедической помощи при непонимании структуры нарушения и степени резистентности к коррекционному воздействию, а также формальный характер ответственности родителей за развитие речи детей и нежелание выполнять рекомендации логопеда дома.

Современные исследования компетентности родителей в вопросах логопедической помощи, определения степени ее необходимости, представлений о функционале логопеда, форм взаимодействия и собственной роли в данном процессе охватывают ранний и младший дошкольный возраст как наиболее сензитивные в психоречевом развитии детей и наиболее успешные в плане коррекционных мероприятий (Ощепкова, 2020; Синявская, Нестерова, 2021), а более старший возраст изучен недостаточно.

Отмеченные противоречия являются серьезным препятствием для создания оптимальных условий становления речевой деятельности детей и делают наше исследование актуальным и практически значимым.

Цель исследования — проанализировать представления родителей о речевом развитии ребенка, собственной роли в становлении детской речи, а также о тактике и принципах выбора семьей логопедической помощи в случае наличия у детей речевых нарушений.

Теоретической базой исследования выступают концепция о единстве и сложном взаимодействии факторов биологического и социально-психологического развития, в том числе речевого развития ребенка, культурно-исторический подход к развитию речи как одного из базовых свойств личности ребенка (Байкулова, 2006; Дмитриева, Медведева, 2021; Филичева, 2001), а также положение о том, что семья, являясь главным детерминантом в речевом развитии ребенка, не всегда обеспечивает весь комплекс необходимых для развития речи условий. С опорой на коммуникативный подход авторы исследовали соотношение степени понимания родителями особенностей речевого развития детей и необходимости их качественного логопедического сопровождения.

Гипотеза исследования — предположение о том, что современная семья испытывает трудности в создании условий для социального развития ребенка, особенно развития речи, связанные с нечеткими представлениями родителей о собственной роли в речевом развитии ребенка и неспособностью грамотно реализовать логопедическое сопровождение детей при наличии у них речевых нарушений.

Методы исследования: теоретический анализ литературы, анализ документации, беседы и анкетирование родителей детей дошкольного и младшего школьного возраста, предполагавшие оценку родителями речевого развития ребенка; понимания ими необходимости логопедической помощи, места и форм ее получения; их представлений о функционале логопеда; их вклада в речевое развитие ребенка и взаимодействие с логопедом; качества логопедической помощи.

Во вводной части авторской анкеты содержались вопросы о возрасте родителей, позволившие судить о степени их информационной компетентности в вопросах изучения речевых проблем; об их образовании, свидетельствовавшем о культурных аспектах речевого окружения детей и объеме их пассивного лексического запаса; о социально-экономическом статусе семьи, позволявшем выбрать формы получения потенциальной помощи и степень непосредственной включенности родителей в создание коррекционно-развивающей среды дома; об уровне и типе получаемого детьми образования для получения дополнительной информации об уровне логопедической культуры родителей в целом, адекватности их образовательного запроса.

В основной части уточнялась востребованность логопедической помощи у родителей (родительское видение «масштаба» проблемы, понимание необходимости включения специалиста, диапазон его помощи и действий, частотная готовность проводить коррекционные мероприятия, вариативность действий родителей в соотношении с частотой включения в этот процесс), предпочитаемый формат занятий (очный в государственном учреждении, очный в частном центре, индивидуальные занятия с частным логопедом, заочный или дистанционный); диагностический, коррекционный или консультационный уровень взаимодействия (ситуативно по мере нарастания

речевой проблемы или постоянное длительное взаимодействие; включение дополнительных специалистов либо видов помощи, например, медикаментозной) и требования к специалисту (уровню его образования, опыту работы), отзывы получателей услуг, сравнительный анализ результатов работы специалиста на рынке данных образовательных услуг). Также выявлялись факторы, определявшие выбор логопеда, критерии оценки качества его работы и степень удовлетворенности его услугами; оценивалось понимание родителями собственной роли в коррекции речевых нарушений у ребенка (объем работ, действий, которые они реально готовы выполнять в домашних условиях с ребенком по заданию логопеда, временной промежуток и частота непрерывной работы с детьми, в том числе и для сотрудничества с логопедом).

В заключении анкеты родители могли оставить свои комментарии и рекомендации по совершенствованию работы специалиста.

В эксперименте приняли участие 536 родителей в возрасте от 21 до 47 лет. (61,9 % до 30 лет). 60,8 % детей дошкольного возраста 5–7 лет посещали группы общеразвивающей направленности, 11,5 % — компенсирующей направленности, 27,7 % не посещали детские сады и владели фонетической стороной речи, наиболее употребительной лексикой, правилами грамматики, в том числе управления и согласования единиц во фразах; школьники обучались в 1–2 классах начальной общеобразовательной или коррекционной школ.

Основные результаты и их обсуждение. Речь ребенка как наиболее понятный и видимый показатель его когнитивного и психического развития в соответствии с возрастом являлась объектом пристального внимания большинства родителей.

Предварительная беседа с родителями показала, что 74,7 % из них сталкивались с проблемой нарушений речи у своих детей: 58,4 % знали о наличии у детей речевых нарушений в настоящий момент; 16,3 % констатировали дефекты речи у детей в прошлом и их преодоление в результате занятий с логопедом и лишь 25,3 % были уверены в нормативном развитии речи у своего ребенка. В основном дети родителей, имевших положительный опыт взаимодействия со специалистом, обучались в группах компенсирующей направленности или коррекционных школах. Последующий анализ анкет подтвердил осознание родителями наличия речевой патологии у своих детей.

При анализе подхода родителей к организации и формату помощи было установлено, что среди родителей в возрасте до 30 лет основная часть (79,2 %) предпочитала получать информацию о речевых проблемах ребенка и «способах борьбы» с ними из *Instagram*, тематических сообществ в «ВКонтакте», *Telegram*, «личных блогов» специалистов; 50,9 % пробовали заниматься с детьми сами, используя интернет в качестве самоучителя и консультанта, в то время как родители старшей возрастной группы в качестве предпочитаемых способов получения информации называли личные связи, информацию от специалистов учреждения, в том числе врачей, обращение в частные центры.

Молодые родители предпочитали частные услуги, независимо от степени удаленности от места проживания, и были готовы «возить ребенка на другой конец города», при этом 19,1 % из них выразили готовность к занятиям в дистанционном формате. Услугами развивающих центров или других сторонних организаций, оказывавших логопедическую помощь, пользовались только 25,3 %.

Качественный анализ представлений родителей о речевых проблемах детей показал, что 60,1 % из них признавали нарушения звукопроизношения, причем чаще всего мономорфные нарушения звукопроизношения соноров («не выговаривает вообще» или «нечетко произносит», «проглатывает», «картавит», «говорит, как с кашей во рту» и пр.); 12,5 % указывали на наличие полиморфных проявлений, например, к ротацизму и ламбдацизму добавляли нарушение шипящих, демонстрируя при этом неопределенность, поверхностность знаний о речевых дефектах (не приводили конкретных примеров, а отмечали сложности выговаривания нескольких «букв» и невнятную речь своих детей).

Среди родителей 14,5 % отмечали нарушения слоговой структуры слова, при которых ребенок переставлял слоги местами, проглатывал окончание слова или не договаривал его; 6,7 % — нарушения грамматического строя речи в плане согласования слов в роде и падеже; 5,2 % — позднее развитие речи или ее отсутствие.

Треть родителей, уверенных в нормативном речевом развитии ребенка, полагали, что нарушения звукопроизношения — вариант нормы детей до 6 лет, когда стоит задумываться о необходимости более предметной подготовки к школьному обучению. В это время ППк и ПМПк ставит вопрос о необходимости выбора для ребенка образовательного маршрута, часто

не соответствующего представлениям и ожиданиям родителей. По мнению родителей, у них «есть год, чтобы исправить эту ситуацию» с помощью специалиста, то есть они готовы включаться в данный процесс как наблюдатели, а не активные участники.

Системные нарушения речи не оценивались семьей в полной мере. Для исправления звукопроизношения 42,9 % родителей считали вполне достаточно работы в течение года, 37,5 % — более короткого промежутка времени от 1 до 3 месяцев, а 14,7 % были уверены, что достаточно консультации у специалиста, чтобы организовать помощь собственными силами.

Таким образом, родители, акцентируя внимание на видимых и хорошо заметных речевых нарушениях, не стремились вникнуть в причины и суть проблемы, используя в процессе работы с детьми наиболее доступные в информационном поле практики и опираясь на количественный показатель запроса в ущерб качественному подходу к решению проблемы.

Обратимся к ответам родителей на вопросы о получаемой логопедической помощи.

Отмечая у своих детей негрубые речевые нарушения, которые они не могли конкретизировать, как и назвать логопедическое заключение своего ребенка, многие родители все же демонстрировали заинтересованность в логопедической помощи и понимание необходимости логопедического сопровождения детей. Дети 36,6 % из них уже посещали логопедические занятия; 9,6 % родителей были готовы получить консультационные услуги учителя-логопеда, уже обратились к специалисту, но пока не пользовались данными услугами; 12,5 % семей хотели бы воспользоваться логопедической помощью, но не имели для этого финансовых возможностей из-за «слишком высокой стоимости логопедических услуг», хотя 16,3 % родителей были уверены в том, что их ребенок имел нормативное речевое развитие и уже не нуждался в помощи логопеда; 6,7 % никогда не обращались к специалисту и не планировали это делать, 7,4 % предпочитали заниматься с ребенком самостоятельно.

Высокая востребованность логопедической помощи у родителей диктует необходимость анализа их требований к ее реализации. 62 % родителей предпочитали, чтобы их ребенок посещал логопедические занятия в той же образовательной организации (детском саду или школе) в связи с тем, что они знали о наличии там специалиста, оказывавшего дополнительные образовательные услуги, были лично знакомы с ним, уверены в наличии у логопеда необходимого образования и сертификации, доверяли, помощь было получить просто из-за удобства территориального расположения учреждения, хотя некоторые родители откровенно указывали на отсутствие финансовой возможности оплачивать эти логопедические занятия.

63,8 % родителей предпочитали обращение в частные центры, хотя 12,1 % детей-дошкольников уже получали логопедическую помощь в рамках специального образования в государственных учреждениях; 20,4 % приглашали частного логопеда домой, так как он не ограничен в количестве занятий, может предложить удобное время, обеспечить индивидуальный подход и возможность отцу или матери присутствовать на занятии.

Родители детей школьного возраста смещали интересы в сторону дополнительных занятий с педагогами, а не со специалистами коррекционного сопровождения.

75,5 % участников анкетирования выбрали проверенный временем, классический, очный вариант организации и проведения логопедических занятий как оптимальную форму, позволявшую обеспечить заинтересовать ребенка и получить желаемый результат. 19 % родителей до 30 лет в целях экономии времени выбирали смешанный формат очно-заочных встреч, 5,5 % — помощь только в формате онлайн-занятий из-за своей значительной занятости.

Среди основополагающих требований к учителю-логопеду 65,5 % родителей называли достаточный педагогический стаж и опыт работы по специальности, наличие соответствующего образования, невысокую оплату занятия, рекомендации знакомых и территориальное расположение; 20,4 % — умение использовать в работе современные технологии; 36,6 % — наличие и качество профессионального профиля в социальных сетях; 19,1 % — наличие диплома о высшем логопедическом образовании. Менее всего волновал их внешний вид потенциального логопеда и его стиль общения с ребенком. Жители сельской местности, которые сталкивались с кадровым дефицитом, либо доверяли протекции знакомых и их оценке профессиональных действий специалиста, либо довольствовались устными заверениями логопеда о наличии у него высшего образования или сертификатов о курсах повышения квалификации.

Оптимальным родители считали сочетание профессиональной квалификации логопеда на уровне высшего образования и положительные отзывы о результатах его работы с разными категориями детей, что достаточно сложно реализовать на практике. Несмотря на то что рынок лого-

педических услуг постоянно расширяется, выбор специалиста, отвечающего вышеперечисленным параметрам, является сложной задачей, стоящей перед семьей.

Усложняли решение этой задачи не совсем верные представления родителей о функционале и назначении учителя-логопеда. Верной, но крайне узкой и единственной задачей логопеда 57,5 % родителей считали постановку звуков и коррекцию звукопроизношения детей, научение их *«четко разговаривать без «каши во рту»*. 12,7 % из них давали расплывчатые, слишком обобщенные характеристики профессиональной деятельности логопедов по *«формированию связной, четкой и понятной речи и развитие голоса»* или *«коррекции недостатков речи»*. Крайне редко родители указывали на то, что логопед должен развивать грамматический строй речи, словарный запас и фонематический слух, делать логопедический массаж и гимнастику. 20,5 % родителей, не имея верных представлений о деятельности логопеда, вменяли ему в обязанности *«занятия чтением, письмом и счетом с ребенком»*, *«развитие мышления»*, *«оказание помощи в восприятии окружающего мира»* и пр.; 9,3 % формально говорили о том, что логопед *«должен выполнять свои должностные обязанности и заниматься профессиональной деятельностью»*.

Таким образом, родители имели формальные и фрагментарные представления о назначении, функциях и действиях логопеда в рамках профессиональной деятельности, поэтому не могли грамотно обозначить свой образовательный запрос, что приводило к несоответствию результатов логопедической работы ожиданиям родителей в конкретный период времени, смене нескольких специалистов и негативно сказывалось на планировании и реализации программы логопедического сопровождения и качестве коррекционных мероприятий.

Представления семьи об участии в логопедической помощи, собственной роли в этом процессе, сотрудничестве с логопедом, выполнении его рекомендаций также были формальными или неверными. Хотя и 64,7 % считали обязательным участие семьи в этом процессе, их активность носила формальный характер, и они не могли уточнить, какие рекомендации логопеда выполняли дома. 20,4 % из них были искренне убеждены в недопустимости своего вмешательства в процесс коррекции речи их детей, полагая, что *«это прямая обязанность специалиста»* и *«родитель не может участвовать в этом процессе, так как у него нет специального образования»*; 14,9 % категорично заявили о том, что логопед получает «приличные» деньги за занятие и должен самостоятельно нести ответственность за результат (*«я плачу бешеные деньги за занятие, пусть отработывает свою зарплату»*). Таким образом, семья и родители как главный ресурс речевого развития ребенка чаще всего формально взаимодействовали с логопедом и поверхностно выполняли его рекомендации, что значительно снижало эффективность логопедической коррекции.

При этом 86,2 % родителей, дети которых получали логопедическую помощь в государственных образовательных организациях, предъявляя к логопеду серьезные требования и ожидая результат при достаточно пассивной роли семьи, были полностью удовлетворены его работой, посещали занятия и наглядно убедились в их эффективности: отмечали положительную динамику в развитии речи ребенка за конкретный период (через несколько месяцев он стал говорить чисто, и все «буквы встали на место»). Остальные родители не были удовлетворены, жаловались на низкую заинтересованность и мотивацию в работе логопеда в детском саду, который являлся педагогом дополнительного образования и оказывал услуги только на платной основе, без оценки ее качества.

Среди родителей детей, посещавших развивающие центры или использовавших частные услуги, удовлетворены ими были только 45 %, частично удовлетворены — 35,1 %, имели серьезные претензии к качеству и результату логопедической коррекции — 20,3 %. Некоторые из них описывали случаи, когда отсутствие прогресса в речевом развитии логопед объяснял наличием физиологических особенностей строения речевого аппарата ребенка.

В заключительной части анкеты большинство родителей с энтузиазмом высказывали свои предложения и рекомендации по совершенствованию работы логопеда. 72,4 % из них говорили о целесообразности увеличения времени и количества очных индивидуальных бесплатных занятий; охвате ими всех дошкольников, в том числе и для профилактики речевых нарушений; 46,3 % были заинтересованы в своевременном выявлении речевых нарушений в детском саду и своевременном информировании их об этом и рекомендовали повысить доступность логопедических услуг без посещения и получения заключения ПМПК, а также снизить их стоимость; 36,4 % советовали любить свою профессию и детей, ответственно относиться к своим должностным обязанностям. Кроме того, родители, считая обязательным наличие в современной школе или детском саду логопеда (89,7 % говорили об этом), указывали на необходимость расширения штата

специалистов этого профиля в образовательной организации и систематического повышения их профессионального мастерства путем прохождения курсов повышения квалификации и самообразования, отмечали важность проведения логопедических занятий в игровом формате с учетом индивидуального подхода к ребенку и его особым потребностям.

Выводы и перспективы исследований. Таким образом, увеличение количества детей с речевой патологией делает работу логопеда востребованной, и специалистов соответствующего профиля на рынке труда становится все больше. При этом часто родители, как заказчики логопедических услуг, предъявляя к профессиональной деятельности логопеда высокие и разнообразные требования, условно или крайне узко понимают назначение и функционал логопеда, имеют нечеткие представления о речевом дефекте своего ребенка как о мономорфном и временном явлении, не учитывают более сложный характер речевой патологии или ее сочетание с другими отклонениями в развитии. Вхождение ребенка в социокультурную среду часто затрудняется непониманием или формальным отношением родителей к своей роли в речевом развитии детей.

Результаты исследования показали, что многие родители, по их словам, пристально следили за развитием речи своего ребенка и знали о наличии речевых нарушений, однако поверхностно оценивали степень и характер патологии речи преимущественно на уровне звукопроизношения. Даже родители, имевшие опыт взаимодействия с логопедом, часто не могли назвать диагноз или озвучить логопедическое заключение своего ребенка.

Заметив у детей речевые нарушения, большинство семей стремились получить логопедическую поддержку, заверяли в своей готовности активно сотрудничать с логопедом, но активно не участвовали в коррекционной работе, затруднялись перечислить рекомендации специалиста, которые выполняли дома с ребенком, что свидетельствовало о недостаточном понимании ими своей роли в логопедической коррекции и речевом развитии детей.

В качестве исследовательских перспектив необходимо назвать изучение вопросов формирования педагогической компетентности родителей в области речевого развития ребенка, а также расширения сотрудничества образовательной организации и семьи с целью повышения качества детской речи и профилактики речевых нарушений.

Список источников

1. Анохина В. С. Специфика речевого общения в семьях разных типов // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 2, Филология и искусствоведение. — 2010. — Вып. № 3. — С. 110–115.
2. Байкулова А. Н. Речевое общение в семье : автореф. дис. ... канд. филол. наук. — Саратов, 2006. — 24 с.
3. Дмитриева Е. Е., Медведева Е. Ю. Коммуникативно-речевое развитие дошкольников с общим недоразвитием речи : моногр. — Н. Новгород : Минин. ун-т. — 2021. — 188 с.
4. Занадворнова А. В. Функционирование русского языка в малых социальных группах (речевое общение в семье) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. — М., 2001. — 18 с.
5. Захарова О. А. Обзор современных отечественных исследований, направленных на изучение влияния порядка рождения ребенка дошкольного возраста в семье на особенности развития речи // Известия института педагогики и психологии образования. — 2023. — № 1. — С. 46–52.
6. Карпова Н. А., Кузнецова Е. Н., Поприк Ю. Б. Роль родителей в коррекции речевых нарушений у детей // Комплексные исследования детства. — 2019. — Т.1, № 1. — С. 71–76.
7. Ощепкова Е. С. Оценка развития речи у детей: обзор зарубежных методик // Вопросы психолингвистики. — 2020. — № 2 (44). — С. 110–123. — URL : <https://iling-ran.ru/library/voprosy/44/VPL-2-2020-110-123.pdf> (дата обращения: 27.09.2023).
8. Русанова Л. С. Влияние социально-психологических особенностей семьи на речевое развитие ребенка : дис. ... канд. психол. наук. — Ярославль, 2017. — 254 с.
9. Семенова Л. Э., Божкова Е. Д., Конева И. А. Личностные ресурсы психологического благополучия матерей, воспитывающих детей с ОВЗ и инвалидностью // Вестник Мининского университета. — 2022. — Т. 10, № 1. — URL : <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1327/870> (дата обращения: 27.09.2023).
10. Синявская Т. Ю., Нестерова Т. В. Оценка уровня компетентности родителей в вопросах речевого развития детей раннего возраста // Специальное образование и социокультурная интеграция. — 2021. — № 4. — С. 240–244.
11. Стребелева Е. А., Мишина Г. А. Психолого-педагогическая поддержка семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья. — М. : Инфра-М, 2021. — 184 с.
12. Ткачева В. В., Устинова Е. В., Болотова Н. П. Психокоррекционная работа с семьями детей с ограниченными возможностями здоровья : учеб.-метод. пособие. — М. : Инфра-М, 2021. — 191 с.

13. Филичева Т. Е. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста. — М. : Альфа, 2001. — 205 с.
14. Фирсова И. Б. Развитие представлений родителей о специфике речевого развития дошкольника // Ярославский педагогический вестник. — 2014. — Т. 2. — С. 125–131.

References

1. Anokhina V. S. Specificity of speech communication in different types of families. *Vestnik Adygeyskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. 2, Filologiya i iskusstvovedeniye*. [Bulletin of the Adygea State University. Series 2, Philology and art history]. 2010, iss. 3, pp. 110–115. (In Russian).
2. Baykulova A. N. *Rechevoye obshcheniye v semye: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk*. [Speech communication in the family: abstract of dissertation of candidate of philology]. Saratov, 2006, 24 p. (In Russian).
3. Dmitrieva E. E., Medvedeva E. Yu. *Kommunikativno-rechevoye razvitiye doshkolnikov s obshchim nedorazvitiyem rechi: monogr.* [Communicative and speech development of preschool children with general underdevelopment of speech: monograph]. Nizhny Novgorod, Minin University Publ., 2021, 188 p. (In Russian).
4. Znanovskaya A. V. *Funktsionirovaniye russkogo yazyka v malykh sotsialnykh gruppakh (rechevoye obshcheniye v semye): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk*. [Functioning of the Russian language in small social groups (verbal communication in the family): abstract of dissertation of candidate of philology]. Moscow, 2001, 18p. (In Russian).
5. Zakharova O. A. Review of contemporary Russian research aimed at studying the influence of the order of birth of a preschool child in a family on the characteristics of speech development. *Izvestiya instituta pedagogiki i psikhologii obrazovaniya*. [News of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education]. 2023, iss. 1, pp. 46–52. (In Russian).
6. Karpova N. A., Kuznetsova E. N., Poprik Yu. B. The role of parents in the correction of children's speech disorders. *Kompleksnyye issledovaniya detstva*. [Comprehensive studies of childhood]. 2019, vol.1, iss. 1, pp. 71–76. (In Russian).
7. Oshchepkova E. S. Assessing speech development in children: a review of foreign methods. *Voprosy psikholingvistiki*. [Issues of psycholinguistics]. 2020, iss. 2 (44), pp. 110–123. Available at: <https://iling-ran.ru/library/voprosy/44/VPL-2-2020-110-123.pdf> (accessed: 27.09.2023). (In Russian).
8. Rusanova L. S. *Vliyaniye sotsialno-psikhologicheskikh osobennostey sem'i na rechevoye razvitiye rebenka: dis. ... kand. psikhol. nauk*. [The influence of social and psychological characteristics of the family on the speech development of a child: dissertation of candidate of psychology]. Yaroslavl, 2017, 254 p. (In Russian).
9. Semenova L. E., Bozhkova E. D., Koneva I. A. Personal resources of psychological well-being of mothers raising children with disabilities. *Vestnik Mininskogo universiteta*. [Bulletin of Minin University]. 2022, vol. 10, iss. 1. Available at: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1327/870> (accessed: 27.09.2023). (In Russian).
10. Sinyavskaya T. Yu., Nesterova T. V. Assessing the level of competence of parents in matters of speech development of young children. *Spetsialnoye obrazovaniye i sotsiokulturnaya integratsiya*. [Special education and sociocultural integration]. 2021, iss. 4, pp. 240–244. (In Russian).
11. Strebeleva E. A., Mishina G. A. *Psikhologo-pedagogicheskaya podderzhka semyi rebenka s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorovya*. [Psychological and pedagogical support for the family of a child with disabilities]. Moscow, Infra-M, 2021, 184 p. (In Russian).
12. Tkacheva V. V., Ustinova E. V., Bolotova N. P. *Psikhokorreksionnaya rabota s semyami detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorovya: ucheb.-metod. posobiye*. [Psychocorrectional work with families of children with disabilities: textbook]. Moscow, Infra-M, 2021, 191 p. (In Russian).
13. Filicheva T. E. *Osobennosti formirovaniya rechi u detey doshkolnogo vozrasta* [Features of speech formation in preschool children]. Moscow, Alpha, 2001, 205 p. (In Russian).
14. Firsova I. B. Development of parents' knowledge about the specifics of speech development of a preschooler. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik*. [Yaroslavl Pedagogical Bulletin]. 2014, vol. 2, pp. 125–131. (In Russian).

Информация об авторах

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

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

Уромова Светлана Евгеньевна — старший преподаватель кафедры специальной педагогики и психологии Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина.

Information about the authors

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

Medvedeva Elena Yuryevna — Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of Special Pedagogy and Psychology, Head of the OPOP "Speech Therapy," Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University.

Uromova Svetlana Evgenyevna — senior lecturer at the Department of Special Pedagogy and Psychology, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University.

Статья поступила в редакцию 06.09.2023; одобрена после рецензирования 02.10.2023; принята к публикации 19.10.2023.

The article was submitted 06.09.2023; approved after reviewing 02.10.2023; accepted for publication 19.10.2023.



Исследования человека как субъекта жизни и деятельности

Психолого-педагогический поиск. 2023. № 4 (68). С. 203–210.
Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2023, no. 4 (68), pp. 203–210.

Научная статья
УДК 616.84
DOI 10.37724/RSU.2023.68.4.023

Особенности обучения личного состава подразделений пожарной охраны тушению пожаров в зданиях повышенной этажности

Бондаренко Михаил Владимирович

Академия государственной противопожарной службы МЧС России
Москва, Россия
mischabo@mail.ru

Дегасюк Максим Юрьевич

Академия государственной противопожарной службы МЧС России
Москва, Россия
maxim-degacuk1994@mail.ru

Аннотация. Сохранение жизни и здоровья людей, тушение пожаров на различных объектах экономики в целом и в зданиях повышенной этажности в частности — ключевые задачи пожарной охраны. Неснижающееся количество погибших на таких пожарах обострило вопрос качественного обучения личного состава подразделений пожарной охраны и обусловило актуальность данного исследования.

Авторами указано на необходимость организации в процессе специального профессионального образования непрерывного, качественного, методически грамотно организованного обучения пожарных на местах для повышения эффективности деятельности личного состава подразделений пожарной охраны по тушению пожаров в зданиях повышенной этажности.

С помощью методов теоретического анализа литературы и служебных документов, определяющих обучение личного состава подразделений пожарной охраны, наблюдения за учебной деятельностью пожарно-спасательных подразделений осуществлен мониторинг системы обучения личного состава подразделений пожарной охраны тушению пожаров в зданиях повышенной этажности.

Представлены результаты мониторинга системы обучения личного состава подразделений пожарной охраны по тушению пожаров в зданиях повышенной этажности, определены «узкие» места, проблемные вопросы, требующие рассмотрения при проведении исследований по заданной проблематике.

Рассмотрены возможности продолжения качественного профессионального обучения пожарно-спасательных подразделений на месте службы.

Обозначены перспективы дальнейших исследований и работы, которые могут быть связаны с рассмотрением отдельных элементов системы обучения пожарных на местах, начиная с совершенствования педагогического мастерства руководителей (организаторов) учебного процесса и заканчивая обучением особенностям работы с новыми образцами пожарной техники, оборудования, приборов и устройств, обеспечивающих бесперебойную подачу огнетушащих веществ на высоту.

Ключевые слова: подразделения пожарной охраны, личный состав, профессиональная подготовка, пожарное образование, непрерывность образования, обучение, здания повышенной этажности.

Для цитирования: Бондаренко М. В., Дегасюк М. Ю. Особенности обучения личного состава подразделений пожарной охраны тушению пожаров в зданиях повышенной этажности // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 4 (68). С. 203–210. DOI: 10.37724/RSU.2023.68.4.023.

Original article

Specifics of training personnel of fire departments in extinguishing fires in high-rise buildings

Bondarenko Mikhail Vladimirovich

State Fire-fighting Academy of the Ministry of Emergency Situations of Russia
Moscow, Russia
mischabo@mail.ru

Degasyuk Maksim Yurievich

State Fire Academy of the Ministry of Emergency Situations of Russia
Moscow, Russia
maxim-degacuk1994@mail.ru

Abstract. The key goals of fire departments consist in preserving lives and health of people, extinguishing fires at various economic facilities and in high-rise buildings in particular. The non-declining number of deaths in such fires calls for quality training for personnel of fire departments and determines the relevance of the present research.

The authors point out the need to organize, in the process of special professional education, continuous, high-quality, methodically well-organized training of firefighters on their sites to increase the efficiency of the personnel of fire departments in extinguishing fires in high-rise buildings.

Using theoretical analysis of literature and normative documents prescribing training of personnel of fire departments, monitoring training activities of fire and rescue departments, a monitoring system was carried out for training personnel of fire departments to extinguish fires in high-rise buildings.

We describe the results of monitoring of the training system for personnel of fire departments to extinguish fires in high-rise buildings, bottlenecks and problems that require consideration when conducting research on a certain issue.

The research also discusses possibilities of continuing high-quality professional training of fire and rescue units at firefighting stations.

The prospects for further research and practices are outlined. They are related to individual elements of the local firefighter training system, from improving the pedagogical skills of leaders (organizers) of the academic process training in work with new firefighting equipment, instruments and devices that provide steady supply of fire extinguishing agents to heights.

Key words: fire departments, firefighting personnel, professional training, firefighters training, continuous education, training, high-rise buildings.

For citation: Bondarenko M. V., Degasyuk M. Yu. Specifics of training personnel of fire departments in extinguishing fires in high-rise buildings // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2023, no. 4 (68), pp. 203–210. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2023.68.4.023.

Введение. Интенсивное развитие строительной индустрии в области многоэтажного строительства диктует необходимость обеспечения пожарной безопасности подобных объектов. Согласно экспертным данным Всероссийского ордена «Знак Почета» научно-исследовательского института противопожарной обороны Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий, показатели, характеризующие состояние пожарной безопасности в зданиях повышенной этажности, невысоки. В 2021 году количество людей, погибших на пожарах в зданиях повышенной этажности, по сравнению с предыдущим годом, выросло на 20 %, и за последние пять лет в среднем ежегодный прирост этого показателя составляет 18 %.

Тушение пожаров в зданиях повышенной этажности — технически и психологически сложный процесс, поэтому обучение ему личного состава подразделений пожарной охраны имеет свои особенности, рассмотрение которых было целью исследования.

При пожарах в зданиях повышенной этажности ограниченно используются автоматические системы противопожарной защиты зданий. Например, лишь в некоторых случаях применяется внутренний противопожарный водопровод (Подгрушный, Денисов, Хонг, 2007), а основная нагрузка по спасению людей и тушению пожаров ложится на плечи личного состава подразделений пожарной охраны. В связи с этим особенно актуальным в настоящее время является вопрос обучения личного состава пожарных подразделений тушению пожаров в зданиях повышенной этажности.

В соответствии с Конституцией Российской Федерации, где отмечено, что «человек, его права и свободы являются высшей ценностью...», и Федеральным законом от 21 декабря 1994 года № 69-ФЗ «О пожарной безопасности» основными задачами пожарной охраны, напрямую связанными с жизнью и здоровьем людей, выступают спасение людей и имущества при пожарах, а также организация и осуществление тушения пожаров и проведения аварийно-спасательных работ. Для успешного выполнения этих задач личный состав подразделений пожарной охраны должен быть всесторонне обучен и подготовлен к реагированию на различные изменения в обстановке на пожаре.

Спасение людей на пожаре является сложной и ответственной работой, качественное выполнение которой требует знаний способов спасения и навыков их применения (Булгаков, 2021) и предъявляет жесткие требования к психологической, физической, профессиональной подготовке личного состава подразделений пожарной охраны, его социальной готовности к работе в экстремальных ситуациях тушения пожаров в зданиях повышенной этажности, когда необходимо в условиях ограниченного времени и сложной обстановки принимать решения, от которых зависит жизнь и здоровье людей.

Особенно важно, чтобы пожарные каждый раз, выполняя свои должностные обязанности по тушению пожара, помнили о необходимости реализации в практической деятельности всех своих знаний, умений и навыков, полученных в рамках профессионального образования.

Пожарное образование как одна из разновидностей профессионального образования насчитывает не один десяток лет: базовое высшее образовательное учреждение пожарнотехнического профиля «Академия государственной противопожарной службы» в 2023 году отмечает свое 90-летие. Система колледжей, учебных центров, готовящих специалистов по профессии «пожарный», имеет разветвленную структуру по всей стране.

Особенностями тушения пожаров на различных объектах и обучения личного состава подразделений пожарной охраны активно занимались Б. Б. Захаревский, Н. С. Артемьев, А. Н. Денисов, С. В. Гундар, А. Н. Григорьев, Н. С. Холошня; нормирование боевых действий подразделений пожарной охраны и обучение этому рассматривали В. В. Терехнев, А. В. Терехнев, В. А. Грачев, М. В. Бондаренко, С. Н. Долматов; совершенствование системы обучения участников тушения пожара — А. В. Подгрушный, А. С. Даниленко, Я. С. Повзик, М. В. Бондаренко, Л. Ю. Бондаренко, И. В. Коршунов, Ю. М. Сверчков, Ю. И. Панков и др.

На наш взгляд, существуют проблемы в обеспечении непрерывного пожарного образования, то есть продолжении обучения личного состава подразделений пожарной охраны в пожарно-спасательных частях, отрядах непосредственно по месту службы в течение всего срока службы (а это может быть более 30 лет) вне стен образовательных учреждений. Многие ученые считают, что именно профессиональному обучению на местах, в пожарных подразделениях необходимо уделить наибольшее внимание, продлив таким образом профессиональное обучение на все время выполнения профессиональных обязанностей (Kabelev, 2016; Сверчков, Коршунов, Андреев, 2017; Терехнев, 2019; Бондаренко, 2020), обеспечив непрерывный качественный процесс профессионального обучения специалистов в области пожаротушения, представляющий собой педагогическую технологию как многоаспектную системную характеристику (Маркова, Уракова, 2021).

В процессе профессионального обучения в образовательном учреждении будущие пожарные учатся, успешно проходят итоговую аттестацию и готовятся к началу службы в территориальном подразделении (Машекуашева, Анимоков, 2022), однако практика служебной деятельности личного состава подразделений пожарной охраны показывает, что после окончания образовательного учреждения не все сотрудники добиваются ожидаемых результатов в профессиональной деятельности из-за утраты полученных навыков в тушении пожаров.

Знания, умения и навыки по тушению пожаров на особых объектах, к которым можно отнести и здания повышенной этажности, получены пожарными во время обучения в образовательных организациях, но со временем утрачиваются из-за отсутствия активной практики их применения, а получение бывает затруднено из-за слабой методической подготовки руководите-

лей, выступающих в роли учителя (преподавателя); недостаточного количества практических групповых занятий на местности (объектах); отсутствия или малого времени на практическую работу с новыми образцами пожарной техники и оборудования.

Цель исследования — провести мониторинг системы обучения личного состава подразделений пожарной охраны тушению пожаров в зданиях повышенной этажности, рассмотрев в том числе возможности продолжения качественного профессионального образования пожарных на месте службы в процессе оперативной деятельности.

Гипотеза исследования — предположение о том, что эффективной деятельности личного состава подразделений пожарной охраны по тушению пожаров в зданиях повышенной этажности будет способствовать организация активного процесса его обучения на местах.

Методы исследования: теоретический анализ педагогической и методической литературы, служебных документов МЧС России, касающихся обучения личного состава подразделений пожарной охраны, документов образования и наблюдение.

Обсуждение основных результатов исследования. Для решения задач по повышению эффективности действий по тушению пожаров и спасению людей в целом и в зданиях повышенной этажности в частности, а также реализации преемственности профессионального пожарного образования необходим мониторинг системы обучения личного состава подразделений пожарной охраны на местах.

В связи с тем что количество зданий повышенной этажности активно растет, а тушение пожаров на таких объектах является наиболее сложной задачей для подразделений пожарной охраны, необходимо уделять больше внимания изучению данного вопроса при проведении занятий с личным составом (Кузовлев, Хатунцев, 2019).

В структурных подразделениях пожарной охраны все большую известность и популярность приобретает перенос процесса обучения пожарных на рабочие места непосредственно в процессе работы (Белогоров, 2021).

Приказ Министерства по делам гражданской обороны Российской Федерации, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий от 26 октября 2017 года № 472 определил порядок подготовки личного состава пожарной охраны. Профессиональная подготовка личного состава пожарной охраны проводится в виде направленного организованного процесса с целью овладения и постоянного совершенствования знаний, умений и навыков, необходимых для успешного выполнения задач, возложенных на личный состав органов управления и подразделений пожарной охраны.

К основным задачам подготовки относятся получение профессиональных тактических и специальных знаний, выработка практических навыков и умений и их постоянное совершенствование для эффективного проведения боевых действий по тушению пожаров и ликвидации чрезвычайных ситуаций.

Профессиональная подготовка личного состава подразделений пожарной охраны к непосредственной работе на пожаре осуществляется несколькими путями: 1) в процессе профессионального обучения граждан, впервые принимаемых на службу (работу) в подразделения пожарной охраны (предусмотрено приобретение основных профессиональных знаний и умений, необходимых для выполнения служебных обязанностей в должности пожарного); 2) в процессе подготовки личного состава дежурных караулов (смен) к боевым действиям по тушению пожаров и ликвидации чрезвычайных ситуаций (предполагается регулярное, плановое совершенствование навыков выполнения действий, необходимых для успешного тушения пожаров, спасения людей на различных объектах экономики).

Профессиональное обучение граждан, впервые принимаемых на службу (работу) в подразделения пожарной охраны, можно разделить на два последовательных этапа: индивидуальное обучение по месту службы под руководством наставника и курсовое обучение в образовательной организации соответствующего профиля.

Индивидуальное обучение по месту службы состоит из теоретического курса в объеме не менее 60 ч, проводимого в течение десяти дней, и практического курса (стажировки) объемом не менее 30 ч, проводимого в течение пяти дежурств без выезда на проведение боевых действий по тушению пожаров и ликвидации чрезвычайных ситуаций.

В основе курсового обучения в образовательной организации соответствующего профиля лежит профессиональный стандарт «Пожарный», утвержденный и введенный в действие прика-

зом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 7 сентября 2020 года № 575н, а также определяющий содержание обобщенных и трудовых функций, которые должны выполнять пожарные (табл.).

Таблица

Общие трудовые функции пожарного и их содержание

Общие трудовые функции	Содержание трудовой функции
Выполнение работ по осуществлению караульной службы, тушению пожаров, проведение аварийно-спасательных работ	Выполнение работ по локализации и ликвидации пожара
	Выполнение аварийно-спасательных работ и оказание первой помощи пострадавшим при пожаре
	Выполнение работ по приемке (передаче) и содержанию в исправном состоянии средств, пожарного оборудования и инструмента

Вместе с тем необходимые получаемые знания и формирующиеся у подготовленных таким образом пожарных умения, трудовые действия не учитывают особенностей тушения пожаров и специфики проведения спасательных работ на объектах различного назначения, в том числе в зданиях повышенной этажности.

Подготовка личного состава дежурных караулов (смен) к боевым действиям по тушению пожаров и ликвидации чрезвычайных ситуаций в зданиях повышенной этажности осуществляется по следующим разделам: «Пожарно-тактическая подготовка» (13 ч); «Аварийно-спасательные работы» (2 ч); «Пожарная и аварийно-спасательная техника» (7 ч); «Подготовка газодымозащитников» (17 ч); «Психологическая подготовка» (6 ч); «Пожарно-профилактическая подготовка» (6 ч); «Оказание первой помощи» (6 ч); «Охрана труда» (2 ч); «Пожарно-строевая подготовка» (10 ч).

Кроме того, широкие возможности для подготовки пожарных к боевым действиям по тушению пожаров и спасению людей в зданиях повышенной этажности открывают дневные и ночные практические занятия с решением пожарно-тактических задач, однако их небольшое количество ограничивается только дежурствами пожарного караула в течение года. Тем учебных занятий по выполнению боевых действий по тушению пожаров в этих условиях в разделах программы подготовки нет.

Главным принципом в обучении личного состава подразделений пожарной охраны является реализм (Подгрушный, 2001). Его суть заключается в обучении пожарных тому, что необходимо на пожаре с максимальным приближением условий обучения к реальным условиям работы личного состава подразделений пожарной охраны на пожаре и полным погружением пожарных в атмосферу работы на пожаре, достижением адекватности поведения и агрессии на пожар в хорошем смысле слова.

Самые широкие возможности для реализации данного принципа, а также классических дидактических принципов в процессе обучения тушению пожаров дают пожарно-тактические учения как высшая форма подготовки личного состава дежурных караулов (смен) к боевым действиям по тушению пожаров и ликвидации чрезвычайных ситуаций.

Существует пять разновидностей пожарно-тактических учений: тренировочные, показательные, контрольно-проверочные, опытные, комплексные. При качественной организации учебного процесса в пожарно-спасательных гарнизонах проводится, как правило, не менее одного пожарно-тактического учения в месяц.

В Рязанском пожарно-спасательном гарнизоне в течение года проводится одно тренировочное пожарно-тактическое учение на формирование навыков действий в зданиях повышенной этажности.

Согласно графику дежурств караулов в пожарно-спасательных частях, определенному трудовым законодательством Российской Федерации, в каждой пожарно-спасательной части имеется четыре караула, которые несут службу с периодичностью сутки через трое (дежурные сутки — трое суток отдых). Исходя из этого, на пожарно-тактические учения в зданиях повышенной этажности попадает только один из четырех караулов, который несет службу во время их проведения, а остальной личный состав из трех других караулов на эти учения не попадает и лишается практического обучения тушению пожаров и спасению людей в зданиях повышенной

этажности. Так как это может продолжаться в течение ряда лет, многие пожарные не знают, как действовать при тушении пожаров в зданиях повышенной этажности и не имеют умений и навыков выполнения специфичных работ, обусловленных особенностями таких объектов.

Подобные проблемы существуют во всех пожарно-спасательных гарнизонах нашей страны. Они также связаны с самими особенностями действий на рассматриваемых объектах. Наиболее сложными с точки зрения обучения являются необходимость высокой скорости и правильности выполнения профессиональных действий в связи с активным распространением опасных факторов пожара в вышележащие этажи здания; большие затраты труда и времени при подаче средств тушения в верхние этажи; поддержание стабильности и непрерывности в подаче огнетушащих веществ к очагу пожара; необходимость эффективных действий на специальных технических средствах при проведении спасательных работ и работ по тушению пожара; действия личного состава подразделений пожарной охраны в условиях их малочисленности.

Некоторые пути решения этих проблем намечены в работах О. Н. Белорожева, А. В. Абрамова (2016); А. П. Чуприяна, А. В. Борзова, А. В. Матюшина, (2016); М. В. Бондаренко, Л. А. Ифтоди (2017).

Выводы и перспективы исследований. Проведенный мониторинг системы обучения личного состава подразделений пожарной охраны тушению пожаров в зданиях повышенной этажности показал, что существуют серьезные проблемы в этой области деятельности: сложившаяся практика подготовки пожарных на местах службы в целом не обеспечивает формирования, качественного закрепления и развития необходимых специфических профессиональных умений и навыков оперативной деятельности по спасению людей и тушению пожаров в этих условиях.

Препятствуют организации качественного обучения пожарных профессиональным действиям на вышеуказанных объектах низкая методическая подготовленность руководителей (организаторов) учебного процесса и критические ошибки организации системы профессиональной подготовки (обучения) по месту службы.

Перспективы исследований могут быть связаны с рассмотрением отдельных направлений совершенствования деятельности подразделений пожарной охраны в области обучения личного состава действиям при тушении пожаров и спасении людей в зданиях повышенной этажности.

Список источников

1. Апальков А. В., Тарасов В. А., Воробьева В. Р. Значение физической подготовки в профессиональном обучении слушателей // ППД. — 2022. — № 3. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/znachenie-fizicheskoy-podgotovki-v-professionalnom-obuchenii-slushateley> (дата обращения: 04.05.2023).
2. Белогоров А. С. Современные методы профессионального развития и обучения персонала организации // StudNet. — 2021. — № 5. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyye-metody-professionalnogo-razvitiya-i-obucheniya-personala-organizatsii> (дата обращения: 04.05.2023).
3. Белорожев О. Н., Абрамов А. В. Особенности организации действий по тушению пожаров в зданиях повышенной этажности // Пожарная безопасность: проблемы и перспективы. — 2016. — № 1 (7). — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-organizatsii-deystviy-po-tusheniyu-pozharov-v-zdaniyah-povyshennoy-etazhnosti> (дата обращения: 06.05.2023).
4. Бондаренко М. В., Ифтоди Л. А. К вопросу об определении численности личного состава отделений на пожарных автоцистернах // Пожары и ЧС. — 2017. — № 4. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-opredelenii-chislennosti-lichnogo-sostava-otdeleniy-na-pozharnykh-avtotsternah> (дата обращения: 05.05.2023).
5. Бондаренко М. В. Нормативные документы в области газодымозащитной службы : учеб. пособие. — М. : Акад. ГПС МЧС России, 2020. — 317 с.
6. Булгаков В. В. Совершенствование практической подготовки курсантов к проведению спасательных работ на пожаре // Профессиональное образование в России и за рубежом. — 2021. — № 1 (41). — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/sovershenstvovanie-prakticheskoy-podgotovki-kursantov-k-provedeniyu-spasatelnyh-rabot-na-pozhare> (дата обращения: 04.05.2023).
7. Конституция Российской Федерации : принята всенар. голосованием 12 дек. 1993 г. с измен., одобр. в ходе общерос. голосования 1 июля 2020 г. — URL : <http://ivo.garant.ru/#/document/10103000/paragraph/52419/doclist/6744/showentries/0/highlight/конституция%20rf:3> (дата обращения: 04.05.2023).
8. Кузовлев А. В., Хатунцев К. Э. Тактические действия подразделений при тушении пожаров в зданиях повышенной этажности // Пожарная безопасность: проблемы и перспективы. — 2019. — № 10. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/takticheskie-deystviya-podrazdeleniy-pri-tushenii-pozharov-v-zdaniyah-povyshennoy-etazhnosti> (дата обращения: 04.05.2023).

9. Маркова С. М., Уракова Е. А. Системный подход к технологии профессионального обучения // Проблемы современного педагогического образования. — 2021. — № 72-2. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemnyu-podhod-k-tehnologii-professionalnogo-obucheniya> (дата обращения: 04.05.2023).
10. Машекуашева М. Х., Анимоков И. К. Особенности профессионального обучения сотрудников полиции // Образование и право. — 2022. — № 3. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-professionalnogo-obucheniya-sotrudnikov-politsii> (дата обращения: 04.05.2023).
11. О пожарной безопасности : федер. закон от 21 дек. 1994 г. № 69-ФЗ. — URL : <http://ivo.garant.ru/#/document/10103955/paragraph/276110/doclist/6700/showentries/0/highlight/фз%2069%20о%20пб:1> (дата обращения: 04.05.2023).
12. Об утверждении профессионального стандарта «Пожарный» : приказ М-ва труда и соц. защиты РФ от 7 сент. 2020 г. № 575н. — URL : <https://base.garant.ru/74681080> (дата обращения: 05.05.2023).
13. Подгрушный А. В., Денисов А. Н., Хонг Ч. Д. Современные проблемы тушения пожаров в зданиях повышенной этажности и высотных зданиях // Пожаровзрывобезопасность. — 2007. — № 6. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-problemy-tusheniya-pozharov-v-zdaniyah-povyshennoy-etazhnosti-i-vysotnyh-zdaniyah> (дата обращения: 04.05.2023).
14. Подгрушный А. В. Совершенствование системы обучения участников тушения пожаров // Крупные пожары: предупреждение и тушение : материалы XVI науч.-практ. конф. — М. : МВД России, 2001. — С. 479–482.
15. Сверчков Ю. М., Коршунов И. В., Андреев Д. В. Организация газодымозащитной службы на пожарах : учеб. пособие. — М. : Акад. ГПС МЧС России, 2017. — 97 с.
16. Терехнев В. В. Пожарно-строевая подготовка : учеб. пособие. — М. : Акад. ГПС МЧС России, 2019. — 324 с.
17. Чуприян А. П., Борзов Б. А., Матюшин А. В. Профилактика и тушение пожаров в высотных зданиях и зданиях повышенной этажности с вентилируемыми фасадами: учебное пособие. — М. : МЧС России, 2016. — 348 с.
18. Kabelev N. A. Fire Intelligence: Tactics, Strategy and Culture. — Yekaterinburg : Kalan, 2016. — 82 p.

References

1. Apalkov A. V., Tarasov V. A., Vorobyova V. R. The importance of physical training in students' preparation. *PPD*. [PPD]. 2022, iss. 3. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/znachenie-fizicheskoy-podgotovki-v-professionalnom-obuchanii-sluzhateley> (accessed: 04.05.2023). (In Russian).
2. Belogorov A. S. Modern methods of professional development and training of organization personnel. *student*. [StudNet]. 2021, iss. 5. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-metody-professionalnogo-razvitiya-i-obucheniya-personala-organizatsii> (accessed: 04.05.2023). (In Russian).
3. Belorozhev O. N., Abramov A. V. Specifics of organizational activities necessary to extinguish fires in high-rise buildings. *Pozharnaya bezopasnost: problemy i perspektivy*. [Fire safety: problems and prospects]. 2016, iss. 1 (7). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-organizatsii-deystviy-po-tusheniyu-pozharov-v-zdaniyah-povyshennoy-etazhnosti> (accessed: 06.05.2023). (In Russian).
4. Bondarenko M. V., Ifodi L. A. On determining the number of personnel in departments on fire tank trucks. *Pozhary i CHS*. [Fires and Emergencies]. 2017, iss. 4. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-opredelenii-chislennosti-lichnogo-sostava-otdeleniya-na-pozharnyh-avtotsternah> (accessed: 05.05.2023). (In Russian).
5. Bondarenko M. V. *Normativnyye dokumenty v oblasti gazodymozashchitnoy sluzhby: ucheb. posobiye*. [Regulatory documents in gas and smoke protection service: textbook]. Moscow, Academy of State Fire Service of EMERCOM of Russia, 2020, 317 p. (In Russian).
6. Bulgakov V. V. Improving the practical training of cadets to carry out fire rescue operations. *Professionalnoye obrazovaniye v Rossii i za rubezhom*. [Professional training in Russia and abroad]. 2021, iss. 1 (41). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovershenstvovanie-prakticheskoy-podgotovki-kursantov-k-provedeniyu-spatelnyh-rabot-na-pozhare> (accessed: 04.05.2023). (In Russian).
7. *Konstitutsiya Rossiyskoy Federatsii : prinyata vsenar. golosovaniyem 12 dek. 1993 g. s izmen., odobr. v khode obshcheros. golosovaniya 1 iyulya 2020 g.* [Constitution of the Russian Federation: adopted by national voting on December 12 1993 as amended, approved during the general voting on July 1, 2020 Available at: <http://ivo.garant.ru/#/document/10103000/paragraph/52419/doclist/6744/showentries/0/highlight/constitution%20rf:3> (accessed: 04.05.2023). (In Russian).
8. Kuzovlev A. V., Khatuntsev K. E. Tactical actions of units when extinguishing fires in high-rise buildings. *Pozharnaya bezopasnost: problemy i perspektivy*. [Fire safety: problems and prospects]. 2019, iss. 10. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/takticheskie-deystviya-podrazdeleniy-pri-tushenii-pozharov-v-zdaniyah-povyshennoy-etazhnosti> (accessed: 04.05.2023). (In Russian).
9. Markova S. M., Urakova E. A. Systematic approach to the technology of vocational training. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. [Problems of modern pedagogical education]. 2021, iss. 72-2.

Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemnyy-podhod-k-tehnologii-professionalnogo-obucheniya> (accessed: 04.05.2023). (In Russian).

10. Mashekuasheva M. Kh., Animokov I. K. Specifics of professional training of police officers. *Obrazovaniye i pravo*. [Education and Law]. 2022, iss. 3. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-professionalnogo-obucheniya-sotrudnikov-politsii> (accessed: 04.05.2023). (In Russian).

11. *O pozharной bezopasnosti: feder. zakon ot 21 dek. 1994 g. № 69-FZ*. [On fire safety: federal. law of December 21 1994 No. 69-FZ]. Available at: <http://ivo.garant.ru/#/document/10103955/paragraph/276110/doclist/6700/showentries/0/highlight/фз%2069%20о%20нб:1> (accessed: 04.05.2023). (In Russian).

12. *Ob utverzhdenii professionalnogo standarta "Pozharnyy": prikaz M-va truda i sots. zashchity RF ot 7 sent. 2020 g. № 575n*. [On approval of the professional standard "Firefighter": order of the Ministry of Labor and Social Affairs of the Russian Federation of September 7. 2020 No. 575n]. Available at: <https://base.garant.ru/74681080> (accessed: 05.05.2023). (In Russian).

13. Podgrushny A. V., Denisov A. N., Hong Ch. D. Modern problems of extinguishing fires in multistoried and high-rise buildings. *Pozharovzryvbezopasnost*. [Fire and explosion safety]. 2007, iss. 6. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-problemy-tusheniya-pozharov-v-zdaniyah-povyshennoy-etazhnosti-i-vysotnyh-zdaniyah> (accessed: 04.05.2023). (In Russian).

14. Podgrushny A. V. Improving the training system for fire extinguishing participants. *Krupnyye pozhary: preduprezhdeniye i tusheniye: materialy XVI nauch.-prakt. konf.* [Big fires: prevention and extinguishing: materials of the XVI scientific and practical conference]. Moscow, Ministry of Internal Affairs of Russia, 2001, pp. 479–482. (In Russian).

15. Sverchkov Yu. M., Korshunov I. V., Andreev D. V. *Organizatsiya gazodymozashchitnoy sluzhby na pozharakh: ucheb. posobiye*. [Organization of gas and smoke protection service in firefighting]. Moscow, Academy of State Fire Service of EMERCOM of Russia, 2017, 97 p. (In Russian).

16. Terebnev V. V. *Pozharno-stroyevaya podgotovka: ucheb. posobiye*. [Fire drill training: textbook]. Moscow, Academy of State Fire Service of EMERCOM of Russia, 2019, 324 p. (In Russian).

17. Chupriyan A. P., Borzov B. A., Matushin A. V. *Profilaktika i tusheniye pozharov v vysotnykh zdaniyakh i zdaniyakh povyshennoy etazhnosti s ventiliruyemyimi fasadami: uchebnoye posobiye*. [Prevention and extinguishing of fires in multistoried and high-rise buildings with ventilated facades: a textbook]. Moscow, EMERCOM of Russia, 2016, 348 p. (In Russian).

18. Kabelev N. A. *Fire Intelligence: Tactics, Strategy and Culture*. Yekaterinburg, Kalan, 2016, 82 p.

Информация об авторах

Бондаренко Михаил Владимирович — кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры пожарно-строевой и газодымозащитной подготовки (в составе учебно-научного комплекса пожаротушения) Академии государственной противопожарной службы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий.

Дегасюк Максим Юрьевич — магистрант кафедры пожарно-строевой и газодымозащитной подготовки (в составе учебно-научного комплекса пожаротушения) Академии государственной противопожарной службы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий.

Information about the authors

Bondarenko Mikhail Vladimirovich — Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Fire Drill and Gas and Smoke Protection Training (as part of the educational and scientific fire extinguishing complex), State Fire-fighting Academy of the Ministry of Emergency Situations of Russia.

Degasyuk Maksim Yurievich — master's student of the department of fire drill and gas and smoke protection training (as part of the educational and scientific fire extinguishing complex), State Fire-fighting Academy of the Ministry of Emergency Situations of Russia.

Статья поступила в редакцию 15.05.2023; одобрена после рецензирования 23.09.2023; принята к публикации 19.10.2023.

The article was submitted 15.05.2023; approved after reviewing 23.09.2023; accepted for publication 19.10.2023.

Психолого-педагогический поиск. 2023. № 4 (68). С. 211–218.
Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2023, no. 4 (68), pp. 211–218.

Научная статья
УДК 159.9:34
DOI 10.37724/RSU.2023.68.4.024

Моделирование психологических условий обучения и развития способности сотрудников правоохранительных органов к произвольной саморегуляции

Лаптев Роман Вячеславович
Российский новый университет
Москва, Россия
rrbslr@ya.ru

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые актуальные аспекты теории и практики моделирования.

Кратко представлены достижения отечественной и зарубежной науки в разработке научных категорий «модель» и «моделирование». Обозначены пока не решенные проблемы их использования для психологического обеспечения надежности специальной профессиональной подготовки и деятельности сотрудников правоохранительных органов в современных условиях.

Раскрыты важные для теории и практики моделирования психологические условия обучения и развития у сотрудников способности к произвольной саморегуляции в обстановке нарастания требований, системных нагрузок, риска и увеличения цены тяжелых последствий ошибок.

В качестве единого основания для разработки модельного и моделирующего пространства развития способности к произвольной саморегуляции при наличии универсального стресс-фактора представлены характеристики, процессы и результаты их взаимообусловленности, которые определяются понятиями «напряжение», «напряженность» и специальным психологическим термином «стресс-напряженность».

Затронуты традиционные и инновационные подходы к образовательным технологиям и стандартам профессионально-психологической подготовки сотрудников.

Выделены ключевые предпосылки создания трансдисциплинарного многоуровневого комплекса моделей и их корректного использования.

Описаны результаты разработки интегральных моделей психологических условий и их применения в ходе проведенных исследований.

Ключевые слова: сотрудники правоохранительных органов, напряженность, среда деятельности, произвольная саморегуляция, модель, моделирование психологических условий, трансдисциплинарный подход, предпосылки корректного моделирования.

Для цитирования: Лаптев Р. В. Моделирование психологических условий обучения и развития способности сотрудников правоохранительных органов к произвольной саморегуляции // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 4 (68). С. 211–218. DOI: 10.37724/RSU.2023.68.4.024.

Original article

Modeling of psychological conditions for training and developing the ability of law enforcement officers in conscious self-regulation

Laptev Roman Vyacheslavovich
Russian New University
Moscow, Russia
rrbslr@ya.ru

Abstract. The article discusses some current aspects of the theory and practice of modeling.

The paper reviews the achievements of Russian and foreign pedagogics in the development of the scientific categories “model” and “modeling.” It identifies unresolved problems of their use for psychological support of special professional training and activities of law enforcement officers in modern conditions.

We describe the psychological conditions that are important for the theory and practice of modeling in the training and development of officers’ ability of conscious self-regulation in an environment of increasing demands, system loads, risks and increasing costs of severe consequences of errors.

As a basis for the development of a model and modeling space for formation of conscious self-regulation in the presence of constant stress factors, we present characteristics, processes and results in their interdependence, defined as “tension,” “stress” and the new psychological term “stress-tension.”

The research employs both traditional and innovative approaches to educational technologies and standards of professional psychological training.

It also highlights the key prerequisites for the creation of a transdisciplinary multi-level fund of models and their effective use.

Further, the research describes the results of developing integral models of psychological conditions and their application.

Key words: law enforcement officers, tensions, professional environment, conscious self-regulation, model, modeling of psychological conditions, transdisciplinary approach, prerequisites for effective modeling.

For citation: Laptsev R. V. Modeling of psychological conditions for training and developing the ability of law enforcement officers in conscious self-regulation // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2023, no. 4 (68), pp. 211–218. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2023.68.4.024.

Введение. Существенное усложнение задач правоохранительных органов России в условиях глобальной турбулентности ее современного развития, последние события внутри страны и за ее пределами, кардинальное повышение напряженности труда всех категорий сотрудников, которые несут службу непосредственно в зоне СВО, на новых, пограничных с ними и остальных территориях, обуславливают необходимость принятия дополнительных и действенных мер по развитию у них способности к произвольной саморегуляции и усилению на этой основе их профессиональных устойчивости и выносливости (Лось, 2023; Никандров, 2013), а также нарастающую и долгосрочную актуальность данного исследования в отечественной профессиональной, научной, ведомственной образовательной и информационно-медийной средах (Николаева, Коноплева, 2014).

В статье кратко излагаются теоретико-прикладные аспекты использованных автором подходов к разработке междисциплинарного комплекса моделей психологических условий обучения и развития способности сотрудников правоохранительных органов к произвольной саморегуляции, а также результаты применения и апробации образовательной технологии, психолого-дидактической программы и психодиагностического комплекса, разработанных автором.

Цель исследования — выявить аспекты деятельности организаторов и участников процесса обеспечения оптимального моделирования психологических условий обучения и развития готовности и способности к произвольной саморегуляции у сотрудников правоохранительных органов в обстановке нарастания требований, системных нагрузок, рисков и увеличения цены тяжелых последствий ошибок.

Методы исследования: анализ научных источников и практического (служебного и педагогического) опыта.

Результаты исследования. Категории «модель» и «моделирование» в качестве атрибутов познания давно и прочно закрепились в историческом и современном поле мировой науки и практики (Касаткин, Коробко, 2017). В контексте современного философского знания, методологии, теории науки и различных отраслей естествознания они широко представлены в работах Н. М. Амосова, И. Б. Новика, В. А. Штоффа, В. В. Чавчанидзе, Л. С. Эйгенсона, А. Эдварде, В. М. Глушкова, Б. А. Глинского, Б. С. Грязнова, Б. С. Дынина, Е. П. Никитина, А. И. Кремлинского, А. Т. Шумилина и др.; в рамках педагогических исследований и творчества — И. Я. Базика, А. У. Варданяна, Д. Н. Абрамяна, Г. А. Варданяна, Р. В. Габдреева, М. В. Гамезо, В. С. Герасимовой, В. С. Гончарова, В. В. Давыдова, Л. Б. Ительсона, Б. Б. Коссова, Н. Г. Салминой, Е. Е. Сапоговой, А. С. Турчиной и др.; психологии — А. У. Варданяна, Э. Ф. Караваева, И. Д. Колесина, А. Н. Кочергина, Л. М. Фридмана, Л. М. Хализевой, Г. П. Щедровицкого, А. Т. Шумилина, В. В. Никандрова, Н. В. Новиковой, И. Н. Носса и др.

Заслуживает внимания и зарубежный опыт исследователей по этой проблематике (Кларин, 1994; Галухин, 2019), ученых (А. Г. Караяни, А. Ю. Федотов, Е. А. Захаревская и др.). Тем не менее руководители правоохранительных органов и практики отмечают пробелы в исследовании и решении проблем психологического обеспечения надежности специальной профессиональной подготовки и деятельности сотрудников в современных условиях (Снесарев, 2013) и недостаточность современных научно-теоретических и научно-педагогических работ, посвященных трансдисциплинарному подходу к моделям и моделированию условий обучения и непрерывного развития способности к произвольной саморегуляции. В связи с этим на начальном этапе данного исследования были осуществлены поиск и обоснование предпосылок для разработки модельного и моделирующего пространства развития у сотрудников правоохранительных органов способности к произвольной саморегуляции при ее осуществлении в условиях (внешних и внутренних) постоянно имеющегося в любой среде профессиональной деятельности сотрудников стресс-фактора. Такими основаниями оказались их биосоциальные, психологические, нормативные, гигиенические особенности, уровни и классы воздействия, связанные с ними состояния, процессы и результаты их взаимодействия, которые определяются общим контентом, понятиями «напряжение» и «напряженность» (от англ. — *tension, strain, stress*) и специальным психологическим термином «стресс-напряженность» (Мещерякова, Зинченко, 2009).

Одним из условий создания оптимальных моделей гарантированного повышения уровня профессиональной деятельности и устойчивости сотрудников в условиях стресс-напряженности (понимаемой в широком смысле) является независимость от различных уровней профессиональной компетентности, индивидуальных особенностей нервной системы и личности, а также состояние здоровья и самочувствия. Предполагается, что каждый сотрудник неизбежно подвержен врожденной зависимости от субъективно-объективной двойственности и противоречивости источников и механизмов стресса как внутри его психики, так и во внешней среде, а также при их взаимодействии.

Основой для разработки моделей стали теоретические и прикладные исследования психологии напряженной деятельности, условий труда, трудовых процессов и ситуаций, факторов и механизмов негативного воздействия на функциональное состояние работников различных профессий В. Я. Подороги, С. В. Сарычева, А. А. Тетерина, И. Д. Разночинцева, А. В. Чернова, работах и научных статьях Ю. А. Александровского, Е. В. Битюцкой, Е. А. Бахановой, Г. Л. Балла, Ф. В. Березина, Ф. Е. Василюка, В. Н. Воронина, Л. Г. Дикой, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбовича, В. Н. Князева, Е. Ю. Коржовой, А. А. Корнеевой, Г. Ю. Мартыановой, В. А. Пономаренко, Л. В. Сафоновой, В. П. Серкина, А. С. Чернышева и др.

Изучение научных источников и практического (служебного и педагогического) опыта подтвердило, что на качество индивидуального прогнозирования сотрудником возможного внезапного и неблагоприятного развития обстановки напряженности, восприятие уже происходящих ее проявлений, отношение к себе и окружающим, реагирование, оценку обстановки, принятие решений и действий по их реализации, внутреннее самочувствие и внешнее поведение могут негативно влиять внутренние и внешние причины (при недостаточном уровне психологической культуры — отсутствие сбалансированного когнитивно-аффективного опыта, нарастание и сохранение внутренней и внешней напряженности вследствие неопределенности, обилия и противоречивости информации, трудоемкости и сложности задач, особых, экстремальных и пограничных с ними условий, ситуаций и обстоятельств их выполнения и т. д.) (Солодова, Ефимов, 2014; Веденов, 1988), то есть не только традиционно рассматриваемые экстремальные условия, внешние проявления службы, но и состояния, уровень субъективно-объективной напряженности, их оптимальное и не оптимальное сочетание и моделирование (Махов, 2014).

В исследованиях по теории моделирования содержатся различные трактовки путей его использования: один из них связывается с моделированием психики и ее различных проявлений; другой — с психологическим моделированием через создание специальных условий для проявления психики других людей, животных, социальных групп; третий — с моделированием через организацию воспроизведения какого-либо вида человеческой деятельности через искусственное конструирование среды той же деятельности (Глинский, Грязнов, Дынин, 2010; Никандров, 2013). Особый интерес у зарубежных и российских исследователей, а также организаторов служебной подготовки сотрудников (Лаптев, Устюжанин, 2023) вызывают модели конструирования подобной среды, в том числе оптимальных психологических условий формирования и развития

произвольной саморегуляции, основанные на трансдисциплинарном и проблемно-интегративном подходах к моделированию, а также философские и цифровизационно-технологические компоненты процесса и результата продуктивного моделирования психологических условий обучения и развития произвольной саморегуляции, имеющие разную историю изучения, но одинаково значимые и проблемные в настоящее время.

Рассмотрим подробнее философские аспекты профессиональной деятельности военнослужащих и сотрудников правоохранительных органов, формирование у них профессионально-психологической устойчивости, которые традиционно занимали особое место в древней и особенно новейшей истории взаимоотношений государства и гражданского общества (Василенко, Подрезов, 2022).

Многовековой мировой практикой, философией, а позднее и психологической наукой установлено, что достижение человеком и работником высокого уровня самообладания, в частности саморегуляции, невозможно без устойчивого личностного и профессионального роста, наличия стимулирующих факторов, условий для этого, а также фундаментальных мировоззренческих, аксиологических ориентиров (Лаптев, Устюжанин, 2023). В связи с этим потенциальным фундаментом достижения данного уровня специалистом правоохранительной деятельности в любых, в том числе напряженных, особо ответственных, опасных, экстремальных, ситуациях является персонализированная и созидательная философия типа личности, который определяется как «воин правопорядка» (Ирзабеков, 2010). Анализ многочисленных исторических и современных зарубежных и отечественных исследований философских основ самоактуализации человека в качестве «воина» (Р. В. Аристов, Н. А. Бердяев, Д. А. Волконогов, Виолле-ле-Дюк, В. М. Живов, И. А. Ильин, К. Кастанеда, Ф. Контамин, К. Клаузевиц, Н. П. Краснов, Д. С. Лихачев, В. В. Мономах, Т. Марез, М. Мусаси, Ж. Руа, Ю. Ю. Сенчуков, В. С. Соловьев, А. В. Суворов, А. Б. Спесваковский, Сунь-цзы, Л. Н. Толстой, Н. Д. Табунов, С. В. Франк, Г. П. Федотов, Ст. Хайес, М. Хацуми, Б. Эвола и др.) позволяет вычленить ее традиционное ядро, принципиальную систему ее ориентиров, структуру и состав общих и частных признаков и его устойчивых философски ориентированных личностных особенностей (мотивов, установок, состояний, свойств, качеств, поступков).

Философия «воина», являющегося не только человеком в военной форме, который несет военную службу и участвует в боевых действиях («воин не разделяет тренировку, бой или обычную жизнь ..., это не тот, кто воюет, а тот, кто живет каждый день как воин») (Снесарев, 2013; Гавралов, 2016, Махов, 2014), с древних времен и по сей день трактуется как динамичный и активный «путь жизни», следование по которому увеличивает внутреннюю силу, развивает умственные способности, укрепляет здоровье и дает веру в собственные силы.

В исследованиях отечественных ученых-философов (С. С. Алексеев, В. А. Амирян, В. Е. Асцатурова, Р. А. Атаев, В. В. Барабин, А. В. Возженников, В. А. Волков, В. Р. Володин, М. А. Гареев, Ю. С. Горбунов, А. И. Дырин, Б. И. Каверин, В. В. Кафтан, В. В. Колотуша, А. Н. Котухов, М. Кревельд, А. М. Кривенко, В. И. Лутовинов, В. Ю. Мальцева, В. Б. Мешалкин, Н. С. Новиков, А. В. Павлов, П. В. Петрий, А. А. Прохожев, О. Х-А. Рахимов, В. М. Родачин, Н. Н. Рыбалкин, В. В. Серебрянников, М. Ю. Стецун, О. Н. Тынянова, С. А. Тюшкевич, Х. Хофмайстер, П. И. Чижик, А. Х. Шаваев; В. В. Шанько и др.) всеобъемлющие и предельные основания бытия человека рассматриваются в связи с частными, но актуальными вопросами философии и теории права, философии безопасности; теории национальной и общественной безопасности; философии человека в погонах о философско-правовых, философско-психологических, философско-педагогических и социально-философских основаниях системы ценностей сотрудников силовых структур и его подготовки, приоритетов и исторических особенностей силового государственного принуждения и т. д.

Определение ценностных оснований силового принуждения опирается на понимание ценностей как особого вида знаний, существующие реалии и тенденции социального процесса, учет культурно-цивилизационных особенностей конкретного общества, его исторической судьбы.

Особенности ценностных оснований, элементов и форм силового принуждения задаются спецификой силового принуждения как особого вида деятельности и новым качеством социального процесса в современных условиях, в основе которого лежит становление единого мирового сверхобщества. В силу этого происходит существенная трансформация силового принуждения, пограничная сфера как особая сфера взаимодействия социоисторических организмов, и, следовательно, силовое принуждение в этой сфере приобретает новое качество (Колотуша, 2010). В свя-

зи с этим необходимо определить и выбрать грамотный способ решения вопроса о совмещении неизбежного использования философских основ деятельности сотрудника в контексте его подготовки к ней и в качестве философского компонента модели и моделирования психологических условий обучения и развития у него навыков произвольной саморегуляции.

Философский аспект моделирования рассматриваемых психологических условий, являясь частным проявлением философии профессиональной, образовательной (психолого-педагогической и учебной) деятельности организаторов и участников обучения, и развития способности к произвольной регуляции, ориентирован на положения философской мысли (включая ее религиозное, духовно-нравственное, мировоззренческое, методологическое, общетеоретическое, педагогическое, психологическое и другое наполнение) и связан с выявлением и развитием предельных оснований человеческого бытия в контексте всех возможных типов и разновидностей трудовой среды и длительной жизнедеятельности в ней. Его усвоение на уровне осознанной потребности в овладении и самосовершенствовании в этом направлении помогает более осознанно следовать философско-центрированной культуре всех форм субъектного отношения к самому себе, понимать себя как основное средство эффективного самоосуществления, саморегуляцию всех проявлений собственной активности, а также системно определять и поддерживать развитие отношения к таким категориям, как реальность, действительность, истина, достоверность, объективность, субъективность, понятия, термины, смыслы и значение, иллюзии, факты через их призму к себе, миру и войне, жизни и смерти, восхождению от высших социальных ценностей через истину к свободе по пути осознанного выбора и безупречного следования ему.

Все это предопределяет глубинные основания и особенности создания модели и моделирования широкого образовательно-психологического пространства и отдельных, в том числе психологических, его условий для успешного формирования и развития профессиональной компетентности и произвольной саморегуляции как важного элемента ее надежности. Основой является образовательная технология и психология моделирования интенсивных погружения и рефлексии в процессе поиска и обретения надежной путеводной философской, мировоззренческой тропы внутри так называемого «пути война». Осевой линией, или моделью «пути война», равно как и психологическим условием его моделирования, является деятельная, умелая и жертвенная защита всего, что связывает его веру, честь и судьбу со своей семьей, страной, ее предками и народами, как символ, включающий все подлинные ценности его жизни, как истинная сущность его самого не только в учебной или служебной деятельности, но в каждое мгновение социальной и личной жизни.

Таким образом, в глубинной основе психологического и педагогического обеспечения надежности профессиональной деятельности лежит философия высшей интегративной устойчивости личности «война правопорядка» и ее превосходства перед всем, что не соответствует его сущностной природе, а значит и присущим ей возможностям непрерывного совершенствования (Метод моделирования в психологии, 2023).

Технология профессионально-психологической подготовки не только военных, но и сотрудников органов правопорядка и безопасности в России и за рубежом прошла долгий путь от традиционных методов обучения, которые основывались на усиленных физических упражнениях, аудиторных лекциях и базовых симуляциях, до сегодняшних идей, концепций, программ и образовательных технологий, все более ориентированных на использование возможностей сопряженного моделирования психологических и всех других условий с применением постоянно совершенствующихся информационно-образовательных и цифровых технологий (не до конца изученных и раскрытых, но перспективных в умелых руках), к которым относятся так называемая виртуальная (VR) и дополненная (AR) реальность и обучение на их основе с моделированием ситуаций, чтобы предоставить сотрудникам реалистичные и все более сложные сценарии (Gopca, Altun, 2021). Как показывает анализ зарубежного и личного опыта автора (Лаптев, Устюжанин, 2023), их философски пронизывающее, научно обоснованное и эффективное применение в состоянии существенно дополнить возможности моделирования психологических условий решения рассматриваемой задачи.

Выводы. Таким образом, исходя из требований системного подхода, принципов, положений и требований философского, методологического, предметного, педагогического и информационно-технического знания, сложившегося в науке и научно-обоснованной практике, а также понимания методов моделирования в психологических и педагогических исследованиях, можно

обозначить предпосылки или ключевые предварительные условия создания научно обоснованного многоуровневого комплекса моделей и их корректного использования в рамках моделирования. К ним относятся изучение и обеспечение взаимосвязи между природой, психолого-предметными проблемами и резервами повышения надежности профессиональной деятельности и жизнедеятельности сотрудников в напряженной обстановке, опасных и экстремальных условиях; всеми разновидностями и направлениями ее моделей, а именно теоретически-принципиальной и экспериментально-практической (предметной, психологической, педагогической и сопряженных условий); аналогичными моделями психологических условий формирования (обучения) и развития у них способности произвольной саморегуляции в условиях моделирования этой обстановки; их претворением и средствами проверки усвоения в рамках проведения смежных исследований, а также построение подобных моделей на единой философски, концептуально, теоретически, понятийно-описательно, нормативно, экспериментально и профессионально ориентированно обоснованной и описанной основе.

Основания и условия корректной разработки системы моделей, наиболее соответствующих требованиям научной обоснованности и своему исследовательскому назначению, были представлены в авторской образовательной технологии развития экстремальной профессиональной компетентности сотрудников полиции «ОМЕГА» (Свидетельство о регистрации в базе данных (реестре) Российского авторского общества КОПИРУС № 023-01 486 от «05» мая 2023 г.) (Лаптев, Устюжанин, 2023); в психолого-дидактической программе формирования у них способности к произвольной саморегуляции и психодиагностическом комплексе измерения успешности ее освоения.

Перспективы исследований. В качестве перспективных исследований следует рассматривать экспериментальный анализ связей между требованиями, предъявляемыми к профессиональной деятельности сотрудников правоохранительных органов, и соответствующими им психологическими качествами, а также состояниями работоспособности; детальное рассмотрение учебно-профессиональных задач, рекомендуемых для развития экстремальной профессиональной компетентности военных, сотрудников органов правопорядка и безопасности в специализированных тренинговых психолого-дидактических программах; определение роли отдельных педагогических задач в процессе оценки качества заранее сформированных компетенций сотрудников; установление временных рамок поддержания высоких уровней сформированных навыков и проверка их эффективности в условиях критической реальной деятельности; исследование возможностей применения более продвинутого оборудования для более точной оценки профессиональных навыков; обсуждение методов обучения специалистов, ответственных за подготовку сотрудников правоохранительных органов.

Список источников

1. Авторская образовательная технология развития профессиональной компетентности «ОМЕГА». Свидетельство о регистрации в базе данных (реестре) Российского авторского общества КОПИРУС № 023-01 486 от «05» мая 2023 г.
2. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. — СПб. : Прайм-Еврознак, 2009. — 811 с.
3. Веденов А. А. Моделирование элементов мышления. — М. : Наука, 1988. — 160 с.
4. Гавралов В. Н. Философия воина // Наука-2020. — 2016. — № 3 (9). — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/filosofiya-voina> (дата обращения: 04.11.2023).
5. Галухин А. В. Опыт классификации моделей обучения в современной зарубежной педагогике // Социально-гуманитарные знания. — № 9. — 2019. — С. 33–51.
6. Глинский Б. А., Грязнов Б. С., Дынин Б. С. Моделирование как метод научного исследования. — М. : Юкос, 2010. — 328 с.
7. Василенко Л. В., Подрезов А. А. [и др.] Инновационные тренинговые модели и методика их использования в профессиональной подготовке сотрудников полиции к деятельности в социально-опасных ситуациях (на примере положительного опыта) / под общ. ред. Р. Н. Самойлюка, Н. Н. Устюжанина. — Домодедово : МВД РФ, 2022. — 182 с.
8. Ирзабеков В. Д. Воины правопорядка. — URL : https://благовестсамара.рф/-public_page_8421 (дата обращения: 08.10.2023).
9. Касаткин М. Ю., Коробко В. В. Моделирование как метод естественно-научного познания. — 2017. — URL : http://elibrary.sgu.ru/uch_lit/1837.pdf (дата обращения: 08.10.2023).
10. Кларин М. В. Инновационные модели учебного процесса в современной зарубежной педагогике : дис. ... д-ра пед. наук. — М., 1994. — 365 с.

11. Колотуша В. В. Силовое принуждение в социальном процессе (социально-философская концепция) : дис. ... д-ра филос. наук. — М., 2010. — 382 с.
12. Лаптев Р. В., Устюжанин Н. Н. Участие в проблемно-интегративных тренингах как условие оптимального развития навыков осознанной произвольной саморегуляции у сотрудников правоохранительных органов // Вестник Тверского государственного университета. Сер. «Педагогика и психология». — 2023. — Вып. 3. — С. 66–75.
13. Лось В. А. Возможно ли устойчивое развитие в турбулентном мире // Независимая газета. — 2023. — URL : https://www.ng.ru/ideas/2023-08-22/7_8806_ideas.html (дата обращения: 08.10.2023).
14. Махов С. Ю. Стратегия личной безопасности : учеб.-метод. пособие. — 2014. — URL : <https://law.wikireading.ru/50861> (дата обращения: 08.10.2023).
15. Метод моделирования в психологии. — 2023. — URL : <https://obrazovanie-gid.ru/dokumentaciya/metod-modelirovaniya-v-psihologii-kratko.html> (дата обращения: 08.10.2023).
16. Никандров В. В. Метод моделирования в психологии. — СПб. : Речь, 2013. — 328 с.
17. Николаева Н. В., Коноплева И. Н. Выраженность стрессового напряжения и работоспособность сотрудников правоохранительных органов. — 2014. — Т. 4, № 2. — С. 87–100.
18. Пантин В. И. Первая половина XXI века: «эпоха турбулентности» в мировом развитии // История и современность. — 2008. — № 2. — URL : <https://www.socionauki.ru/journal/articles/129408> (дата обращения: 11.10.2023).
19. Снесарев А. Е. Философия войны. — М. : Ломоносовъ, 2013. — 288 с.
20. Солодова Е. А., Ефимов П. П. Трансдисциплинарность — современная педагогическая технология интеграции знаний // Интеграция образования. — 2014. — № 2 (75). — С. 20–24.
21. Фролов И. Т. Гносеологические проблемы моделирования. — М. : Наука, 1961. — 453 с.
22. Gonca T. Y., Altun D. Virtual reality (vr) technology in the future of military training. — 2021. — Pp. 79–93. — URL : https://www.researchgate.net/publication/358189901_virtual_reality_vr_technology_in_the_future_of_military_training (accessed: 08.10.2023).
23. Harris D. J., Arthur T., Kears J., Olonilua M., Hassan E. K., De Burgh T. C., Wilson M. R., Vine S. J. Exploring the role of virtual reality in military decision training // *Frontiers in Virtual Reality*. — 2023. — N 4. — URL : <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/frvir/2023.1165030/full> (accessed: 08.10.2023).

References

1. *Avtorskaya obrazovatel'naya tekhnologiya razvitiya professionalnoy kompetentnosti "OMEGA."* Svidetel'stvo o registratsii v baze dannykh (reyestre) Rossiyskogo avtorskogo obshchestva KOPIRUS № 023-01 486 ot «05» maya 2023 g. [Original educational technology for the development of professional competence "OMEGA". Certificate of registration in the database (register) of the Russian Copyright Society COPYRUS № 023-01 486 of May 05, 2023]. (In Russian).
2. *Bolshoy psikhologicheskiy slovar. Pod red. B. G. Meshcheryakova, V. P. Zinchenko.* [Unabridged psychological dictionary. Ed. by B. G. Meshcheryakov, V. P. Zinchenko]. St. Petersburg, Prime-Eurosign, 2009, 811 p. (In Russian).
3. Vedenov A. A. *Modelirovaniye elementov myshleniya.* [Modeling the elements of thinking]. Moscow, Nauka, 1988, 160 p.
4. Gavralov V. N. Philosophy of a warrior. *Nauka-2020.* [Science-2020]. 2016, iss. 3 (9). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/filosofiya-voyna> (accessed: 04.11.2023). (In Russian).
5. Galukhin A. V. Attempt at classifying teaching models in contemporary foreign pedagogy. *Sotsialno-gumanitarnyye znaniya.* [Social and humanitarian knowledge]. Iss. 9, 2019, pp. 33–51. (In Russian).
6. Glinsky B. A., Gryaznov B. S., Dynin B. S. *Modelirovaniye kak metod nauchnogo issledovaniya.* [Modeling as a method of scientific research]. Moscow, Yukos, 2010, 328 p. (In Russian).
7. Vasilenko L. V., Podrezov A. A. [et al.]. *Innovatsionnyye treningovyye modeli i metodika ikh ispolzovaniya v professionalnoy podgotovke sotrudnikov politzii k deyatelnosti v sotsialno-opasnykh situatsiyakh (na primere polozhitelnogo opyta).* Pod obshch. red. R. N. Samoilyuka, N. N. Ustyuzhanina. [Innovative training models and their use in professional training of police officers for activities in socially dangerous situations (using the example of positive experience). Ed. by R. N. Samoilyuk, N. N. Ustyuzhanin]. Domodedovo, Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, 2022, 182 p. (In Russian).
8. Irzabekov V. D. *Voiny pravoporyadka.* [Warriors of law and order]. Available at: https://blagovestsamara.rf/-public_page_8421 (accessed: 08.10.2023). (In Russian).
9. Kasatkin M. Yu., Korobko V. V. *Modelirovaniye kak metod yestestvenno-nauchnogo poznaniya.* [Modeling as a method in natural science]. 2017. Available at: http://elibrary.sgu.ru/uch_lit/1837.pdf (accessed: 08.10.2023). (In Russian).
10. Klarin M. V. *Innovatsionnyye modeli uchebnogo protsessa v sovremennoy zarubezhnoy pedagogike: dis. ... d-ra ped. nauk.* [Innovative models of the educational process in modern foreign pedagogy: dissertation of Doctor of Pedagogy]. Moscow, 1994, 365 p. (In Russian).

11. Kolotusha V. V. *Silovoye prinuzhdeniye v sotsial'nom protsesse (sotsialno-filosofskaya kontseptsiya): dis. ... d-ra filos. nauk.* [Forceful coercion in social processes (socio-philosophical concept): dissertation of Doctor of Philosophy]. Moscow, 2010, 382 p. (In Russian).
12. Laptev R. V., Ustyuzhanin N. N. Participation in problem-integrative trainings as a condition for the optimal development of conscious voluntary self-regulation skills among law enforcement officers. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. "Pedagogika i psikhologiya"*. [Bulletin of Tver State University. Series "Pedagogy and psychology"]. 2023, iss. 3, pp. 66–75. (In Russian).
13. Los V. A. Is sustainable development possible in a turbulent world? *Nezavisimaya gazeta.* [Nezavisimaya Gazeta]. Available at: https://www.ng.ru/ideas/2023-08-22/7_8806_ideas.html (accessed: 08.10.2023). (In Russian).
14. Makhov S. Yu. *Strategiya lichnoy bezopasnosti: ucheb.-metod. posobiye.* [Personal security strategy: study guide]. 2014. Available at: <https://law.wikireading.ru/50861> (accessed: 08.10.2023). (In Russian).
15. *Metod modelirovaniya v psikhologii.* [Modeling method in psychology]. 2023. Available at: <https://obrazovanie-gid.ru/dokumentaciya/metod-modelirovaniya-v-psihologii-kratko.html> (accessed: 03.12.2023). (In Russian).
16. Nikandrov V. V. *Metod modelirovaniya v psikhologii.* [Modeling method in psychology. — St. Petersburg, Rech, 2013, 328 p. (In Russian).
17. Nikolaeva N. V., Konopleva I. N. The severity of stress tension and the performance of law enforcement officers. *Psikhologiya i pravo.* [Psychology and Law]. 2014, vol. 4, iss. 2, pp. 87–100. (In Russian).
18. Pantin V. I. The first half of the 21st century: the “era of turbulence” in global development. *Istoriya i sovremennost.* [History and modernity]. 2008, no. 2. Available at: <https://www.socionauki.ru/journal/articles/129408> (accessed: 11.10.2023). (In Russian).
19. Snesarev A. E. *Filosofiya voyny.* [Philosophy of war]. Moscow, Lomonosov, 2013, 288 p. (In Russian).
20. Solodova E. A., Efimov P. P. Transdisciplinarity as a modern pedagogical technology of knowledge integration. *Integratsiya obrazovaniya.* [Integration of Education]. 2014, iss. 2 (75), pp. 20–24. (In Russian).
21. Frolov I. T. *Gnoseologicheskiye problemy modelirovaniya.* [Epistemological problems of modeling]. Moscow, Nauka, 1961, 453 p.
22. Gonca T. Y., Altun D. *Virtual reality (vr) technology in the future of military training.* 2021, pp. 79–93. Available at: https://www.researchgate.net/publication/358189901_virtual_reality_vr_technology_in_the_future_of_military_training (accessed: 08.10.2023).
23. Harris D. J., Arthur T., Kears J., Olonilua M., Hassan E. K., De Burgh T. C., Wilson M. R., Vine S. J. *Exploring the role of virtual reality in military decision training.* *Frontiers in Virtual Reality.* 2023, no. 4. Available at: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/frvir/2023.1165030/full> (accessed: 08.10.2023).

Информация об авторе

Лаптев Роман Вячеславович — соискатель ученой степени кандидата психологических наук кафедры психологии труда и психологического консультирования Российского нового университета.

Information about the author

Laptev Roman Vyacheslavovich is an applicant for a degree of Candidate of Psychology at the Department of Occupational Psychology and Psychological Counseling at the Russian New University.

Статья поступила в редакцию 18.10.2023; одобрена после рецензирования 19.10.2023; принята к публикации 19.10.2023.

The article was submitted 18.10.2023; approved after reviewing 19.10.2023; accepted for publication 19.10.2023.

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 АРА (American Psychological Association).
11. Направляя статью для публикации в журнале «Психолого-педагогический поиск», автор тем самым дает согласие на ее размещение на сайте РГУ имени С. А. Есенина и в Российской научной электронной библиотеке на условиях открытого бесплатного полнотекстового доступа.
12. Плата за публикацию научных статей в журнале не взимается. Учредитель ограничивает количество печатных экземпляров, обеспечивая только обязательную рассылку контрольных экземпляров и рассылку по подписке.
13. Авторам бесплатно высылается электронный макет журнала, подготовленный к отправке в НЭБ (РИНЦ). Желющие приобрести печатный экземпляр могут заблаговременно оформить подписку на соответствующий квартал и приобрести журнал по цене, указанной в Объединенном каталоге «Пресса России» (индекс — 55172).
14. Авторские гонорары не выплачиваются.
15. Перепечатка статей из журнала «Психолого-педагогический поиск» допустима только с согласия редакции. При цитировании обязательны ссылки на журнал.

Требования к оформлению статей

1. *Научный аппарат статьи* состоит из индекса УДК (Универсальный десятичный классификатор), DOI (Digital Object Identifier), аннотации, ключевых слов, текста статьи и списка источников.
2. На первом и втором листах приводятся УДК, DOI, название статьи, ФИО автора/ов (полностью), место работы (или учебы), город, страна, электронный адрес, аннотация и ключевые слова на русском и английском языках.

3. *Название статьи* дается строчными буквами (заглавные используются только по мере необходимости) полужирным шрифтом без аббревиатур и сокращений.

4. *Аннотация* (без аббревиатур и сокращений) должна иметь *объем 150–300 слов и повторять структуру статьи*, то есть отражать актуальность проблемы, цель, методы, гипотезу исследования, его новизну, теоретическую и практическую значимость, основные результаты, полученные автором, выводы и перспективы дальнейших исследований (без выделения этих структурных компонентов).

Язык аннотации должен быть предельно простым и понятным для широкого круга специалистов.

Англоязычная аннотация должна представлять собой перевод русскоязычной аннотации. Правила написания аннотации см. URL: <http://finis.rsue.ru/Docs/pravila.pdf>.

5. *Ключевые слова* даются без использования любых аббревиатур и сокращений и *разделяются запятой*.

Минимальный объем ключевых слов — 10; ключевое словосочетание не должно превышать 5 слов.

6. *Текст статьи* печатается с использованием шрифта Times New Roman (размер шрифта — 14, интервал — 1,5). Параметры страницы: верхнее поле — 20 мм, нижнее — 20 мм, правое — 20 мм, левое — 30 мм. Абзацный отступ — 1,25 см.

7. Номера страниц проставляются в центре нижнего колонтитула.

8. Рекомендуемый объем статьи — 0,5–1,0 авт. л. (от 20 до 30 тыс. знаков или 12–24 листов, включая название, аннотацию, ключевые слова, текст, таблицы, рисунки, список литературы на русском и английском языках).

9. Статьи должны быть четко структурированы и содержать следующие *разделы: введение* (с обоснованием актуальности и кратким анализом содержания проблемы); *цель; гипотезы; методики исследования; обсуждение основных результатов*, полученных автором; *выводы и перспективы дальнейших исследований*, которые необходимо выделить в тексте жирным курсивом).

10. В статье обязательны *внутритекстовые ссылки* на все источники, использованные автором. Ссылки оформляются в соответствии с ГОСТ Р 7.0-100-2018 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления», а также рекомендациями Ассоциации научных редакторов и издателей (АНРИ) и стандартом APA (American Psychological Association), который принято использовать при подготовке рукописей научных статей психологической тематики.

Внутритекстовая ссылка заключается в *круглые скобки* и содержит сведения об *авторе, годе публикации* рассматриваемого или упоминаемого в тексте статьи источника, например **(Иванов, 2019)**, а при цитировании — обязательно указывается страница/ы цитаты, например **(Иванов, 2019, с. 7–8)**. Если имя автора используется в тексте, в скобках можно указать только год публикации, например: **Как писал Иванов (2019), «...» (с. 7–8)**.

11. Заимствования без ссылок запрещаются.

12. Ссылки на Википедию не допускаются.

13. При ссылках на электронные ресурсы следует указывать *дату обращения в формате* (дата обращения: 10.12.2018).

14. В тексте статьи обязательно должны быть *ссылки на таблицы и рисунки: (табл. 1) или (рис. 1)*.

15. *Таблицы и рисунки* должны иметь порядковую нумерацию (при этом их нумерация ведется отдельно) и название.

16. Название таблиц дается *над* ними. В них и в самих таблицах *не допускаются сокращения слов*.

17. Названия рисунков (также без сокращений) располагаются *под* ними. Например, *Рис. 1*. Название (шрифт Times New Roman, кегль 12).

18. Условные обозначения, поясняющие символы рисунка, помещаются на строке ниже и обозначаются как *Примечание*:

19. Рисунки должны быть качественными, четкими, в форматах TIFF, JPEG или PNG, с разрешением не менее 150–300 точек/дюйм в реальном размере.

20. После статьи помещается **Список источников** на русском языке.

21. Список оформляется в соответствии с ГОСТ Р 7.0-100-2018 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления».

22. Источники в списке литературы размещаются в алфавитном порядке. Источники с одинаковыми авторами располагаются по году публикации, начиная с самого раннего. Если один и тот же автор включен и как единственный, и вместе с соавторами, сначала следует разместить те работы, в которых он заявлен как единственный автор. При совпадении первых авторов нескольких публикаций их размещают в зависимости от фамилии второго автора; если совпадают и они, — то третьего и т. д.

23. В начале библиографического описания источника идет фамилия автора, потом его инициалы (между инициалами ставится пробел). Например, **Выготский Л. С.**

24. После ФИО автора указывается название источника; место (город) издания, издательство, год, страницы (например, для монографий: **256 с.**, а для статей в журналах или сборниках: **С. 23–35**).

25. Недопустимо сокращать название статьи, книги, журнала, кроме тех случаев, когда сокращение имеется в предписанном источнике информации.

26. В периодических или продолжающихся изданиях следует указывать текущий номер и (в скобках) валовой, то есть номер с момента основания издания.

27. В списке источников рекомендуется привести *не менее 10* наименований, среди которых должно быть *не менее 30 % работ, опубликованных за последние 5–10 лет*, и источники иностранных авторов.

28. Доля самоцитирования в одной публикации по существующим нормам научной этики не должна в среднем превышать 25 %. Самоцитирование оправдано, если оно вызвано необходимостью изложения, доказательства или обоснования своих научных идей, если нет других источников информации или работа проведена на основе или в продолжение цитируемых исследований. Цитаты на свои работы должны быть оформлены в соответствии правилами и не быть избыточными.

29. Во всех случаях, когда у цитируемого материала есть цифровой идентификатор (DOI), он указывается в конце библиографической ссылки, а электронный адрес опускается. Проверять наличие DOI статьи следует на сайте <http://search.crossref.org/> или <https://www.citethisforme.com>, введя в поисковую строку название статьи на английском языке.

30. Список использованных источников на латинице (**References**) составляется в порядке, полностью идентичном русскоязычному варианту. Перевод русского текста на латиницу производится с помощью автоматического транслитератора <http://ru.translit.net/?account=bsi> (Формат BSI). В транслитерации научных статей перевод названия статьи на английский язык дается в квадратных скобках, а в конце описания в круглых скобках обязательно указывается язык, на котором опубликован включенный в список источник (In Russian, In English, In Norwegian, In Chinese, etc.).

31. После списка источников приводится **Информация об авторе (авторах)** на русском и английском языках: фамилия, имя, отчество (даются полностью и жирным шрифтом; ученая степень, звание, должность и место работы с точным, официальным названием кафедры и вуза, например: кафедра психологии Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина); информация о месте учебы аспиранта либо соискательства автора (кафедра, вуз); правительственные и другие звания, относящиеся к профессии (например, заслуженный работник высшей школы Российской Федерации), а также почтовый адрес с индексом, мобильный телефон, которые используются для связи редакции с авторами и не публикуются в журнале.

Подписаться на журнал можно в любом отделении связи.
Подписной индекс в объединенном каталоге «Пресса России» — 55172

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ПОИСК

2023

№ 4 (68)

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 22.12.2023. Цена свободная.
Заказ № 120. Гарнитура Times New Roman.
Бумага офсетная. Печать цифровая. Формат 60x84¹/₈.
Усл. печ. л. 25,81. Уч.-изд. л. 21,6. 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