

ISSN 2073-1426

ВЕСТНИК

Костромского государственного университета

ПЕДАГОГИКА
ПСИХОЛОГИЯ
СОЦИОКИНЕТИКА

1

2022



ВЕСТНИК
КОСТРОМСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА

СЕРИЯ
ПЕДАГОГИКА.
ПСИХОЛОГИЯ.
СОЦИОКИНЕТИКА

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Выходит с 2006 года

VESTNIK
OF KOSTROMA
STATE
UNIVERSITY

SERIES
PEDAGOGY.
PSYCHOLOGY.
SOCIOKINETICS

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL JOURNAL

Appears since 2006

2022

№ 1

ЖУРНАЛ ВКЛЮЧЕН В ПЕРЕЧЕНЬ
РЕЦЕНЗИРУЕМЫХ НАУЧНЫХ ИЗДАНИЙ (ПЕРЕЧЕНЬ ВАК),
В КОТОРЫХ ДОЛЖНЫ БЫТЬ ОПУБЛИКОВАНЫ ОСНОВНЫЕ НАУЧНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ
ДИССЕРТАЦИЙ НА СОИСКАНИЕ УЧЕНОЙ СТЕПЕНИ КАНДИДАТА НАУК,
НА СОИСКАНИЕ УЧЕНОЙ СТЕПЕНИ ДОКТОРА НАУК, ПО СЛЕДУЮЩИМ ОТРАСЛЯМ:
13.00.00 – ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ,
19.00.00 – ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ЖУРНАЛ ВКЛЮЧЕН В РОССИЙСКИЙ ИНДЕКС НАУЧНОГО ЦИТИРОВАНИЯ (РИНЦ) С 2007 ГОДА



ISSN 2073-1426

**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА
«ВЕСТНИК КОСТРОМСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА.
СЕРИЯ: ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ.
СОЦИОКИНЕТИКА»**

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

САМОХВАЛОВА АННА ГЕННАДЬЕВНА
доктор психологических наук,
кандидат педагогических наук, доцент, Кострома

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

КРЮКОВА ТАТЬЯНА ЛЕОНИДОВНА
доктор психологических наук, профессор, Кострома

ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ

РАЙКИНА МАРИЯ АЛЕКСАНДРОВНА
кандидат педагогических наук, доцент, Кострома

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

БАЙБОРОДОВА ЛЮДМИЛА ВАСИЛЬЕВНА
доктор педагогических наук, профессор,
Заслуженный работник высшей школы РФ, Ярославль

ВОРОНЦОВА АННА ВАЛЕРЬЕВНА
кандидат педагогических наук, доцент, Кострома

ЗАХАРОВА ЖАННА АНАТОЛЬЕВНА
доктор педагогических наук, профессор, Кострома

ЗНАКОВ ВИКТОР ВЛАДИМИРОВИЧ
доктор психологических наук, профессор, Москва

КУПРИЯНОВ БОРИС ВИКТОРОВИЧ
доктор педагогических наук, профессор, Москва

МАХНАЧ АЛЕКСАНДР ВАЛЕНТИНОВИЧ
доктор психологических наук, Москва

НАРТОВА-БОЧАВЕР СОФЬЯ КИМОВНА
доктор психологических наук, профессор, Москва

ПОДДЬЯКОВ АЛЕКСАНДР НИКОЛАЕВИЧ
доктор психологических наук, профессор, Москва

ПОЛЯКОВ СЕРГЕЙ ДАНИЛОВИЧ
доктор педагогических наук, профессор, Ульяновск

САПОРОВСКАЯ МАРИЯ ВЯЧЕСЛАВОВНА
доктор психологических наук, доцент, Кострома

СЕКОВАНОВ ВАЛЕРИЙ СЕРГЕЕВИЧ
кандидат физико-математических наук,
доктор педагогических наук, профессор, Кострома

ТАРХАНОВА ИРИНА ЮРЬЕВНА,
доктор педагогических наук, профессор, Ярославль

ТИХОМИРОВА ЕЛЕНА ВИКТОРОВНА,
кандидат психологических наук, доцент, Кострома

ХАЗОВА СВЕТЛАНА АБДУРАХМАНОВНА
доктор психологических наук, доцент, Кострома

ХАРЛАМЕНКОВА НАТАЛЬЯ ЕВГЕНЬЕВНА
доктор психологических наук, профессор, Москва

ЩЕРБИНИНА ОЛЬГА СТАНИСЛАВОВНА
кандидат педагогических наук, доцент, Кострома

**ЗАРУБЕЖНЫЕ ЧЛЕНЫ
РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ**

КАРПИНСКИЙ КОНСТАНТИН ВИКТОРОВИЧ,
доктор психологических наук, профессор,
Гродненский государственный университет
имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь

КВЯТКОВСКА АННА
доктор психологических наук, Институт психологии
польской Академии наук, г. Варшава, Польша

КУМБРУК КРИСТЕЛЬ
доктор психологии, профессор
Высшей школы г. Оснабрюк, Германия

САВИЦКИ КШИШТОФ
доктор педагогических наук,
факультет педагогики и психологии
Университета в Белостоке, Польша

ШТРАССЕР ГЕРТ
кандидат философских наук,
профессор Высшей школы г. Дармштадт, Германия

**THE EDITORIAL BOARD OF THE JOURNAL
«VESTNIK
OF KOSTROMA STATE UNIVERSITY.
SERIES: PEDAGOGY. PSYCHOLOGY.
SOCIOKINETICS»**

CHIEF EDITOR

SAMOKHVALOVA ANNA GENNAD'YEVNA
Doctor of Psychology, Candidate of Pedagogy,
Associate Professor (Kostroma)

DEPUTY CHIEF EDITOR

KRYUKOVA TATIANA LEONIDOVNA
Doctor of Psychology, Professor (Kostroma)

EXECUTIVE SECRETARY

RAIKINA MARIA ALEXANDROVNA
Candidate of Pedagogy, Associate Professor (Kostroma)

EDITORIAL TEAM

BAYBORODOVA LYUDMILA VASIL'YEVNA
Doctor of Pedagogy, Professor
Russian higher school honoured worker (Yaroslavl)

VORONTSOVA ANNA VALERIEVNA
Candidate of Pedagogy, Associate Professor (Kostroma)

ZAKHAROVA JANNA ANATOLIEVNA
Doctor of Pedagogy, Professor (Kostroma)

ZNAKOV VIKTOR VLADIMIROVICH
Doctor of Psychology, Professor (Moscow)

KUPREYANOV BORIS VIKTOROVICH
Doctor of Pedagogy, Professor (Moscow)

MAKHNACH ALEXANDER VALENTINOVICH
Doctor of Psychology (Moscow)

NARTOVA-BOCHAVER SOF'YA KIMOVNA
Doctor of Psychology, Professor (Moscow)

PODD'YAKOV ALEKSANDR NIKOLAEVICH
Doctor of Psychology, Professor (Moscow)

POLYAKOV SERGEY DANILOVICH
Doctor of Pedagogy, Professor (Ulyanovsk)

SAPOROVSKAYA MARIYA VYACHESLAVOVNA
Doctor of Psychology, Associate Professor (Kostroma)

SEKOVANOV VALERY SERGEEVICH
Candidate of Physics and Mathematics,
Doctor of Pedagogy, Professor (Kostroma)

TARKHANOVA IRINA YURIEVNA,
Doctor of Pedagogy, Professor (Yaroslavl)

TIKHOMIROVA ELENA VIKTOROVNA,
Candidate of Psychology, Associate Professor (Kostroma)

KHAZOVA SVETLANA ABDURAKHMANOVNA
Doctor of Psychology, Associate Professor (Kostroma)

KHARLAMENKOVA NATAL'YA YEVGEN'YEVNA
Doctor of Psychology, Professor (Moscow)

SHCHERBININA OLGA STANISLAVOVNA
Candidate of Pedagogy, Associate Professor (Kostroma)

**FOREIGN MEMBERS
OF THE EDITING BOARD**

KARPINSKY KONSTANTIN VIKTOROVICH,
Doctor of Psychology, Professor,
Yanka Kupala State University of Grodno,
Grodno, Republic of Belarus

KWIATKOWSKA ANNA
Doctor of Psychology, Psychology Institute
of Academy of Sciences of Poland, City of Warsaw, Poland

KUMBRUCK CHRISTEL
Doctor of Psychology, Professor of Higher School,
City of Osnabrück, Germany

SAWICKI KRZYSZTOF
Doctor of Pedagogy,
Faculty of Pedagogy and Psychology,
University of Białystok, Poland

STRASSER GERT
Candidate of Philosophy, Professor of Higher School,
City of Darmstadt, Germany

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

- 5 Харисова И.Г.**
Организаторские способности в структуре универсальных педагогических компетенций как результат подготовки будущих педагогов на разных этапах образования
- 13 Исадченко С.О., Краснощеченко И.П.**
Готовность молодых преподавателей к профессиональной деятельности в цифровом образовательном пространстве

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

- 22 Скворцова М.А.**
Формирование контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников на уроке русского языка
- 27 Богословский В.И., Жукова Т.А., Клетнова И.Е.**
Технология проектного обучения в формировании рефлексии у студентов в процессе изучения русского языка как иностранного в высшей школе
- 37 Гладких В.В., Скребова Е.Г., Дьяков Д.Е., Бокова М.М.**
Технология структурирования и анализа информации текста на занятиях по иностранному языку в военном вузе инженерно-технического профиля
- 46 Богатырева Е.Н., Вятлев Д.Н., Тарасова Н.В.**
Стимулирование мотивации к занятиям физической культурой в процессе преподавания иностранного языка военнослужащим
- 52 Жуева А.Г.**
Педагогическая технология развития информационной компетентности будущих педагогов профессионального обучения в процессе профильной подготовки в вузе: результаты внедрения

ПСИХОЛОГИЯ

- 60 Маленова А.Ю., Федотова Е.Е.**
Субъективная картина благополучия студентов из семей с разной структурой
- 69 Петраш М.Д., Стрижицкая О.Ю., Харитонов Т.С.**
Роль семейных эмоциональных коммуникаций в психологическом благополучии: межпоколенные эффекты
- 76 Самохвалова А.Г., Шипова Н.С., Тихомирова Е.В., Вишневецкая О.Н.**
Методика оценки психологического благополучия студентов: верификация и валидизация
- 84 Мисиук Ю.В.**
Эмоционально-оценочные характеристики самовосприятия матери в контексте интенсивного родительства
- 92 Морозова И.С., Медовикова Е.А., Каргина А.Е.**
Особенности параметров психологической безопасности личности с различным уровнем профессиональной временной перспективы
- 102 Семёнова Г.В., Кичигина О.А.**
Отвержение как форма социальной эксклюзии
- 111 Скворцова Е.В., Слободчикова Ю.В.**
Психологическая характеристика отношений подростков со сверстниками с учетом особенностей их семейного воспитания
- 119 Краснощеченко И.П., Платонов А.С.**
Отношение родителей к музыкальному образованию детей как фактор самореализации учащихся детских школ искусств (по результатам онлайн-опросов детей и родителей)

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

- 132 Крюковская Н.В.**
Характеристика познавательных процессов обучающихся с задержкой психического развития в начальной школе как основа реализации уровнево-дифференцированного подхода в коррекционно-педагогической работе

CONTENTS

PEDAGOGY

- 5 I.G. Kharisova**
Organisational skills in the structure of universal pedagogic competences as a result of training future pedagogues at different stages of education
- 13 S.O. Isadchenko, I.P. Krasnoshchyochenko**
Readiness of young university teachers for professional activities in the digital educational space

TEACHING THEORY AND METHODOLOGY

- 22 M.A. Skvortsova**
Formation of control and evaluation independence of younger schoolchildren in the Russian language lesson
- 27 V.I. Bogoslovskiy, T.A. Zhukova, I.E. Kletnova**
Project technology to reflection development while teaching Russian (on the example of the foreign students in high schools)
- 37 V.V. Gladkih, E.G. Skrebova, D.E. Djakov, M.M. Bokova**
Technology of structuring and analysing text information in foreign language classes at a military university of engineering and technical profile
- 46 E.N. Bogatyreva, D.N. Vyatlev, N.V. Tarasova**
Motivation incentives for the development of servicemen's physical fitness in foreign language teaching
- 52 A.G. Zhuyeva**
Pedagogic technology for the development of information competency of vocational training pedagogues in the process of profile training at the university: the results of implementation

PSYCHOLOGY

- 60 A.Yu. Malenova, E.E. Fedotova**
Subjective picture of the well-being of students from families with different structures
- 69 M.D. Petrash, O.Yu. Strizhitskaya, T.S. Kharitonova**
The role of family emotional communication in psychological well-being: intergenerational effects
- 76 A.G. Samohvalova, N.S. Shipova, E.V. Tikhomirova, O.N. Vishnevskaya**
Scale for assessing the psychological well-being of students: verification and validation
- 84 Yu.V. Misiyk**
Emotional and evaluative characteristics of mother's self-perception in the context of intensive parenthood
- 92 I.S. Morozova, E.A. Medovikova, A.E. Kargina**
Features of the parameters of the psychological safety of a person with a different level of professional time perspective
- 102 G.V. Semenova, O.An. Kichigina**
Rejection as a form of social exclusion
- 111 E.V. Skvortsova, Yu.V. Slobodchikova**
Psychological characteristics of adolescents' relationships with peers, taking into account the peculiarities of their family upbringing
- 119 I.P. Krasnoshchechenko, A.S. Platonov**
Parents' attitude to children's musical education as a factor of self-realisation of children's art school learners (based on the results of online surveys of children and parents)

SPECIAL PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY

- 132 N.V. Kryukovskaya**
Characteristics of cognitive processes of mentally disabled pupils at primary school as the basis for the implementation of a level-differentiated approach in correctional and pedagogic work

**ПСИХОЛОГИЯ СТРЕССА
И СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ**

148 Цирульникова Е.А., Шварц Т.С.

Влияние сиблинговых отношений на стиль совладающего поведения в подростковом возрасте

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

155 Байкова Л.А., Матвеев Р.Е.

Проблемы психолого-педагогического сопровождения формирования информационно-психологической безопасности обучающихся в вузе

163 Гребенкина А.С.

Психолого-педагогические аспекты математической подготовки будущих инженеров пожарно-технических специальностей

170 Воронцова А.В., Вишневецкая О.Н., Голицина С.С., Ершова М.В., Корсакова А.А., Петрова М.С., Райкина М.А., Сутягина Т.В.

Результаты диагностики воспитательных компетенций у обучающихся программ бакалавриата направления «Педагогическое образование»

183 Ершова М.В.

Структура и содержание образовательной среды в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов

192 Елькина И.Ю.

Изучение факторов, влияющих на удовлетворенность студентов обучением с применением дистанционных образовательных технологий

198 Провоторова Н.В.

Методологические подходы как определяющий конструкт формирования концепции профессиональной готовности будущих специалистов сферы государственного управления к инновационной деятельности

205 Екатерина М.В.

Особенности учебной мотивации студентов-медсестер очно-заочной формы обучения

215 Филатов Д.О.

Профессионально-личностная надёжность студентов колледжа

ПОРТРЕТЫ

220 Грабова О.Н.

Василий Владимирович Чекмарёв: педагогическое и научное пространство

**225 ТРЕБОВАНИЯ
К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ**

**PSYCHOLOGY OF STRESS
AND COPING BEHAVIOUR**

148 E.A. Tsurulnikova, T.S. Shvarts

Influence of sibling relationships on coping behaviour in adolescence

PROFESSIONAL EDUCATION

155 L.An. Baykova, R.E. Matveev

Problems of psychological and pedagogical support of the formation of information and psychological security of students at university

163 A.S. Grebenkina

Psychological and pedagogic aspects of mathematical training of future engineers of fire-technical specialties

170 A.V. Voroncova, O.N. Vishnevskaya, S.S. Golitsina, M.V. Ershova, A.A. Korsakova, M.S. Petrova, M.A. Raikina, T.V. Sutyagina

The results of diagnosing educational competences in undergraduates in the direction of "Pedagogic Education"

183 M.V. Ershova

The structure and content of the educational environment in the process of professional training of future pedagogues

192 I.Yu. Elkina

The study of factors affecting student satisfaction with learning using distance learning technologies

198 N.V. Provotorova

Methodological approaches as a defining construct of the formation of the concept of professional readiness of future specialists in the field of public administration for innovative activity

205 M.V. Ekaterinina

Features of educational motivation of non-traditional nursing students

215 D.O. Filatov

Professional and personal reliability of college students

PORTRAITS

220 O.N. Grabova

Vasily Vladimirovich Chekmarev: pedagogical and scientific space

**225 REQUIREMENTS
TO REGISTRATION OF ARTICLES**

ПЕДАГОГИКА

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 1. С. 5–12. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 1, pp. 5–12.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 378

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-1-5-12>

ОРГАНИЗАТОРСКИЕ СПОСОБНОСТИ В СТРУКТУРЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ КАК РЕЗУЛЬТАТ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОБРАЗОВАНИЯ

Харисова Инга Геннадьевна, кандидат педагогических наук, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия, i.kharisova@yspu.org, <https://orcid.org/0000-0002-7782-664X>

Аннотация. Организаторские способности можно рассматривать в качестве важной составляющей педагогического потенциала специалиста сферы образования. Их развитие является одной из значимых для подготовки педагога задач. Выделение данных характеристик в структуре компетенций, наличие которых у выпускников педагогических классов, колледжей и вузов обуславливает их успех в профессии, поможет выстроить непрерывный и преемственный процесс формирования готовности будущих педагогов к решению организаторских задач. Анализ психолого-педагогической литературы, в том числе работ А.Н. Лутошкина, Л.И. Уманского, Л.Ф. Спирина, результаты исследования приоритетов педагогической профессии будущих и действующих педагогов позволили выделить отдельные составляющие организаторских способностей, характеризующие готовность специалиста к организации деятельности участников образовательного процесса и ориентирующие его на самоорганизацию и профессиональное саморазвитие. Работа с индикаторами универсальных педагогических компетенций помогла обозначить характеристики (знания, отношения, качества), которые могут свидетельствовать о проявлениях организаторского потенциала обучающихся на отдельных этапах подготовки. Выделенные ориентиры обеспечат целенаправленность развития организаторских способностей будущих педагогов в рамках реализации образовательных программ педагогической направленности, а также позволят проектировать процесс их формирования на основе уже достигнутых результатов.

Ключевые слова: организаторские способности, подготовка педагога, преемственность подготовки, организаторский потенциал педагога, педагогическое образование, универсальные педагогические компетенции, компетентностный подход.

Благодарности. Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00077-21-02 на выполнение научных исследований по теме «Научное обоснование и выработка методологии обеспечения преемственности ФГОС общего, среднего профессионального и высшего педагогического образования в интересах создания единого образовательного пространства подготовки педагогических кадров».

Для цитирования: Харисова И.Г. Организаторские способности в структуре универсальных педагогических компетенций как результат подготовки будущих педагогов на разных этапах образования // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 1. С. 5–12. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-1-5-12>

Research Article

ORGANISATIONAL SKILLS IN THE STRUCTURE OF UNIVERSAL PEDAGOGIC COMPETENCES AS A RESULT OF TRAINING FUTURE PEDAGOGUES AT DIFFERENT STAGES OF EDUCATION

Inga G. Kharisova, Candidate of Pedagogic Sciences, Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University, Yaroslavl, Russia, i.kharisova@yspu.org, <https://orcid.org/0000-0002-7782-664X>

Abstract. Organisational abilities can be considered to be among the important components of the pedagogic potential of a specialist in the field of education. Their development is one of the most important tasks for pedagogue training. The allocation of these characteristics in the structure of competences, the presence of which among graduates of pedagogic classes, colleges and universities, determines their success in the profession, thus helping build a continuous and successive process of forming the readiness of future pedagogues to solve organisational problems. Analysis of psychological and pedagogic literature, including the works of Anatoliy Lutoshkin, Lev Umanskiy, Lev Spirin, the results of the study of the priorities

of the teaching profession of future and current pedagogues made it possible to single out individual components of organisational abilities characterising the readiness of a specialist to organise the activities of participants in the educational process and orient them towards self-organisation and professional self-development. Working with indicators of universal pedagogic competences helped to identify characteristics (knowledge, attitudes, qualities) that may indicate manifestations of the organisational potential of students at certain stages of training. The highlighted landmarks will ensure the purposefulness of the development of the organisational skills of future pedagogues in the framework of the implementation of educational programmes of a pedagogic orientation, and will also allow to design the process of their formation on the basis of the results already achieved.

Keywords: organisational skills, pedagogue training, continuity of training, pedagogue's organisational potential, pedagogic education, universal pedagogic competences, competency approach.

Acknowledgements. The research was carried out within the framework of the state task of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 073-00077-21-02 for the implementation of scientific research on the topic of Scientific justification and development of a methodology for ensuring the continuity of the Federal State Educational System of general, secondary professional and higher pedagogic education in the interests of creating a unified educational space for training pedagogues”.

For citation: Kharisova I.G. Organisational skills in the structure of universal pedagogic competences as a result of training future pedagogues at different stages of education. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 1, pp. 5–12. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-1-5-12>

Деятельность специалиста в сфере образования предусматривает (среди прочего) решение организаторских задач. Организаторская функция педагога – одна из системообразующих в его профессиональной деятельности, ее успешная реализация напрямую обуславливает эффективность решения задач обучения и воспитания подрастающего поколения. Учитель должен создавать условия для актуализации индивидуальных способностей обучающихся и развития их личностного потенциала, решение данной задачи напрямую обусловлено качеством организаторской деятельности специалиста. Также следует отметить, что организаторские способности важны для педагога любой специализации (учителя-предметника, тьютора, педагога дополнительного образования). Например педагог, выполняющий функции вожатого, должен продуктивно решать организаторские задачи, так как от этого зависит качество создаваемой им воспитывающей среды в детском коллективе, ее формирование входит в перечень трудовых действий, определяемый профессиональным стандартом¹.

Очевидно, что в процессе педагогической подготовки целесообразно предусмотреть возможность развития способностей данной категории у будущих педагогов и формирование у них готовности к решению организаторских задач. В качестве основного ориентира при проектировании программ подготовки специалиста на разных этапах и уровнях образования выступает система компетенций, определяющая базовые характеристики, которыми он должен обладать для успешной профессиональной деятельности в выбранной сфере. Федеральные государственные образовательные стандарты среднего профессионального и высшего образования, разработанные в рамках укрупненной группы специальностей и направлений 44.00.00 «Образование и педагогические науки» (да-

лее – ФГОС СПО и ВО УГСН 44.00.00), не предусматривают выделение компетенций, связанных с реализацией организаторской функции, в отдельную категорию. Поэтому важно понимать, какие характеристики, отвечающие за готовность будущих педагогов к решению организаторских задач, должны быть сформированы в результате освоения ими образовательной программы определенного этапа или уровня педагогической подготовки.

Несмотря на важное значение организаторских способностей в структуре профессиональных качеств педагога, процессу их развития как значимой составляющей его компетенций не уделяется, по нашему мнению, должного внимания в научной и методической литературе. Кроме того, формулировки общих и общепрофессиональных компетенций, представленные в качестве планируемых результатов реализации основных профессиональных образовательных программ в ФГОС СПО и ВО УГСН 44.00.00, не указывают напрямую на необходимость развития организаторского потенциала выпускника. Таким образом, наблюдается противоречие между существующими результативными ориентирами педагогической подготовки и размытостью в их составе столь важных для эффективного решения профессиональных задач специалистами сферы образования характеристиками. Исследования процесса развития организаторских способностей в структуре универсальных педагогических компетенций как результата преемственной подготовки будущих учителей не представлены в научных источниках, рассматриваются лишь отдельные аспекты формирования характеристик, составляющих организаторский потенциал специалиста, на отдельных этапах и уровнях педагогического образования. Данное обстоятельство актуализирует проблему исследования и свидетельствует о новизне его результатов.

Н. Галеева [Галеева], Ж.А. Ермакова [Ермакова], Е.А. Климов [Климов], Н.В. Кузьмина [Кузьмина], С.Л. Рубинштейн [Рубинштейн], Е.В. Титова [Титова], В.Д. Шадриков [Шадриков] и др., обращаясь к проблеме развития способностей человека (в том числе и организаторских), в той или иной степени рассматривали характеристики, обеспечивающие их успешное проявление в решении жизненно-практических и профессиональных задач. Л.И. Уманский выделяет отдельные компоненты организаторских способностей, представляющих собой интеграцию качеств личности, с одной стороны, обусловленных индивидуальными особенностями (например, темперамент), с другой – формирующихся в процессе целенаправленной работы над их развитием (например, общественная энергичность) [Уманский]. А.Н. Лутошкин отмечает целесообразность формирования организаторских знаний и развитие организаторских умений в комплексе, так как именно их интеграция обеспечивает успех организаторской деятельности для лидера в коллективе [Лутошкин: 13]. А.В. Малиновский, рассматривая воспитательный потенциал лидерства в современном детском движении, включает организаторские способности в перечень параметров, характеризующих взрослых лидеров детских объединений [Малиновский]. Л.Ф. Спирин в общепедагогической профессиограмме относит к категории качеств, отражающих (среди прочего) отношение педагога к профессиональной деятельности, предприимчивость, инициативность, целеустремленность и организованность и определяет необходимые для их реализации общепедагогические умения (например, отбирать необходимые средства для предстоящей работы, планировать их использование) [Спирин]. Л.В. Байбородова, актуализируя проблему подготовки будущих педагогов к организаторской деятельности, предлагает использовать для развития необходимых для этого способностей субъектно ориентированную технологию и выстраивать на ее основе образовательную деятельность в рамках практических занятий в вузе и в период педагогической практики [Байбородова].

Анализ работ обозначенных выше авторов позволяет выделить две базовые составляющие, характеризующие, по нашему мнению, организаторские способности педагога. С одной стороны, это готовность специалиста к организации индивидуальной, групповой и коллективной деятельности участников образовательных отношений в педагогическом процессе, с другой – его готовность к самоорганизации и профессиональному самосовершенствованию. Целесообразность выделения данных характеристик в качестве особо значимых для успешной педагогической деятельности подтверждают и результаты проведенного группой преподавателей федерального государ-

ственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского» исследования, в котором приняли участие в качестве респондентов 998 будущих и действующих педагогов (452 и 546 соответственно). В перечень позиций, представляющих наибольшую ценность для педагога, по мнению опрошенных, входят (среды прочего): «умение мотивировать обучающихся, включать их в разнообразные виды деятельности» (76 %), «самообразование, профессиональное и личностное развитие учителя в течение всей жизни» (73 %), «знание способов вовлечения родителей (законных представителей) в процесс обучения и воспитания» (63 %), «знание способов целеполагания, планирования и организации самостоятельной деятельности обучающихся» (55 %), «поощрение инициатив школьников и развитие ученического самоуправления» (52 %) [Kharisova]. Данные ориентиры помогли нам актуализировать отдельные компоненты универсальных педагогических компетенций в аспекте их значения для развития организаторских способностей школьников и студентов, осваивающих образовательные программы педагогической направленности.

Универсальные педагогические компетенции формируются в рамках непрерывной и преемственной педагогической подготовки, которая может быть реализована на допрофессиональном и профессиональном (среднее профессиональное и высшее (бакалавриат и магистратура) образование) этапах работы с будущим специалистом. В качестве методологической основы реализации преемственности в формировании универсальных педагогических компетенций прежде всего целесообразно рассматривать ценностно-смысловой подход, базирующийся на концепции системогенеза В.А. Шадрикова. Взаимосвязь целей и мотивов является системообразующей для любой деятельности, в том числе и педагогической, обеспечить ее позволят единые ценностно-смысловые ориентиры, выступающие в качестве основы для проектирования непрерывной и преемственной педагогической подготовки. В частности, результативный компонент каждого ее этапа содержит совокупность характеристик, конкретизирующих составляющие универсальных педагогических компетенций, которые должны приобрести обучающиеся, в том числе и те, которые позволят выпускнику эффективно решать системные организаторские задачи. Кроме того, при разработке преемственных образовательных программ значимыми являются уровневый, интегративный, практико-ориентированный, субъектно-ориентированный и рефлексивно-аналитический подходы, актуальные с точки зрения определения ключевых принципов формирования уни-

версальных педагогических компетенций на разных этапах работы с будущими педагогами.

Допрофессиональный этап педагогической подготовки осуществляется в рамках реализации программ психолого-педагогических классов в старшей школе. Особенностью данного этапа является то, что педагогическая подготовка в его рамках в определенном смысле может рассматриваться как метапроцесс, так как является своеобразной надстройкой базового образовательного процесса и, как следствие, не имеет жестко регламентированных требований к организации, а осуществляется на основе федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования. Учитывая данное обстоятельство при определении индикаторов универсальных педагогических компетенций для допрофессионального этапа подготовки, мы (среди прочего) рассматривали возможность развития данных характеристик у обучающихся в сочетании с организацией деятельности по достижению ими метапредметных и личностных результатов, обозначенных в стандарте старшей школы.

Таким образом, по результатам освоения программы психолого-педагогического класса у будущего педагога должны быть сформированы следующие составляющие универсальных педагогических компетенций, связанные с развитием у него способностей к организации деятельности обучающихся, самореализации и самосовершенствованию в профессии, представленные в таблице 1.

Обозначенные выше характеристики индикаторов проявления универсальных педагогических компетенций формируются в сочетании отдельными

позициями результативного компонента федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования. Например, «умение самостоятельно определять цели деятельности и составлять планы деятельности; самостоятельно осуществлять, контролировать и корректировать деятельность; использовать все возможные ресурсы для достижения поставленных целей и реализации планов деятельности; выбирать успешные стратегии в различных ситуациях» (метапредметные результаты) и «готовность и способность вести диалог с другими людьми, достигать в нем взаимопонимания, находить общие цели и сотрудничать для их достижения» (личностные результаты)². Таким образом, на допрофессиональном этапе педагогической подготовки закладываются основы организаторского потенциала будущего педагога.

Профессиональный этап непрерывной педагогической подготовки реализуется в рамках освоения будущими специалистами основных профессиональных образовательных программ среднего профессионального и высшего (бакалавриат и магистратура) образования. Результативные компоненты программ данных уровней проектируются на основе федеральных государственных образовательных стандартов и раскрывают перечень компетенций, которыми должен овладеть выпускник. Так как стандарты каждого уровня определяют в качестве требований к результатам свой набор компетенций, мы считаем целесообразным особо обозначить те характеристики, сформированность которых у выпускника педагогического колледжа, бакалавриата или магистратуры педагогического вуза будет свидетельствовать о его продвижении в процес-

Таблица 1

Индикаторы проявления универсальных педагогических компетенций, связанные с развитием организаторских способностей обучающихся психолого-педагогических классов

Универсальная педагогическая компетенция	Индикаторы		
Способность к развитию личного потенциала обучающихся в рамках организации учебной и воспитательной деятельности	определяет свои возможности и ресурсы для их развития в образовательном процессе	осознает целесообразность развития своего личного потенциала	знает способы изучения своего личного потенциала
Способность к проектированию образовательных и воспитательных событий для обогащения субъективного опыта обучающихся	организует воспитательные события для сверстников и младших в рамках внеурочной деятельности	понимает значимость накопления субъективного опыта для самореализации и профессионального самоопределения	знает форматы воспитательных событий, обогащающих эмоционально-ценностную сферу участников и предоставляющих им возможность для творческой самореализации
Способность к организации взаимодействия с участниками образовательных отношений на основе сотрудничества и взаимопомощи	мотивирует участников взаимодействия при включении их в разнообразные виды деятельности	проявляет уважение к другому человеку (ровеснику, младшему, старшему)	знает способы целеполагания, планирования и организации совместной деятельности
Способность к системному проектированию профессиональной педагогической деятельности	определяет цели и планирует свою деятельность с учетом имеющихся ресурсов		

се развития организаторских способностей в рамках формирования универсальных педагогических компетенций.

Элементы универсальных педагогических компетенций, выделяемые в качестве индикаторов достижения преемственных результатов подготовки педагога на уровне среднего профессионального образования, по сути, «встроены» в содержание компетенций, определяемых федеральным государственным образовательным стандартом, и актуализируются нами, так как наличие данных характеристик у выпускника свидетельствует о его готовности к решению организаторских задач (табл. 2).

Таким образом, на этапе среднего профессионального образования продолжается совершенствование организаторских способностей будущего педагога с учетом их элементов, сформированных на этапе допрофессиональной подготовки. Кроме того, обозначенные выше индикаторы являются ориентиром

для развития организаторского потенциала студентов в бакалавриате и определения готовности выпускника педагогического колледжа к освоению универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций на вузовском этапе подготовки.

В таблице 3 представлены выделенные нами преемственные результаты педагогической подготовки, выраженные в индикаторах, определяющих проявление студентом характеристик, свидетельствующих о достижении им нового уровня развития значимых для решения организаторских задач элементов универсальных педагогических компетенций в рамках освоения программ бакалавриата и магистратуры.

В целях преемственного и непрерывного развития организаторских способностей выпускник бакалавриата, поступающий для продолжения образования в магистратуру, должен демонстрировать также и характеристики, проявляющиеся в индикаторах универсальных профессиональных компетенций, опреде-

Таблица 2

Индикаторы проявления универсальных педагогических компетенций, связанные с развитием организаторских способностей студентов педагогических колледжей

Универсальная педагогическая компетенция	Индикаторы		
Способность осуществлять педагогическую деятельность в соответствии с интересами личности и общества	умеет организовывать урочную и внеурочную деятельность обучающихся		
Способность к развитию личностного потенциала обучающихся в рамках организации учебной и воспитательной деятельности	осуществляет индивидуальный подход к каждому ребенку в организации учебной и внеучебной деятельности		
Способность к проектированию образовательных и воспитательных событий для обогащения субъективного опыта обучающихся	использует методы и формы включения обучающихся в образовательную деятельность, обеспечивающие их субъектную позицию	осознает необходимость обогащения субъектного опыта обучающихся через включение их в учебную и воспитательную деятельность	знает способы активизации позиции обучающихся в образовательном процессе, способствующие достижению ими метапредметных и личностных результатов
Способность к организации взаимодействия с участниками образовательных отношений на основе сотрудничества и взаимопомощи	ориентирован на сотрудничество и взаимопомощь в командной работе		
Способность создавать комфортную и психологически безопасную развивающую образовательную среду	организует работу с детским коллективом в целях реализации его воспитательной функции		
Способность осуществлять социально-педагогическое партнерство в рамках реализации основных и дополнительных образовательных программ	привлекает родителей и представителей ближайшего социального окружения к организации внеурочной деятельности обучающихся		
Способность к системному проектированию профессиональной педагогической деятельности	подбирает варианты решения профессиональных задач на основе анализа и целеполагания	осознает значимость выявления и преодоления трудностей в решении профессиональных задач	знает способы интерпретации образовательного контекста для постановки целей своей деятельности и определения путей их достижения
Способность к непрерывному профессионально-педагогическому развитию	выстраивает маршрут своего развития на основе осознания перспектив самореализации в профессии	осознает необходимость собственного развития и реализации своего личностного потенциала в профессии	знает способы развития профессиональных способностей педагога
Способность корректировать педагогическую деятельность на основе обратной связи	контролирует и корректирует свою деятельность по организации образовательного процесса, опираясь на оценку образовательных результатов обучающихся		

Индикаторы проявления универсальных педагогических компетенций, связанные с развитием организаторских способностей студентов бакалавриата и магистратуры

Уровень высшего образования	
бакалавриат	магистратура
<i>Способность осуществлять педагогическую деятельность в соответствии с интересами личности и общества</i>	
знает способы организации образовательной деятельности в форматах, специфических для обучающихся определенной возрастной группы, и особых образовательных потребностей	знает способы изучения результатов и эффективности своей профессиональной деятельности готов генерировать новые идеи и проявлять творчество при проектировании образовательного процесса
<i>Способность к развитию личностного потенциала обучающихся в рамках организации учебной и воспитательной деятельности</i>	
знает способы организации самостоятельной деятельности обучающегося по развитию его личностного потенциала	знает способы оказания помощи обучающемуся в самоопределении, самореализации, самоутверждении
<i>Способность к проектированию образовательных и воспитательных событий для обогащения субъективного опыта обучающихся</i>	
ориентирован на организацию целенаправленной педагогической деятельности для обогащения субъективного опыта обучающихся	понимает целесообразность ценностно-смыслового сотрудничества с обучающимися для обогащения их субъективного опыта
инициирует образовательную активность обучающихся через включение их в рамках учебной и внеучебной деятельности в разнообразные форматы коммуникации и взаимодействия друг с другом и социальным окружением	
<i>Способность к организации взаимодействия с участниками образовательных отношений на основе сотрудничества и взаимопомощи</i>	
осознает значимость четкого выполнения своей роли в команде для эффективного взаимодействия	понимает целесообразность создания эффективных команд участников образовательных отношений для решения поставленных задач
вовлекает участников образовательных отношений в командное решение задач на основе сотрудничества	использует потенциал участников образовательных отношений для эффективного решения поставленных задач
<i>Способность создавать комфортную и психологически безопасную развивающую образовательную среду</i>	
знает способы гармонизации целей и отношений отдельных обучающихся и коллектива для полноценного включения их в совместную деятельность	поддерживает свой авторитет и делегирует обучающимся полномочия в части организации деятельности коллектива
создает психологически комфортные условия развития, сотрудничества, общения обучающихся	
<i>Способность к системному проектированию профессиональной педагогической деятельности</i>	
знает способы оценки и анализа особенностей образовательной ситуации для целеполагания и планирования своей деятельности по решению профессиональных задач	знает способы выбора стратегии и тактики решения профессиональных задач в нестандартных образовательных ситуациях
понимает необходимость определения целей и задач профессиональной деятельности на основе анализа образовательной ситуации и своих профессиональных возможностей	ориентирован на решение профессиональных задач на основе оптимального выбора имеющихся образовательных и личностных ресурсов и поиска альтернативных вариантов их восполнения при имеющемся дефиците
формирует систему профессиональных педагогических задач и подбирает тактику их достижения с учетом образовательной ситуации	выстраивает стратегию своей профессиональной деятельности по организации образовательного процесса на основе доказательного анализа
<i>Готовность к непрерывному профессионально-педагогическому развитию</i>	
выстраивает карьерную стратегию на основе осознания перспектив профессионального роста	демонстрирует умение работать в условиях многозадачности педагогической деятельности
<i>Способность корректировать педагогическую деятельность на основе обратной связи</i>	
контролирует и корректирует профессиональную деятельность, опираясь на результаты анализа процесса достижения обучающимися образовательных результатов	отбирает способы решения профессиональных задач на основе анализа результатов их решения на предыдущем этапе деятельности

ляемых для выпускников психолого-педагогических классов и педагогических колледжей. Для студентов магистратуры, не прошедших предыдущие этапы подготовки, целесообразно разработать и реализовать корректирующий курс, позволяющий им «нарастить» организаторский потенциал за счет приобретения не-

достающих характеристик за период освоения образовательной программы данного уровня.

Обозначенные элементы универсальных педагогических компетенций конкретизируют составляющие организаторских способностей, которые важно актуализировать на отдельном этапе подготовки пе-

дагога. Они могут рассматриваться в качестве оснований как для оценки уровня готовности выпускника психолого-педагогического класса, педагогического колледжа, бакалавриата или магистратуры педагогического вуза к решению организаторских задач, так и для проектирования преемственных программ развития организаторского потенциала школьников и студентов.

Резюмируя вышесказанное, мы выделяем следующие положения, характеризующие процесс развития организаторских способностей будущих педагогов в рамках формирования универсальных педагогических компетенций:

- организаторские способности встроены в отдельные компоненты универсальных педагогических компетенций, проявляются в характеристиках, отвечающих за готовность специалиста решать задачи, связанные с организацией деятельности участников образовательных отношений, самоорганизацией и профессиональным самосовершенствованием;

- на каждом этапе педагогической подготовки у школьника или студента целесообразно развивать те составляющие организаторского потенциала, которые актуальны в аспекте формирования компонентов универсальных педагогических компетенций, включенных в результативный компонент образовательной программы;

- этапность развития организаторских способностей будущих педагогов проявляется в преемственном формировании отдельных их составляющих и ориентации при определении планируемых результатов каждого последующего периода подготовки на достижения, полученные на предыдущем этапе.

Корреляция проявлений организаторских способностей с отдельными компонентами универсальных педагогических компетенций позволит выстроить непрерывный процесс их развития на разных этапах педагогической подготовки и поможет своевременно выявлять и корректировать проблемы, связанные с формированием готовности будущих специалистов к решению организаторских задач.

Примечания

¹ Специалист, участвующий в организации деятельности детского коллектива (вожатый): Профессиональный стандарт: утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 25 декабря 2018 г. N 840н // Гарант: справочно-правовая система. URL: <https://base.garant.ru/72150204/> (дата обращения: 20.12.2021).

² Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. N 413 // Гарант: справочно-правовая система. URL: <https://base.garant.ru/70188902/8ef641d3b80ff01d34be16ce9bafc6e0/> (дата обращения 20.03.2021).

garant.ru/70188902/8ef641d3b80ff01d34be16ce9bafc6e0/ (дата обращения 20.03.2021).

Список литературы

Байбородова Л.В. Подготовка будущих педагогов к организаторской деятельности // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 55–62. ISSN 2073-1426. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-55-62>

Галеева Н. Формирование организаторских способностей у школьников // Воспитание школьников. 2008. № 3. С. 20–28.

Ермакова Ж.А. Лидерство как социально-психологический феномен. М., 2006. 189 с.

Климов Е.А. Педагогический труд: психологические составляющие: учеб. пособие. М., 2004. 240 с.

Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990. 117 с.

Луточкин А.Н. Как вести за собой. М., 1986. 208 с.

Малиновский А.В. Воспитательный потенциал лидерства в современном детском общественном объединении // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 89–96. ISSN 2073-1426. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-89-96>

Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 1999. 720 с.

Спирин Л.Ф. Профессиограмма общепедагогическая. М., 1997. 33 с.

Титова Е.В. Если знать, как действовать: разговор о методике воспитания: книга для учи тела. М., 1993. 192 с.

Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников. М., 1980. 160 с.

Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: учеб. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М., 1996. 320 с.

Kharisova I.G., Makeeva T.V., Kazakova E.I., Tarkhanova I.Y. Identifying a value-based framework of teaching from the point of view of modern socio-professional pedagogues' community. Science for Education Today, 2021, vol. 11/ 5, pp. 7–25. DOI <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2105.01>

References

Bayborodova L.V. *Podgotovka budushhih pedagogov k organizatorskoj dejatel'nosti* [Preparation of future pedagogues for organizational activities]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Socioki-

netics], 2021, vol. 27, № 4, pp. 55–62. (In Russ.) <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-55-62>

Galeeva N. *Formirovanie organizatorskih sposobnostej u shkol'nikov* [Formation of organizational skills in schoolchildren]. *Vospitanie shkol'nikov* [Education of schoolchildren], 2008, vol. 3, pp. 20-28. (In Russ.)

Ermakova Zh.A. *Liderstvo kak social'no-psihologicheskij fenomen* [Leadership as a socio-psychological phenomenon]. Moscow, 2006, 189 p. (In Russ.)

Klimov E.A. *Pedagogicheskij trud: psihologicheskie sostavljajushhie: ucheb. posobie* [Pedagogical work: psychological components: textbook allowance]. Moscow, 2004, 240 p. (In Russ.)

Kuz'mina N.V. *Professionalizm lichnosti prepodavatelya i mastera proizvodstvennogo obucheniya* [Professionalism of the personality of the pedagogue and master of industrial training]. Moscow, 1990, 117 p. (In Russ.)

Lutoshkin A.N. *Kak vesti za soboj* [How to lead]. Moscow, 1986, 208 p. (In Russ.)

Malinovskiy A.V. *Vospitatel'nyj potencial liderstva v sovremenom detskom obshhestvennom ob#edinenii* [Upbringing potential of leadership in the modern children's movement]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologija* [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2021, vol. 27, № 4, pp. 89–

96. (In Russ.) <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-89-96>

Rubinshtejn S.L. *Osnovy obshhej psihologii* [Fundamentals of General Psychology]. St. Petersburg, 1999, 720 p. (In Russ.)

Spirin L.F. *Professiogramma obshhepedagogicheskaja* [General pedagogical professiogram]. Moscow, 1997, 33 p. (In Russ.)

Titova E.V. *Esli znat', kak dejstvovat': razgovor o metodike vospitaniya. Kniga dlja uchitelja* [If you know how to act: a conversation about the methods of education. Book for the pedagogue]. Moscow, 1993, 192 p. (In Russ.)

Umanskij L.I. *Psihologija organizatorskoj dejatel'nosti shkol'nikov* [Psychology of organizational activity of schoolchildren]. Moscow, 1980, 160 p. (In Russ.)

Shadrikov V.D. *Psihologija dejatel'nosti i sposobnosti cheloveka: ucheb. posobie, 2-e izd., pererab. i dop.* [Psychology of activity and human abilities: a tutorial. 2nd ed., rev. and add]. Moscow, 1996, 320 p. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 11.02.2022; одобрена после рецензирования 23.03.2022; принята к публикации 23.03.2022.

The article was submitted 11.02.2022; approved after reviewing 23.03.2022; accepted for publication 23.03.2022.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 1. С. 13–21. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 1, pp. 13–21.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 378:004

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-1-13-21>

ГОТОВНОСТЬ МОЛОДЫХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЦИФРОВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Исадченко Сергей Олегович, директор департамента научных исследований и информатизации, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, Калуга, Россия, isadchenko@tksu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0543-1558>

Краснощеченко Ирина Петровна, доктор психологических наук, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, Калуга, Россия, krasnoshe4enko@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8274-960X>

Аннотация. Динамичное развитие цифровых технологий приводит к непрерывно возрастающему применению информационных продуктов и услуг во всех сферах современного общества, в том числе и в образовании. Здесь появляются технологии, платформы и сервисы, предоставляющие неограниченные возможности получения информации, освоения различных учебных курсов и программ в дистанционном формате, в режиме онлайн- и офлайн-обучения. В центре таких изменений – молодые преподаватели. От них требуется не только готовность принять происходящие трансформации, быстро освоить новые возможности, адаптировать их к преподаванию дисциплин, но и непрерывно совершенствовать образовательный процесс с учетом приобретаемого опыта и выявляемых проблемных его аспектов. В статье представлены результаты исследования готовности молодых преподавателей университета к работе в динамично развивающейся информационной образовательной среде, к разработке и созданию электронных образовательных курсов и активизации использования ИКТ в образовательном процессе. В работе проводится сравнительный анализ результатов опросов, проведенных в 2020 и 2021 гг. в Калужском государственном университете им. К.Э. Циолковского.

Авторы делают вывод о необходимости создания в университете системы работы по сопровождению молодых преподавателей как в плане профессионального, так личностного развития.

Ключевые слова: молодой преподаватель, цифровизация образования, цифровое образовательное пространство, психологические особенности личности молодого преподавателя высшей школы, опрос

Для цитирования: Исадченко С.О., Краснощеченко И.П. Готовность молодых преподавателей к профессиональной деятельности в цифровом образовательном пространстве // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 1. С. 13–21. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-1-13-21>

Research Article

READINESS OF YOUNG UNIVERSITY TEACHERS FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES IN THE DIGITAL EDUCATIONAL SPACE

Sergey O. Isadchenko, Department of Scientific Research and Informatisation, Department of General and Social Psychology, Tsiolkovsky Kaluga State University, Kaluga, Russia, isadchenko@tksu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0543-1558>

Irina P. Krasnoshechenko, Doctor of Psychological Sciences, Tsiolkovsky Kaluga State University, Kaluga, Russia, krasnoshe4enko@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8274-960X>

Abstract. The dynamic development of digital technologies leads to a continuously increasing use of information products and services in all areas of modern society, incl. and in education. Technologies, platforms and services appear here that provide unlimited opportunities for obtaining information, mastering various training courses and programmes in a distance format, online and offline learning. Young teachers are at the centre of these changes. They are required not only to be ready to accept the ongoing transformations, quickly master new opportunities, adapt them to teaching of disciplines, but also continuously improve the educational process, taking into account the experience gained and its problematic aspects that are identified. The article presents the results of a study of the readiness of young university teachers to work in a dynamically developing information educational environment, to develop and create electronic educational courses and enhance the use of ICT in

the educational process. The paper provides a comparative analysis of the results of surveys conducted in 2020 and 2021 at Tsiolkovsky Kaluga State University.

The authors conclude the necessity of creating a system of work at the university to support young teachers, in terms of both professional and personal development.

Keywords: young university teacher, education digitalisation digital educational space, psychological characteristics of personality of young higher school teacher, survey.

For citation: Isadchenko S.O., Krasnoshchechenko I.P. Readiness of young university teachers for professional activities in the digital educational space. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 1, pp. 13–21 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-1-13-21>

Введение

Ключевым фактором нового технологического уклада современного общества являются информационные технологии. Интенсивное развитие информационных и коммуникационных технологий на наших глазах приводит к динамичной перестройке всех общественных сфер: экономики, производства, управления, культуры. Следствием увеличения потребления информационных продуктов и услуг современным обществом является совершенствование практики оказания многочисленных услуг и повышение качества жизни разных социальных групп.

Развитие информационных технологий напрямую отражается и на системе образования, в которой все большее место и значение приобретает цифровая образовательная среда, предоставляющая широкие возможности применения информационно-телекоммуникационных технологий, новых методов и инструментов обучения: дистанционное обучение, открытое обучение [Гриль]. Развиваются платформы и сервисы, позволяющие осваивать различные учебные курсы, программы дополнительного образования в дистанционном формате, в режиме онлайн- и офлайн-обучения [Морозов: 4; Кувшинов: 11; Полат: 7]. Происходящая цифровизация образования включает два аспекта: 1) использование цифровых ресурсов в обучении и воспитании с целью оптимизации образовательной деятельности; 2) модернизацию содержания и целей образования для формирования цифровых компетенций у обучающихся [Данилова: 9].

В центре изменений, происходящих в современном образовательном пространстве высшей школы, стоит преподаватель. От него требуется готовность к принятию происходящих трансформаций, быстрому освоению новых возможностей, адаптации их к преподаванию дисциплин, а также непрерывному совершенствованию образовательного процесса с учетом приобретаемого опыта и выявляемых проблемных его аспектов. Наиболее восприимчивы к таким изменениям молодые преподаватели, личностное и профессиональное становление которых происходит в условиях цифровых трансформаций, когда гаджеты являются неотъемлемым атрибутом повседневной жизни и образовательного процесса, активными участниками

которых они являются. Молодые преподаватели становятся субъектами педагогической деятельности, наиболее быстро осваивающими и присваивающими новые технологии, использующими их в работе со студентами.

Анализ выполненных в последние годы исследований показывает разнообразие проблематики исследований, посвященных изучению условий профессиональной деятельности и личностных особенностей молодых преподавателей высшей школы в изменяющемся социокультурном и образовательном пространстве, что в значительной степени определяется увеличением притока молодежи в преподавательские коллективы вузов как современный тренд развития науки и высшей школы. Анализируя исследования, посвященные молодым преподавателям высшей школы и выполненные в разных вузах современной России, следует отметить, что авторы выявляют противоречивые, в том числе и негативные тенденции, обусловленные произошедшими социально-экономическими изменениями в обществе. В частности, обращают внимание на такую особенность профессиональной идентичности молодых преподавателей, как восприятие социально значимой профессии преподавателя высшей школы не как призвания, а как инструмента достижения желаемого уровня и образа жизни [Нидергауз: 51], анализируя составляющие имиджа, выявляют негативные характеристики образа молодого преподавателя высшей школы как внутри социально-профессиональной группы преподавателей, так и в общественном мнении [Грунт]. Исследователи анализируют факторы риска в условиях реализации новой модели управления, характеризующейся внедрением принципов конкуренции между преподавателями одной кафедры, дифференцируют молодых преподавателей по их самооценке профессиональной деятельности, выделяя группы уверенных и неуверенных в своем будущем, показывают, что молодые преподаватели, заявляющие о своей неуверенности в работе в вузе, фактически воспринимают его как непостоянное место работы, планируя сократить нагрузку или сменить место работы [Балезина: 105].

В то же время в работах анализируются и позитивные аспекты лично-профессионального развития молодых преподавателей: изучается их иннова-

ционный потенциал, в структуре которого выделяют внутренние возможности к освоению, переработке и использованию новой информации, приращение собственных знаний, готовность совершенствовать собственную преподавательскую деятельность; склонность к генерированию новых конкурентоспособных идей, стремление к достижению вершин профессионального мастерства и др. [Якупова: 19]. Исследователи также обращают внимание на то, что молодые преподаватели более открыты к использованию цифровых технологий в образовательном процессе, у них нет сопротивления в работе с инновациями, они готовы к их применению в работе со студентами [Мухаметзянов: 16], что определяется выраженностью соответствующих мотивационных характеристик [Леднева: 12]. Важной характеристикой готовности молодых преподавателей к внедрению цифровых технологий в образовательный процесс исследователи считают личностную гибкость, рассматриваемую с позиции деятельностного, субъектного, творческого подходов в профессионально-педагогической деятельности [Митина: 14; Кашапов: 9], являющуюся важным условием достижения профессионального успеха, обеспечивающую возможность быстрой адаптации к изменениям ситуаций и деятельности, к изменению своего отношения, способам и подходам в реализации собственной активности.

Представляемая нами работа, продолжающая данный вектор исследований, посвящена изучению готовности молодых преподавателей Калужского государственного университета к профессиональной деятельности в цифровом образовательном пространстве.

Организация исследования

Когда планировалось данное исследование, мы, конечно же, не предполагали наступления скорого «шторма» в мире. С целью изучения готовности молодых преподавателей университета к работе в динамично развивающемся цифровом образовательном пространстве, к разработке и созданию электронных образовательных курсов и использованию ИКТ в образовательном процессе в начале марта 2020 года было проведено онлайн-исследование молодых преподавателей.

Однако спустя несколько дней после нашего исследования в связи с начавшейся пандемией Covid-19 образовательные организации всех уровней перешли в режим самоизоляции, ускорившей освоение цифровых дистанционных технологий в образовательном процессе. Конструктивный подход к изменившейся ситуации, как отмечают аналитики, позволил «применить цифровые технологии онлайн-обучения в работе со студентами, достаточно успешно справиться с ситуацией шторма» [Клягин, Абалмасова: 10]. Существенно, что в управлении нашим университе-

том (КГУ им. К.Э. Циолковского) в условиях экстремальных изменений была задействована технология обратной связи от субъектов образовательного процесса (студентов и преподавателей), что позволило управленческой команде получать информацию о промежуточных результатах и своевременно вносить коррективы для принятия адекватных управленческих решений при переходе на последующие этапы [Казак: 8].

Последовавшие за первым переходом к дистанционному обучению несколько волн самоизоляции побудили нас спустя год – в марте 2021 года – провести повторный срез для анализа изменений готовности молодых преподавателей к работе в цифровизирующемся образовательном пространстве.

В исследовании был использован разработанный нами опросник, включивший 13 вопросов, посвященных изучению отношения и осмысления опыта использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательном процессе. Диагностический комплекс, кроме опросника, был дополнен методикой изучения мотивации профессиональной деятельности (методики К. Замфир в модификации А.А. Реана) и методикой самооценки личностных особенностей (методика Кеттелла в модификации А.В. Грецова) и преобразован в гугл-форму, ссылки на которую участники опроса получили на корпоративную почту. Итак, инструментарий нашего исследования в течение 5 рабочих дней был доступен для молодых преподавателей университета, которые имели возможность в удобное для них время принять в нем участие в онлайн-формате. При повторном проведении среза весной 2021 г. использовалась идентичная процедура сбора данных.

В исследовании на двух его этапах приняли участие 23 человека – все молодые преподаватели, работающие в университете (КГУ им. К.Э. Циолковского).

Результаты исследования

Представим результаты, полученные с помощью авторского опросника.

Сравнение ответов на вопрос «Используете ли Вы в своей работе электронную информационную образовательную среду (ЭИОС)» (см. табл. 1) показало, все молодые преподаватели университета работают в ЭИОС с разной степенью интенсивности – постоянно или иногда. Вместе с тем переход к дистанционному образованию увеличил процентную долю тех, кто *постоянно* использует ЭИОС.

Анализ ответов на вопрос, посвященный использованию молодыми преподавателями ЭИОС, показал (см. табл. 2), что за прошедший период существенно увеличилась их активность. Кроме использования корпоративной электронной почты (100 %), значительно увеличилась доля тех, кто размещает задания по практике (с 30 % до 60 %), создает и размещает

Таблица 1

Распределение ответов на вопрос: «Используете ли Вы в своей работе электронную информационную образовательную среду (ЭИОС)?»

	2020, март	2021, март
Постоянно	74 %	78 %
Иногда	26 %	22 %
Нет	0 %	0 %

Таблица 2

Распределение ответов на вопрос: «Какие формы работы в ЭИОС Вы используете в учебных целях?»

	2020, март	2021, март
Работа с корпоративной почтой	100 %	100 %
Создание тестов и их размещение в ЭИОС	9 %	83 %
Размещение заданий по практике	30 %	60 %
Размещение домашних заданий	30 %	100 %

Таблица 3

Оценка молодыми преподавателями возможностей использования ЭИОС

	2020	2021
Гибкий график работы с учебными материалами	17 %	83 %
Доступность учебных материалов в любое время	70 %	7 %
Другое	13 %	13 %

Таблица 4

Ответы молодых преподавателей в 2020 и 2021 гг. на вопрос «Каковы основные трудности, с которыми могут столкнуться студенты при использовании электронных учебных курсов?»

	2020	2021
Неумение планомерно учиться	9 %	4 %
Неудобство работы с учебным курсом	13 %	9 %
Неумение самостоятельно планировать и распределять время	9 %	4 %
Технические сбои при работе с курсом	60 %	57 %
Необходимость проводить долгое время за компьютером	17 %	9 %
Отсутствие личного ПК у некоторых студентов	17 %	0 %
Недостаточность личных контактов с преподавателем в аудитории	–	13 %
Недостаточный уровень ИКТ-компетенций преподавателя	–	4 %

в ЭИОС тесты контроля усвоения учебного материала (с 9 % в 2020 до 83 % в 2021). Все молодые преподаватели, согласно результатам второго среза, выкладывают в ЭИОС домашние задания для студентов.

За период с весны 2020 по весну 2021 гг. изменилась оценка молодыми преподавателями возможностей, открывающихся в связи с использованием ЭИОС (см. табл. 3). Между двумя срезами, выполненными в ходе нашего исследования, резко возросло число оценивших возможности гибкого графика работы с учебными материалами в рамках ЭИОС, уменьшилось число тех, кто прежде концентрировал внимание на доступности учебных материалов. Видимо, доступность материалов стала воспринимать-

ся как естественная норма образовательного процесса при использовании ЭИОС, в то время как гибкость графика работы с учебными материалами перешла в ранг более значимой возможности.

Изменилось также распределение ответов молодых преподавателей университета на вопрос о трудностях студентов при использовании образовательном процессе ЭИОС (см.: табл. 4)

Сопоставление ответов 2020 и 2021 года преподавателей на вопрос «Каковы, по-Вашему, основные трудности, с которыми могут столкнуться студенты при использовании электронных учебных курсов?» (см. табл. 4) показывает, что в ответах на вопросы в 2021 году появились такие версии ответов,

как «недостаточность контактов с преподавателем в аудитории» и «недостаточный уровень ИКТ-компетенций преподавателя», которые в опросе 2020 года не упоминались, что также свидетельствует о более глубоком понимании ситуации благодаря полученному в течение года собственному опыту использования цифровых образовательных технологий. Следует отметить, что на отсутствие живого общения с преподавателями как главный недостаток дистанционного формата обучения обращают внимание и другие исследователи [Кононов: 22].

Сопоставляя ответы 2020 и 2021 года на вопрос «Влияет ли на внеаудиторную нагрузку преподавателя использование электронных учебных курсов в учебном процессе?», мы обратили внимание на то, опыт перехода к дистанционной форме обучения способствовал увеличению процентной доли участников опроса, считающих, что использование ЭУК (электронных учебных курсов) – процесс трудоемкий, увеличивающий внеаудиторную нагрузку преподавателя (до перехода на дистанционную форму обучения это значение было 78 %, после – 91 %, и наоборот, спустя год уменьшилась доля респондентов, занимающих противоположную позицию (с 22 % до 9 %). (см. рис. 1).

Как следует из представленного в таблице 5 распределения ответов на вопрос «Готовы ли вы участвовать в разработке своих собственных электронных учебных курсов (ЭУК)?», в 2020 году каждый

пятый респондент считал себя готовыми участвовать в разработке ЭУК и 69 % заявляли о готовности к реализации такой деятельности при условии, что им будет оказана поддержка при создании курсов. В 2021 году ситуация изменилась: процентная доля респондентов, безусловно готовых участвовать в разработке электронных учебных курсов, снизилась на 13 %. В то же время увеличилась на 18 % доля тех, кто готов к разработке курсов при условии оказания методической поддержки в университете. В пределах статистической значимости уменьшилась также доля тех, кто считает себя не готовым к такой работе.

Полученные результаты дают основание констатировать, что опыт работы молодых преподавателей в режиме дистанционного образования увеличил реалистичность их представлений об использовании электронных образовательных продуктов и тем самым способствовал повышению осознания значимости методической помощи для реализации задачи разработки электронных учебных курсов. Так, в опросе 2020 года 78 % участников опроса заявляли о необходимости повышения квалификации по применению ИКТ в учебном процессе; именно обучение соответствующим профессиональным компетенциям, по мнению большинства молодых преподавателей, позволит им включиться в разработку авторских ЭУК. Можно констатировать, что опыт реализации дистанционной формы образовательного процесса в 2020 году расширил представления преподавате-

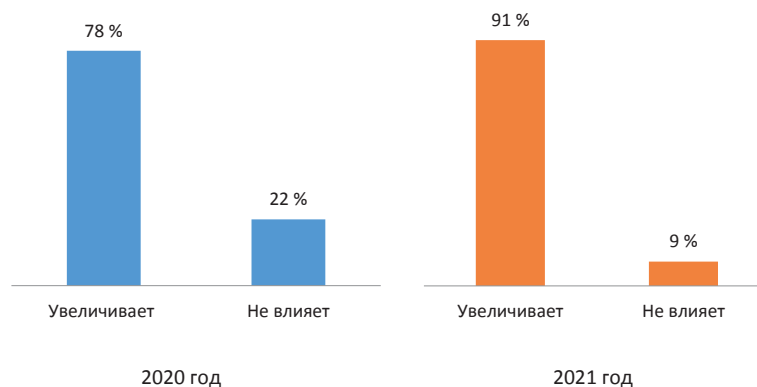


Рис. 1. Графическая презентация ответов молодых преподавателей университета на вопрос «Влияет ли и каким образом на внеаудиторную нагрузку преподавателя использование электронных учебных курсов в учебном процессе?»

Таблица 5

Распределение ответов молодых преподавателей в 2020 и 2021 гг. на вопрос «Готовы ли вы участвовать в разработке своих собственных электронных учебных курсов (ЭУК)?»

	2020	2021
Да, безусловно	22 %	9 %
Да, при условии, что будет оказана поддержка при создании таких курсов	69 %	87 %
Нет	9 %	4 %

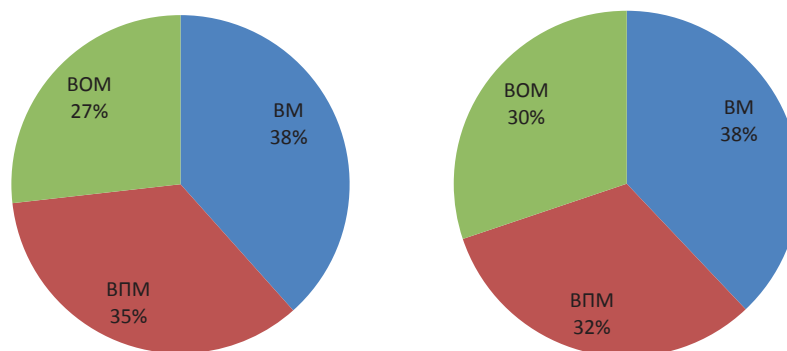


Рис. 2. Структурные компоненты мотивационного комплекса профессиональной деятельности на выборке молодых преподавателей в 2020 и 2021 гг.

лей о возможностях цифровизации образовательного процесса и мотивировал на развитие цифровых компетенций. Так, в ответах опросника 2021 года 61 % участников исследования указали, что они повысили квалификацию по применению ИКТ в образовательном процессе и основам разработки электронных учебных курсов.

Подтверждением наличия у молодых преподавателей мотивации на повышение профессионализма явились и результаты проведенной нами методики К. Замфир и А.А. Реана, диагностирующей особенности мотивации профессиональной деятельности. Полученные данные 2020 и 2021 гг. (см. рис. 2) свидетельствуют о выраженности оптимального мотивационного комплекса у молодых преподавателей университета: $VM > ВПМ > ВОМ$ (где VM – внутренняя мотивация, ВПМ – внешняя положительная мотивация, ВОМ – внутренняя отрицательная мотивация), т. е. выраженность показателей внутренней мотивации более высокая по сравнению с внешней положительной и тем более внешней отрицательной мотивацией. Это свидетельствует о том, что молодежь мотивирована самим содержанием профессионально-педагогической деятельности, у них выражено стремление к достижению в ней значимых результатов. Мотивы социального престижа, уважение коллег, материальных благ, избегание осуждения со стороны администрации и т. д. для них в среднем менее значимыми по сравнению с мотивами профессиональной самореализации.

При достаточном сходстве результатов 2020 и 2021 года по усредненным показателям мотивационных профилей с помощью U-критерия Манна – Уитни были выявлены статистически значимые различия показателей ($U = 0,048$ ($p \leq 0,05$)). Обнаружено, что, по сравнению с 2020 годом, в 2021 году у респондентов повысился уровень внешней отрицательной мотивации (избегание осуждений и порицаний со стороны администрации и т. п.). Это, вероятно, явилось следствием усиления контролирующих мер, использованных по отношению к преподавателям в периоды самоизоляции.

Исследование особенностей эмоционального интеллекта молодых преподавателей (см. рис. 3) показало, что средние значения выраженности его составляющих по большинству шкал методики Н. Холла диагностируются у молодых преподавателей университета в зоне низких (по шкалам: распознавание эмоций других людей, самомотивация, управление своими эмоциями) и средних значений (по шкалам: эмпатия, эмоциональная осведомленность). Обращает внимание, что повторный срез 2021 года показал увеличение по шкале эмпатия (с 7,9 до 9,4). Безусловно, такое качество для преподавателя важно, оно проявляется в восприятии, распознавании и оценке эмоциональных переживаний и состояний как студентов, так и коллег, сопереживании и готовности оказывать помощь в преодолении возникающих трудностей, негативных переживаний и состояний. Также увеличились результаты по шкале распознавание эмоций других людей (6,3 – 8,5). Можно констатировать, что молодые преподаватели после дистанционного образования и возвращения в процесс реального общения и взаимодействия с другими стали проявлять чуть больше внимания к эмоциональным состояниям других людей. Увеличились значения по шкалам: эмоциональная осведомленность (с 7 до 8,5) и самомотивация (с 6 до 6,8). В то же время в условиях пандемии снизилась способность управлять своими эмоциями, давать им характеристику, переживать их и отпускать.

Проанализировав результаты, полученные с помощью методики «Семь качеств личности» (Р. Кеттелл, модификация А.Г. Грецова), (см. рис. 3), мы обнаружили некоторое противоречие в оценках своих личных качеств, присущих молодым преподавателям университета, участвовавшим в нашем исследовании. Большинство из них оценило себя как склонных к подчинению (83 %), сдержанных 83 %, доверчивых (100 %) и при этом 69 % оценили себя как уверенных в себе.

Полученные с помощью данной методики результаты выявили определенную проблему, требующую

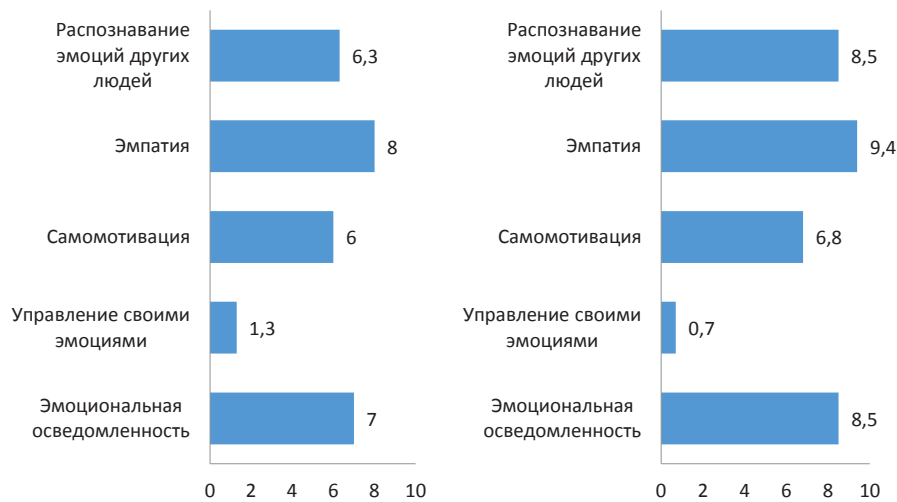


Рис. 3. Средние значения по шкалам методики Н. Холла «Оценка эмоционального интеллекта» на выборке молодых преподавателей в 2020 и 2021 гг.

Таблица 6

Самооценка личностных качеств молодыми преподавателями 2020 г.

Замкнутые (74 %)	Затруднились оценить	Общительные (0)
Эмоционально устойчивые (43 %)	49 %	Эмоционально неустойчивые (8 %)
Склонные к подчинению (83 %)	13 %	Склонные к доминированию (4 %)
Сдержанные (83 %)	17 %	Экспрессивные (0)
Робкие (47 %)	40 %	Смелые (13 %)
Доверчивые (100 %)	0 %	Подозрительные (0)
Уверенные в себе (69 %)	27 %	Тревожные (4 %)

разрешения путем организации соответствующей методической работы в университете: среди участников исследования существует группа молодых преподавателей, которые еще не в полной мере адаптированы к профессиональной позиции преподавателя университета, атрибутивной характеристикой которой является профессионально-личностная зрелость, проявляющаяся выраженностью в том числе и таких черт, как смелость, эмоциональная устойчивость, умеренная склонность к доминированию и т. п. Соответственно, можно констатировать необходимость выстраивания в университете системы профессионального сопровождения молодых преподавателей не только для содействия формированию их профессиональных компетенций, необходимых для профессиональной деятельности в изменяющемся образовательном пространстве и цифровой среде, но и для сопровождения их профессионально-личностного развития.

Выводы

Проведенное исследование готовности молодых преподавателей университета к работе в динамично развивающейся информационной образовательной среде, к разработке и созданию электронных образовательных курсов и активизации использования

ИКТ в образовательном процессе показало положительную динамику активности, деятельности, отношения молодых преподавателей, усиленных переходом к дистанционному образованию в условиях пандемии COVID-19.

Вместе с тем необходимо системное сопровождение молодых преподавателей, содействующее превращению их не только в потребителей информационного общества, но и в разработчиков, создателей обучающих информационных продуктов, способствующих формированию человека, сочетающего в себе такие качества, как владение самыми современными информационными технологиями, широкая эрудиция и богатая духовная культура.

Такая системная работа по сопровождению молодых преподавателей как в плане профессионального, так личностного развития должна быть выстроена в современном университете для нейтрализации рисков, существующих в современной социокультурной ситуации.

Список литературы

Балезина Е.А. Положение молодого преподавателя вуза в условиях модернизации высшего образования: риски и их восприятие // Вестник Нижегород-

ского университета им. Н.И. Лобачевского, 2018, № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article>

Гиль А.В., Морозов А.В. От информатизации к цифровизации образовательного процесса // Образование и право. 2019. № 12. С. 129–135.

Грунт Е.В., Елисеева Е.С. Имидж профессий и образ молодых преподавателей вузов: особенности взаимодействия // Известия Уральского федерального университета. Сер. 3: Общественные науки. 2015. № 3 (143). С. 43–50.

Данилова Л.Н., Ледовская Т.В., Солянин Н.Э., Ходырев А.М. Основные подходы к пониманию цифровизации и цифровых ценностей // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 2. С. 5–12.

Казак М.А., Краснощеченко И.П., Белинская Т.В. Управление переходом к дистанционному способу реализации образовательного процесса: опыт Калужского госуниверситета // Университетское управление: практика и анализ, 2020, № 2. URL: <https://www.umj.ru/jour/article/view/1198/1050#>

Кашапов М.М. Формирование профессионального творческого мышления. Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова. Ярославль, 2013.

Клягин А.В., Абалмасова Е.С., Гарев К.В. Шторм первых недель: как высшее образование шагнуло в реальность пандемии // Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». М., 2020. 112 с.

Кононов А.Н., Комиссарова А.С. Качественный анализ отношения к дистанционному формату обучения в условиях пандемии COVID-19 // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 1. С. 17–23.

Кувшинов С. М-learning – новая реальность образования // Высшее образование в России. 2007. № 8. С. 75–78.

Леднева С.А. Мотивация трудовой деятельности молодых преподавателей и работа с молодежным кадровым резервом в вузе // Вестник Тверского государственного университета. Сер.: Экономика и управление. 2018. № 2. С. 142–149.

Митина Л.М. Психология профессионально-карьерного развития личности. М.: СПб., 2019.

Морозов А.В. Субъектность и цифровизация // Глобальная экономика и образование. 2021. Т. 1, № 4. С. 99–107.

Мухаметзянов И.Ш. Цифровое пространство в образовании: ожидания, возможности, риски, угрозы // Россия: тенденции и перспективы развития, 2020. URL: <https://cyberleninka.ru/article>

Нидергаус Е.О., Банникова Л.Н. Особенности и противоречия формирования профессиональной идентичности современных молодых преподавателей вуза // Вестник Тюменского государственного

университета. Социально-экономические и правовые исследования. 2019. Т. 5, № 1. С. 50–56.

Теория и практика дистанционного обучения / под ред. Е.С. Полат. М., 2004. 416 с.

Якупова О.В. Особенности инновационного потенциала молодого преподавателя вуза // Глобальные вызовы в экономике и развитие промышленности (INDUSTRY-2016): Труды науч.-практ. конф. с зарубежным участием / под ред. А.В. Бабкина. 2016. С. 693–698.

References

Balezina E.A. *Polozheniye molodogo prepodavatelya vuza v usloviyakh modernizatsii vysshego obrazovaniya: riski i ikh vospriyatiye* [The position of a young university teacher in the context of the modernization of higher education: risks and their perception]. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo* [Vestnik of Lobachevsky University of Nizhni Novgorod], vol. 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article> (In Russ.)

Gil A.V., Morozov A.V. *Ot informatizatsii k tsifrovizatsii obrazovatel'nogo protsessa* [From informatization to digitalization of the educational process]. *Obrazovaniye i pravo* [Education and law], 2019, vol. 12, pp. 129–135. (In Russ.)

Grunt E.V., Eliseeva E.S. *Imidzh professiy i obraz molodykh prepodavateley vuzov: osobennosti vzaimodeystviya* [The image of professions and the image of young university teachers: peculiarities of interaction]. *Izvestiya Ural'skogo federal'nogo universiteta. Ser. 3: Obshchestvennyye nauki* [News of the Ural Federal University. Ser. 3: Social Sciences], 2015, vol. 3 (143), pp. 43–50. (In Russ.)

Danilova L.N., Ledovskaya T.V., Solynin N.E., Khodyrev A.M. *Osnovnyye podkhody k ponimaniyu tsifrovizatsii i tsifrovyykh tsennostey* [Basic approaches to understanding digitalization and digital values]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* [Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2020, vol. 26 (2), pp. 5–12. (In Russ.)

Kazak M.A., Krasnoshechenko I.P., Belinskaya T.V. *Upravleniye perekhodom k distantsionnomu sposobu realizatsii obrazovatel'nogo protsessa: opyt Kaluzhskogo gosuniversiteta* [Management of the transition to a remote way of implementing the educational process: the experience of Kaluga State University]. *Universitetskoye upravleniye: praktika i analiz* [University Management: Practice and Analysis], 2020, vol. 2. URL: <https://www.umj.ru/jour/article/view/1198/1050#> (In Russ.)

Kashapov M.M. *Formirovaniye professional'nogo tvorcheskogo myshleniya* [Formation of professional creative thinking]. *Yaroslavskiy gosudarstvennyy universitet im. P.G. Demidova* [Yaroslavl State University named after P.G. Demidov]. Yaroslavl, 2013. (In Russ.)

Kononov A.N., Komissarova A.S. *Kachestvennyy analiz otnosheniya k distantsionnomu formatu obucheniya v usloviyakh pandemii COVID-19* [Qualitative analysis of attitudes towards distance learning in the context of the COVID-19 pandemic]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* [Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2021, vol. 27 (1), pp. 17–23 (In Russ.)

Kuvshinov S. *M-learning – novaya real'nost' obrazovaniya* [M-learning - the new reality of education]. *Vysheye obrazovaniye v Rossii* [Higher education in Russia], 2007, vol. 8, pp. 75–78. (In Russ.)

Ledneva S.A. *Motivatsiya trudovoy deyatelnosti molodykh prepodavateley i rabota s molodezhnym kadrovym rezervom v vuze* [Motivation of the labor activity of young teachers and work with the youth personnel reserve at the university]. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Ekonomika i upravleniye* [Bulletin of Tver State University. Ser.: Economics and Management], 2018, vol. 2, pp. 142-149. (In Russ.)

Mitina L.M. *Psikhologiya professional'no-kar'yernogo razvitiya lichnosti* [Psychology of professional and career development of personality]. Moscow, 2019. (In Russ.)

Morozov A.V. *Sub'yektnost' i tsifrovizatsiya* [Subjectivity and digitalization]. *Global'naya ekonomika i obrazovaniye* [Global Economy and Education], 2021, vol. 1 (4), pp. 99-107. (In Russ.)

Mukhametzyanov I.Sh. *Tsifrovoye prostranstvo v obrazovanii: ozhidaniya, vozmozhnosti, riski, ugrozy* [Digital space in education: expectations, opportunities, risks, threats]. *Rossiya: tendentsii i perspektivy razvitiya* [Russia: trends and development prospects], 2020. URL: <https://cyberleninka.ru/article>. (In Russ.)

Niedergaus E.O., Bannikova L.N. *Osobennosti i protivorechiya formirovaniya professional'noy identichnosti*

sovremennykh molodykh prepodavateley vuza [Features and contradictions of the formation of professional identity of modern young university teachers]. *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Sotsial'no-ekonomicheskiye i pravovyye issledovaniya* [Bulletin of the Tyumen State University. Socio-economic and legal research], 2019, vol. 5 (10), pp. 50-59. (In Russ.)

Teoriya i praktika distantsionnogo obucheniya [Theory and practice of distance learning]: *ucheb. posobiye dlya studentov vysshikh ped. uchebn. zavedeniy* [Textbook for students of higher ped. educational institutions], ed. by Ye.S. Polat. Moscow, 2004, 416 p. (In Russ.)

Shtorm pervykh nedel': kak vyssheye obrazovaniye shagnulo v real'nost' pandemii [The storm of the first weeks: how higher education stepped into the reality of a pandemic], A.V. Klyagin, Ye.S. Abalmasova, K.V. Garev [i dr.]. *Natsional'nyy issledovatel'skiy universitet «Vysshaya shkola ekonomiki»* [National Research University Higher School of Economics, Institute of Education]. Moscow, 2020, 112 p. (In Russ.)

Yakupova O.V. *Osobennosti innovatsionnogo potentsiala molodogo prepodavatelya vuza* [Features of the innovative potential of a young university teacher]. *Global'nyye vyzovy v ekonomike i razvitiye promyshlennosti (INDUSTRY-2016). Trudy nauchno-prakticheskoy konferentsii s zarubezhnym uchastiyem*, ed. by A.V. Babkina [Global challenges in the economy and industrial development INDUSTRY-2016], 2016, pp. 693-698. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 25.01.2022; одобрена после рецензирования 01.04.2022; принята к публикации 01.04.2022.

The article was submitted 25.01.2022; approved after reviewing 01.04.2022; accepted for publication 01.04.2022.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 1. С. 22–26. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 1, pp. 22–26.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 372.8

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-1-22-26>

ФОРМИРОВАНИЕ КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

Скворцова Марина Алексеевна, кандидат педагогических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, dobrutmarina@mail.ru <https://orcid.org/0000-0002-6693-6130>

Аннотация. В статье рассматривается опыт формирования контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников, анализируется трактовка понятия «контрольно-оценочная самостоятельность» и определяется сущностная характеристика особенностей формирования в образовательном процессе начальной школы. Автор дает характеристику приемам формирования контрольно-оценочной самостоятельности. В статье представлены результаты внедрения системы методов и приемов формирования контрольно-оценочной самостоятельности на уроках русского языка в начальной школе.

Ключевые слова: самостоятельность, контроль, контрольно-оценочная самостоятельность, младший школьник, приемы и особенности формирования контрольно-оценочной самостоятельности.

Для цитирования: Скворцова М.А. Технология структурирования и анализа информации текста на занятиях по иностранному языку в военном вузе инженерно-технического профиля // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 1. С. 22–26. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-1-22-26>

Research Article

FORMATION OF CONTROL AND EVALUATION INDEPENDENCE OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN THE RUSSIAN LANGUAGE LESSON

Marina A. Skvortsova, Candidate of Pedagogic Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, dobrutmarina@mail.ru <https://orcid.org/0000-0002-6693-6130>

Annotation. The article examines the experience of the formation of control and evaluation independence of younger schoolchildren, analyses the interpretation of the concept of “control and evaluation independence” and determines the essential characteristics of the formation features in the educational process of primary school. The author characterises the methods of formation of control and evaluation independence. The article presents the results of the implementation of a system of methods and techniques for the formation of control and evaluation independence in the lessons of the Russian language at elementary school.

Keywords: independence, control, control and evaluation independence, junior schoolchild, techniques & features of formation of control and evaluation independence.

For citation: Skvortsova M.A. Formation of control and evaluation independence of younger schoolchildren in the Russian language lesson. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 1, pp. 22–26 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-1-22-26>

Введение

Система оценивания занимает важное место в образовательном процессе начальной школы, регламентируемый Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования, который требует обеспечения условий формирования «критериальной оценки результатов» образовательной программы начального общего образования. Развитие контрольно-оценочной самостоятельности является ключевым условием решения многих задач сегодняшнего образования, так как младший школьник должен овладеть не только предметными знаниями, умениями и навыками, но и приобрести самостоятельность в учебных действиях. Содержательное оценивание себя неразрывно связано с умением самостоятельно контролировать, сравнивать свой результат с предложенным образцом.

Понимание термина «самостоятельность» рассматривается в трудах психологов, педагогов-исследователей, методистов А.Б. Воронцова [Воронцов : 2, 3], Л.М. Голубевой [Голубева : 5], Н.Б. Хлыстовой [Хлыстова: 9], И.С. Фишман [Фишман: 8], Г.А. Цукерман [Цукерман: 10, 11, 12], Д.Б. Эльконина [Эльконин : 13], которые отмечали, что это одно из ведущих качеств субъекта учебной деятельности, предполагающее наличие определенных черт, свойств, умений и навыков.

Впервые термин «контрольно-оценочная самостоятельность» ввели методологи развивающего обучения Г.А. Цукерман [Цукерман: 10] и А.Б. Воронцов [Воронцов : 3], которые считают, что в рамках традиционного контроля и оценивания обучающийся не знает границ своих знаний, поэтому не ставит целью получение новых знаний, не имеет представления о том, как им усвоен новый материал и можно ли перейти к изучению следующей темы.

Н.Б. Хлыстовой [Хлыстова: 9] считает, что контроль состоит в установлении соответствия других учебных действий условиям и требованиям учебной задачи. Он помогает младшему школьнику, меняя операционный состав действий, выявлять их связь с теми или иными особенностями условий решаемой задачи и свойствами получаемого результата. Благодаря этому, контроль обеспечивает нужную полноту операционного состава действий и правильность их выполнения.

Определение понятия «контрольно-оценочная самостоятельность» сформулировано И.С. Фишман [Фишман: 8], которая понимается ей как готовность личности к инициативным, осознанным, ответственным действиям по осуществлению контроля и оценки своей деятельности. Т.А. Матис [Матис: 7] «контроль» рассматривает, как функцию управления, устанавливающая степень соответствия принятых решений фактическому состоянию дел.

В психолого-педагогической литературе, понятие «оценка» рассматривается с различных позиций. Л.Л. Алексеева [Алексеева: 1] считает, что оценка, как социальный аспект, должна отвечать потребностям учеников в общении, познании своего «Я» глазами других участников образовательного процесса. Школьную оценку знаний как объективный критерий, определяющий мнение о школьнике, в своих работах рассматривают Л.М. Голубева [Голубева: 5]

Н.В. Селезнев рассматривал педагогическую оценку, как выражение общественных интересов, выполнение надзора за деятельностью учащихся. Указывал, что в учебно-воспитательном процессе наличие оценки определяется «потребностями общества в определенном типе личности».

Контроль результатов обучения младших школьников имеет несколько видов: стартовый контроль проводится с целью выявления уровня готовности учащихся к усвоению образовательной программы в текущем учебном году; текущий контроль проводится на первых этапах обучения, способствует процессу формирования умений и навыков у учащихся; тематический контроль заключается в том, что оценка фиксирует результат проверки усвоения материала по каждой крупной теме и итоговый контроль проявляется в качестве оценки результатов обучения за определенный промежуток времени – четверть, полугодие, год.

В ходе учебного года можно выделить три фазы становления действия контроля и оценки. Первая фаза – совместная постановка и планирование задач на учебный год (может занимать от двух до четырех недель и составляет основное содержание первого месяца учебного года). Вторая фаза – коллективно-решения предметных задач года. Во второй фазе учебного года полностью разворачивается весь арсенал видов действий контроля и оценки: от рефлексивного контроля и оценки через диагностирующий пооперационный контроль и констатирующую оценку к результативному контролю и прогностической оценке. Третья фаза – рефлексивная. Она является необходимой составляющей всего образовательного процесса. Основной акцент в этой фазе учебного года делается на восстановлении младшими школьниками «пути» движения в учебном материале (со всеми «остановками» походу маршрута) и публичной и презентации своих достижений и результатов (использование технологии «учебное портфолио»).

Процедура исследования

С целью выявления особенностей формирования контрольно-оценочной самостоятельности на уроках русского языка в начальной школе было проведено исследование на базе Муниципальных бюджетных общеобразовательных учреждений «Средняя общеобразовательная школа № 21» и «Средняя общеобра-

зовательная школа № 7» города Костромы. В исследовании принимали участие обучающиеся 4а, 4б и 4в классов, в количестве 172 детей. Из них 87 человек – контрольная группа (Средняя общеобразовательная школа № 21) и 85 человек – экспериментальная группа (Средняя общеобразовательная школа № 7).

На констатирующем этапе эксперимента были использованы следующие методики и приемы оценки уровня контрольно-оценочной самостоятельности: методика «Оцени себя» А.В. Захаровой, цель которой развитие умений учащихся объективно оценивать свою деятельность, формирование положительной мотивации учения; методика «Волшебные линейки» А.Г. Цукермана [Цукерман : 11], цель которой оценить степень развития умений учащихся осуществлять самоконтроль, самооценку, взаимооценку по однозначному критерию, и комплексное тестирование по предмету «Русский язык» Е.М. Тихомировой.

Обсуждение результатов исследования

Анализ результатов по методике А.В. Захаровой в экспериментальной и контрольной группах позволил выявить следующий уровень сформированности умения обучающихся оценивать свою деятельность. В экспериментальной группе высокий уровень самооценки демонстрируют 36% обучающихся; средний уровень – 44%; низкий уровень выявлен у 20%. В контрольной группе высокий уровень выявлен у 32%; средний уровень составляют 47%; низкий уровень – 21%.

Результаты методики А.Г. Цукерман позволяют сделать следующие выводы: в экспериментальной группе высокий уровень сформированности контрольно-оценочной деятельности был выявлен у 24%; средний уровень составили 40% обучающихся; низкий уровень – 36%. В контрольной группе высокий уровень сформированности имеют 25%; средний уровень представлен 47% обучающихся; низкий уровень был выявлен у 28% респондентов.

Исходя из анализа результатов выявления уровня сформированности контрольно-оценочной деятельности младших школьников на уроке русского языка можно сделать вывод, что в экспериментальной группе средний и низкий уровень имеют большая часть обучающихся. В контрольной группе у большинства детей средний уровень сформированности контрольно-оценочной деятельности на уроке русского языка, высокий и низкий уровень имеет примерно одинаковое количество обучающихся.

С целью выявления уровня контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников по русскому языку было проведено тестирование (по Е.М. Тихомировой). Тест проводился в экспериментальной и контрольной группах и выявил следующий уровень контрольно-оценочной самостоятельности младших

школьников по русскому языку: в экспериментальной группе высокий уровень контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников по русскому языку был выявлен у 28%, средний уровень представлен 52%, низкий уровень был выявлен у 20%. В контрольной группе на высоком уровне контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников по русскому языку находятся 29% младших школьников, средний уровень представлен 53%, низкий уровень – 18%.

На основе анализа данных методик был получен общий результат сформированности контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе эксперимента: в экспериментальной группе высокий уровень сформированности контрольно-оценочной самостоятельности был выявлен у 24%, средний уровень – 45%, низкий уровень представлен 31% обучающихся. В контрольной группе высокий уровень составляют – 25% школьников, средний уровень – 46%, низкий – 29%.

Таким образом, на констатирующем этапе эксперимента зафиксирован примерно одинаковый уровень сформированности самостоятельности младших школьников в экспериментальной и контрольной группах. На основе результатов констатирующего этапа эксперимента на формирующем этапе была разработана и проведена серия уроков русского языка в экспериментальной группе, с включение приемов формирования контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников.

На формирующем этапе эксперимента были использованы следующие методики и приемы: методика «Лесенка успеха» Н.Г. Лускановой, приемы «Сопоставление своих действий и результата с образцом», «Графическая самопроверка», «Мое достижение», «Могу больше», «Оцениваю сам» и другие. На этапе рефлексии уделялось большее внимание на критерии оценивания младшими школьниками своей деятельности. Для фиксации личных наблюдений каждый обучающийся имел «Дневник самооценки», который служил для фиксации процесса самоконтроля и самооценки.

Вся работа педагога строилась на основе принципов технологии построения урока и конкретно формирования контрольно-оценочной самостоятельности. Во-первых, контрольно-оценочная деятельность включала в себя формирование готовности младшего школьника выполнять контроль и оценку своей деятельности без побуждения. Во-вторых, формирование контрольно-оценочной деятельности основывалось на самостоятельном выборе способов контроля и оценки. В-третьих, формирование контрольно-оценочной деятельности носило характер систематичности и самостоятельности.

На контрольном этапе эксперимента использовались те же методики, что и на констатирующем. Рассмотрим более подробно результаты данного этапа. Анализ результатов методики «Оцени себя» в экспериментальной группе показал: высокий уровень составляет – 40%; средний уровень – 48%; низкий уровень – 12%. В контрольной группе высокий уровень имеют 36%; средний уровень представлен – 50%; низкий уровень 14%.

Исходя из полученных результатов можно заметить, что уменьшился процент младших школьников с низким уровнем. Половина класса по-прежнему остается на среднем уровне, а количество учеников с высоким уровнем сформированности возросло.

Результаты методики «Волшебные линейки», свидетельствуют о росте показателей в экспериментальной группе: высокий уровень представлен 32%

обучающихся; средний уровень – 48%; низкий уровень – 20%. В контрольной группе изменения оказались незначительными.

Повторное комплексное тестирование показало, что в экспериментальной группе на высоком уровне контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников по русскому языку находятся 36%, средней уровень имеют 56%, низкий уровень представлен 8% обучающихся. В контрольной группе изменения оказались незначительными.

Таким образом, результаты выявления уровня сформированности контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников по русскому языку свидетельствуют о значительных положительных изменениях уровня сформированности контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников.

На основе данных методик были получены следующие результаты: в экспериментальной группе количество обучающихся с высоким уровнем сформированности контрольно-оценочной самостоятельностью представлено 36%, средним уровнем 51%, низким уровнем 13%. В контрольной группе высокий уровень представлен 32% обучающихся, средний уровень 54%, низкий 14%.

Оценка корреляционной ранговой связи между готовностью младшего школьника к самооценке и сформированностью контрольно-оценочной самостоятельности ($R=0,53$, $p=0,02$) позволяет утверждать о наличии значимой корреляционной связи между параметрами.

Таким образом, результаты исследования доказывают эффективность внедрения в образовательный процесс серии приемов, направленных на формирование контрольно-оценочной деятельности младших школьников. Важным в формировании контрольно-оценочной самостоятельности является и то, что на разных её ступенях можно столкнуться со специфическими трудностями, что подталкивает педагогов к необходи-

мости использования разнообразных психолого-педагогических методов, приемов и средств для правильного формирования самостоятельности.

Результаты исследования позволяют нам сделать вывод о некоторых особенностях формирования контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников на уроках русского языка: контрольно-оценочная деятельность должна включать в себя формирование готовности младшего школьника выполнять контроль и оценку своей деятельности без побуждения; должна основываться на самостоятельном выборе способов контроля и оценки, а значит, педагог должен иметь разнообразный педагогический арсенал.

Список литературы

- Алексеева Л.Л.* Планируемые результаты начального общего образования / Л.Л. Алексеева, С.В. Анащенкова, М.З. Биболетова [и др.]; под ред. Г.С. Ковалёвой, О.Б. Логиновой. 1, 2, 3-е изд. М., 2011. 120 с.
- Воронцов А.Б.* Педагогическая технология контроля и оценки учебной деятельности. М., 2012. 303 с.
- Воронцов А.Б.* Инструктивно – методическое обеспечение учёта индивидуального прогресса учащихся. Вып. 1. М., 2011. 104 с.
- Воронцов А.Б.* Учебная деятельность: введение в систему Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. М., 2014. 300 с.
- Голубева Л.М.* Оценка достижений младшими школьниками планируемых результатов обучения: методические рекомендации [Текст]. Красноярск, 2011. 36 с.
- Матис Т.А.* Контроль и оценка результатов обучения в начальной школе // Начальная школа. 2006. № 4 С.112-115
- Фишман И.С., Голуб Г.Б.* Формирующая оценка образовательных результатов учащихся. СПб., 2017. 190 с.
- Хлыстова Н.Б.* Развитие контрольно-оценочной самостоятельности школьников // Пермский педагогический журнал. 2013. Т.4, № 4. С.110 – 115.
- Цукерман Г.А.* Развитие учебной самостоятельности. М., 2010. 256 с.
- Цукерман Г.А.* Оценочная самостоятельность как цель школьного образования URL.: https://psyjournals.ru/files/34119/psyedu_2010_n4_Tsukerman_Venger.pdf (Дата обращения: 14.02.2022).
- Цукерман Г.А.* Оценка без отметки. М., 1999. 113 с.
- Эльконин Д.Б.* Система развивающего обучения: пособие для студентов педагогических вузов. М., 2009. 153 с.

References

- Alekseeva L.L.* *Planiruemye rezul'taty nachal'nogo obshhego obrazovaniya* [Planned results of primary general education] L.L. Alekseeva, S.V. Anashhenko

va, M.Z. Biboletova [i dr.]; pod red. G.S. Kovaljovoj, O.B. Loginovoj. Moscow, 2011, 120 p. (In Russ.)

Voroncov A.B. *Pedagogicheskaja tehnologija kontrolya i ocenki uchebnoj dejatel'nosti* [Pedagogical technology of monitoring and evaluation of educational activities]. Moscow, 2012. 303 p. (In Russ.)

Voroncov A.B. *Instruktivno – metodicheskoe obespechenie uchjota individual'nogo progressa uchashhihsja* [Instructional and methodological support for taking into account the individual progress of students]. Moscow, 2011, 104 p. (In Russ.)

Voroncov A.B. *Uchebnaja dejatel'nost': vvedenie v sistemu* [Educational activity: introduction to the system] D.B. Jel'konina, V.V. Davydova. Moscow, 2014, 300 p. (In Russ.)

Golubeva L.M. *Ocenka dostizhenij mladshimi shkol'nikami planiruemyh rezul'tatov obuchenija: metodicheskie rekomendacii* [Assessment of the achievements of primary school students of the planned learning outcomes: methodological recommendations. Krasnojarsk, 2011, 36 p. (In Russ.)

Matis T.A. *Kontrol' i ocenka rezul'tatov obuchenija v nachal'noj shkole* [Monitoring and evaluation of learning outcomes in primary school]. *Nachal'naja shkola* [Elementary school], 2006, vol. 4, pp.112-115 (In Russ.)

Fishman I.S., Golub G.B. *Formirujushhaja ocenka obrazovatel'nyh rezul'tatov uchashhihsja* [Formative assessment of students' educational results]. SPb, 2017,

190 p. (In Russ.)

Hlystova N.B. *Razvitie kontrol'no-ocenочноj samostojatel'nosti shkol'nikov* [Development of control and evaluation independence of schoolchildren]. *Permskij pedagogicheskij zhurnal* [Perm Pedagogical Journal], 2013, vol. 4 (4), pp.110 – 115.

Cukerman G.A. *Razvitie uchebnoj samostojatel'nosti* [Development of academic independence]. Moscow, 2010, 256 p. (In Russ.)

Cukerman G.A. *Ocenочnaja samostojatel'nost' kak cel' shkol'nogo obrazovaniya* [Evaluative independence as the goal of school education]. URL.: https://psyjournals.ru/files/34119/psyedu_2010_n4_Tsukerman_Venger.pdf (access date: 14.02.2022) (In Russ.)

Cukerman G.A. *Ocenka bez otmetki* [Assessment without a mark]. Moscow, 1999, 113 p. (In Russ.)

Jel'konin D.B. *Sistema razvivajushhego obuchenija: posobie dlja studentov pedagogicheskikh vuzov* [The system of developing education: a manual for students of pedagogical universities]. Moscow, 2009, 153 p. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 03.04.2022; одобрена после рецензирования 20.04.2022; принята к публикации 20.04.2022.

The article was submitted 03.04.2022; approved after reviewing 20.04.2022; accepted for publication 20.04.2022.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 1. С. 27–36. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 1, pp. 27–36.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 811.161.1:378

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-1-27-36>

ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ РЕФЛЕКСИИ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Богословский Владимир Игоревич, доктор педагогических наук, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия, vib0705@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7071-244X>

Жукова Татьяна Анатольевна, кандидат педагогических наук, Финансовый университет при Правительстве РФ, НИТУ «МИСиС», Москва, Россия, tatianazhu@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2184-4814>

Клетнова Инна Евгеньевна, кандидат педагогических наук, Самарский государственный социально-педагогический университет, Самара, Россия, maxwell.in@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2165-1745>

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования рефлексии у студентов высшего учебного заведения в процессе изучения русского языка как иностранного на основе технологии проектного обучения. Представлен теоретический анализ понятий «рефлексия», «технология проектного обучения», «проектная деятельность», «проект». Описывается технология формирования рефлексивной деятельности студентов в процессе изучения русского языка как иностранного в рамках реализации группового информационного проекта: на подготовительном этапе осуществляется формирование рефлексии обучающимися себя и собственной деятельности, на практическом этапе – рефлексии участников взаимодействия, на заключительном этапе – рефлексии обучающимися совместной деятельности. Приведен пример информационного группового проекта «В городе Самаре интересно жить и учиться!».

Ключевые слова: рефлексия, технология проектного обучения, групповой информационный проект, обучение русскому языку как иностранному, иностранные студенты высшего учебного заведения.

Для цитирования: Богословский В.И., Жукова Т.А., Клетнова И.Е. Технология проектного обучения в формировании рефлексии у студентов в процессе изучения русского языка как иностранного в высшей школе // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 1. С. 27–36. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-1-27-36>

Research Article

PROJECT TECHNOLOGY TO REFLECTION DEVELOPMENT WHILE TEACHING RUSSIAN (ON THE EXAMPLE OF THE FOREIGN STUDENTS IN HIGH SCHOOLS)

Vladimir I. Bogoslovskiy, Doctor of Pedagogic Sciences, Herzen Russian State Pedagogic University, St. Petersburg, Russia, vib0705@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7071-244X>

Tatiana A. Zhukova, Candidate of Pedagogic Sciences, Financial University under the Government of the Russian Federation, National University of Science and Technology “MISIS”, Moscow, Russia, tatianazhu@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2184-4814>

Inna E. Kletnova, Candidate of Pedagogic Sciences, Samara State University of Social Sciences and Education, Samara, Russia, maxwell.in@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2165-1745>

Abstract. The article discusses the problem of foreign students' reflection development while teaching Russian. The authors emphasise the role of the project technology. Thus, the authors give the theoretical analysis of reflection, project activity and a project. They give the example of the information project and describe the periods concerning the mechanisms to the further types of reflection development – preparatory stage is for self-reflection, practical stage is for participants' reflection assessment and the final stage is for teamwork reflection. The authors give the example of the group project “What a fun to live and study in Samara”.

Keywords: reflection, project technology, group information project, teaching Russian language as foreign, foreign students in Russian high school.

For citation: Bogoslovskiy V.I., Zhukova T.A., Kletnova I.E. Project technology to reflection development while teaching Russian (on the example of the foreign students in high schools). Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 1, pp. 27–36. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-1-27-36>

Открытость межгосударственных контактов и активное интегративное движение между народами выдвигают перед российской высшей школой новые образовательные задачи – обучение иностранных граждан русскому языку и интеграция иностранных студентов в процесс профессиональной вузовской подготовки [Князева, Соловьева: 350; Лысенко: 97].

Приоритетной целью обучения русскому языку как иностранному является овладение обучающимися навыками речевого общения, что предполагает порождение и восприятие языкового материала (устных и письменных текстов), различного по коммуникативно-целевому назначению и лексико-грамматической степени сложности. Процесс сознательного овладения иностранным языком представлен следующими аспектами: «осознание субъектом изучаемого иностранного языка (его коммуникативной природы, системы и особенностей функционирования как средства общения); осознание особенностей иноязычной культуры и осознание языка как средства межкультурного взаимодействия; осознание закономерностей освоения и способов изучения языка и осознание себя в качестве субъекта образовательной деятельности» [Еремин, Рубцова: 48]. Сознательное овладение студентами иностранным языком предполагает осмысление данного процесса.

Вместе с тем, как показывает практика, иностранные студенты, изучающие русский язык, испытывают значительные затруднения в выполнении творческих заданий, ориентированных на построение собственного высказывания или диалога, обусловленных ситуацией общения: студенты не «вживаются» в коммуникативную ситуацию, не вкладывают в нее личностный смысл, демонстрируют неумение анализировать содержание учебной деятельности, адекватно оценить свою деятельность и полученные результаты.

Таким образом, вышеизложенное вызывает необходимость поиска форм организации учебного процесса в современной высшей школе в контексте обучения русскому языку как иностранному, направленных не только на предоставление знаний и формирование умений, но и на развитие личности каждого студента как субъекта отношений и сознательной деятельности. Особое значение при этом приобретает ориентация преподавателей на развитие у иностранных студентов рефлексии, являющейся методологической основой процесса обучения русскому языку как иностранному, неотъемлемым условием достижения эффективных образовательных результатов.

В философской науке понятие «рефлексия» рассматривается как «форма теоретической деятельности человека, направленная на осмысление своих собственных действий и их законов»¹.

В психологической науке понятие «рефлексия» трактуется как мыслительный процесс, который направлен на осознание индивидом собственных действий и поведения, опыта, чувств, способностей, характера, задач, т. е. на осознание себя.

В педагогике содержание понятия «рефлексия» понимается как самоанализ деятельности и ее результатов. В процессе рефлексии человек «формирует и развивает свои цели, которые могут быть только осознанными» [Еремин, Рубцова: 40]. Рефлексия является одной из важнейших характеристик «продуктивной учебной деятельности», «основой свободного творчества и личностного развития студента» [Еремин, Рубцова: 19]. Рефлексия способствует выявлению результатов, переосмыслению цели и мотивов учебно-образовательной деятельности, что позволяет корректировать и выстраивать индивидуальную траекторию учения.

По мнению В.В. Краевского, А.В. Хуторского, рефлексия – это процесс познания субъектом собственных внутренних психических актов и состояний. Целью данного процесса является вспоминание, выявление и осознание основных компонентов деятельности (смысл, типы, способы, проблемы и возможные пути их решения, результаты и т. п.). По мнению ученых, «образовательная деятельность представляет собой «челночное» движение чередующихся деятельностей – предметной и рефлексивной, без понимания способов своего учения, механизмов познания учащиеся не смогут присвоить тех знаний, которые они добыли» [Краевский, Хуторской: 10].

Американский исследователь Дж. Мезиров трактует рефлексию «как процесс, включающий в себя построение умозаключений, обобщений, аналогий, сопоставлений и оценок, а также переживание, вспоминание и решение проблем и охватывающий обращение к убеждениям в целях анализа, осуществления действий, обсуждения или оценки» [Mezirow J.: 5].

Очевидно, что анализ научной литературы позволяет сделать вывод о том, что рефлексия представляет собой мыслительный процесс, направленный на анализ, понимание, оценку себя, собственной и совместной деятельности и поведения других людей. Она является источником получения более глубоких знаний, чем те, которые мы уже имеем.

Важно, с нашей точки зрения, остановиться на функциях рефлексии. В трудах Т.П. Леонтьева

вой, Г.С. Пьянковой, Л.К. Сальной, В.Д. Шадрикова, С. Хола прослеживаются следующие: диагностирующая, проектировочная, коммуникативная, мотивационная, коррекционная [Леонтьева: 16; Пьянкова: 45; Сальная: 119; Шадриков: 133; Hole: 34].

Вместе с тем анализ вышеуказанных исследований, посвященных проблеме рефлексии, позволяет выделить следующие ее компоненты: рефлексия обучающимися себя и собственной деятельности; рефлексия участников взаимодействия; рефлексия обучающимися совместной деятельности. Так, рефлексия обучающимися себя и собственной деятельности предполагает определение сферы своих интересов, планирование, анализ, оценку своей деятельности, выявление результатов и определение их важности для дальнейшей жизни. Она выражается в отношении студента к самому себе и к своим знаниям и умениям. Формирование данного компонента, способствующего самоопределению личности, возможно в индивидуальной и групповой формах деятельности.

Рефлексия участников взаимодействия направлена на анализ и оценку действий других участников взаимодействия, их взглядов и восприятия студента ими. Данный компонент характеризуется как специфическое качество познания человека человеком, и формировать его следует в групповой форме работы.

Рефлексия обучающимися совместной деятельности включает в себя умение планировать совместную деятельность, прогнозировать ее результаты; умение удерживать коллективную цель, следовать плану деятельности и соотносить результаты с ее целью; умение осуществлять и координировать совместную деятельность в соответствии с меняющимися условиями; умение анализировать и оценивать свой вклад, вклад каждого члена группы и совместную деятельность; учет полученного опыта для будущей деятельности.

В контексте рассмотрения рефлексии как процесса необходимо указать этапы ее осуществления. Г.П. Щедровицкий выделил следующие: 1) исследование ситуации; 2) выявление затруднений в деятельности; 3) установление причин затруднений; 4) критика старой нормы; 5) выработка новой нормы [Щедровицкий: 368].

По мнению В.В. Краевского, А.В. Хуторского процесс рефлексии представлен такими ступенями, как: 1) остановка предметной (дорефлексивной) деятельности; 2) восстановление последовательности выполненных действий; 3) изучение составленной последовательности действий с точки зрения ее эффективности, продуктивности, соответствия поставленным задачам и т. п.; 4) выявление и формулирование результатов рефлексии [Краевский, Хуторской: 182].

Г.С. Пьянкова рассматривает пять этапов рефлексии: 1) остановка деятельности; 2) фиксация остано-

вки и проделанной работы; 3) объективизация или анализ соответствия деятельности поставленным целям и задачам; 4) обобщение результатов рефлексии; 5) осмысление познавательной-оценочной ситуации с переходом на уровень жизненных смыслов [Пьянкова: 45].

Анализ вышеуказанных работ позволяет нам отметить сходство взглядов ученых в обозначении этапов рефлексии, а также определить алгоритм организации рефлексивной деятельности (рефлексия и рефлексивная деятельность рассматриваются в данном исследовании как синонимичные понятия) обучающихся в рамках нашего исследования: 1) остановка предметной (дорефлексивной) деятельности (завершение выполняемой деятельности по учебной дисциплине); 2) восстановление последовательности выполненных действий (описание в устной или письменной формах того, что сделано); 3) анализ алгоритма выполненных действий (их эффективности и соответствия поставленным задачам), выявление причин, вызвавших затруднения; 4) выявление и формулирование результатов рефлексии (выдвижение и проверка гипотез о будущей деятельности). Именно этот алгоритм предполагается использовать в процессе организации работы по формированию и дальнейшему развитию данного качества личности.

В реальной учебной среде современного высшего учебного заведения в целом и в обучении иностранных студентов русскому языку как иностранному в частности используются разнообразные педагогические технологии [Догодкина: 96; Колоскова, Тупицына: 13; Попова: 78]. Для нашего исследования представляет интерес технология проектного обучения.

На сегодняшний день в отечественной и зарубежной литературе существуют различные определения понятия «технология проектного обучения» (Э.Г. Азимов, П. Блюменфельд, В.В. Давыдов, А.В. Леонтович, И.И. Мазур, Т. Маркхэм, М. Холм и др.).

По мнению Э.Г. Азимова, технология проектного обучения основана «на моделировании социального взаимодействия в малой группе в ходе учебного процесса»².

В.В. Давыдов рассматривает технологию проектного обучения как «систему обучения, при которой обучающиеся приобретают знания и умения в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий – проектов»³.

П. Блюменфельд считает ее «комплексным подходом к обучению, ориентированным на привлечение обучающихся к исследованиям. В данных условиях они ищут решения нестандартных проблем, задавая вопросы, обсуждая идеи, делая прогнозы, разрабатывая планы, собирая и анализируя данные, делая выводы, передавая их другим и создавая конечные продукты учебной деятельности» [Blumenfeld: 9].

Согласно определению Т. Маркхэма, «технологией проектного обучения называется «метод, который стимулирует обучающихся к изучению школьного предмета (или дисциплины), получению новых знаний и навыков посредством решения сложных, аутентичных и тщательно разработанных педагогом задач» [Markham, Larmer, Ravitz: 4].

М. Холм рассматривает данную технологию «как способ обучения, который предлагает обучающимся найти решения для конкретных проблем. Он отмечает, что проектное обучение ориентировано на обучающихся. Они выбирают, планируют, исследуют и производят продукт, отвечая на вопрос, непосредственно связанный с реальной жизнью» [Holm: 2].

Таким образом, технология проектного обучения предполагает самостоятельность обучающихся в получении знаний, умений и опыта, а создаваемый продукт в процессе самостоятельной работы имеет для них практическую ценность. Кроме того, все исследователи убеждены в том, что проектное обучение является практикой совместной деятельности между субъектами учебного процесса.

Проектное обучение вызывает необходимость рассмотрения и такого понятия, как «проект». Под проектом Э.Г. Азимов понимает «план и результат самостоятельной работы (например, выпуск газеты или журнала, сборника статей и т. д.)»⁴.

Г. Томас также убежден, что проект требует самостоятельной групповой работы обучающихся: «В учебных заведениях проект представляет собой данное обучающимся исследовательское задание, которое требует большего объема усилий и более независимой работы по сравнению с обычным аудиторным заданием. Такая работа требует от них проведения собственного поиска и анализа информации» [Thomas: 5].

При этом следует отметить, что понятия «проектная деятельность» и «проект» не синонимичны. По мнению ученых (Н.А. Краля, С.С. Кашлев, И.И. Мазур, В.Ф. Шкель), проектная деятельность обучающихся представляет собой совместную учебно-познавательную, творческую или игровую деятельность, характеризующуюся наличием общей цели, согласованных методов и способов деятельности, а проект – это результат деятельности. Наличие заранее выработанных представлений о конечном продукте деятельности, этапов работы над проектом, его осмысление и рефлексия результатов деятельности является необходимым условием проектной деятельности. Таким образом, проект представляет собой план и продукт самостоятельной исследовательской работы обучающихся (проектной деятельности). Следовательно, проектное обучение является технологией организации и реализации проектной деятельности обучающихся.

В зависимости от ведущего вида деятельности, осуществляемой обучающимися, выделяют: исследовательские, творческие и информационные проекты; по форме организации деятельности: индивидуальные и групповые проекты [Краля: 34; Кашлев: 28; Мазур: 45; Шкель: 7].

Исследовательские проекты подчинены логике и структуре подлинно научного исследования. Данные проекты требуют четкой структуры: обоснование актуальности темы исследования; обозначение проблемы исследования и выдвижение гипотез ее решения; формулирование целей, предмета и объекта, задач исследования; изложение, оформление, обсуждение полученных результатов и выводов исследования; определение дальнейших путей разработки исследуемой проблемы. Данные проекты предусматривают индивидуальную форму работы.

Структура творческих проектов не требует шаблонности и стандартизованности, а, напротив, предусматривают креативность в оформлении результатов совместной деятельности участников проекта. Структура совместной деятельности подчиняется жанру конечного продукта (например, сценарий фильма или спектакля, программа праздника, план сочинения, статьи, рубрик газеты и пр.). Данные проекты следует реализовывать в групповой работе.

Информационные проекты ориентированы на сбор информации о каком-либо объекте, явлении. В рамках данного типа проектов участники знакомятся с информацией по теме, анализируют ее, обобщают факты. Данные проекты требуют четкой и продуманной структуры (цель проекта, актуальность, источники информации, ее обработка, результат), а также возможности систематической коррекции в процессе работы. Итоговым результатом работы над проектом являются: статья, реферат, доклад, видео, презентация. Данные проекты рекомендуется выполнять в группе [Краля: 42; Кашлев: 57; Мазур: 127; Шкель: 27].

В процессе работы над индивидуальным проектом каждый обучающийся самостоятельно осуществляет работу на всех этапах его выполнения, тем самым приобретая опыт самостоятельного освоения содержания, способность проектировать и осуществлять целесообразную и результативную деятельность (учебно-познавательную, конструкторскую, социальную, художественно-творческую).

Групповые проекты предполагают деление обучающихся на команды (группы). Н.А. Краля отмечает, что важными условиями успешной реализации таких проектов являются: равноправие участников, отсутствие соревновательного характера работы, активность и ответственность каждого участника группы. В такой работе формируются навыки сотрудничества, каждый из участников, в зависимости от своих

сильных сторон, включается в работу на определенном этапе [Краля: 44].

Итак, основываясь на проведенном выше теоретическом анализе, приведем пример использования технологии проектного обучения в процессе формирования и развития рефлексии студентов в процессе изучения русского языка как иностранного.

Так, реализация группового информационного проекта в процессе обучения русскому языку как иностранному позволит преподавателю формировать вышеуказанные компоненты рефлексии у иностранных обучающихся на следующих этапах:

1. Подготовительный этап – стадия, на которой определяется замысел проекта, обучающиеся учатся ставить цель, определять план работы, предполагаемый результат и сроки реализации с учетом своих способностей, потребностей и интересов, осуществляя рефлексия себя и собственной деятельности.

2. Практический этап (этап реализации проекта). На данном этапе развиваются такие компоненты реф-

лексии, как оценка действий по достижению цели и коррекция плана, анализ собственной деятельности и определение обучающимся себя как личности. Это связано с тем, что на данной стадии осуществляется активное взаимодействие обучающихся для достижения совместной цели. Поэтому на практическом этапе развивается умение осуществлять рефлексия совместной деятельности.

3. Заключительный (контрольный) этап – презентация результатов работы, освещение темы другим группам и оценивание обучающимися себя и других. При окончании работы над проектом обучающиеся соотносят получившийся результат с планируемым с помощью проведения анализа завершившейся деятельности и оценивания своего вклада и вклада других участников взаимодействия.

Обобщение вышеизложенного позволяет представить технологию формирования и дальнейшего развития рефлексивной деятельности студентов в процессе изучения русского языка как иностранного в рамках технологии проектного обучения (рис. 1).

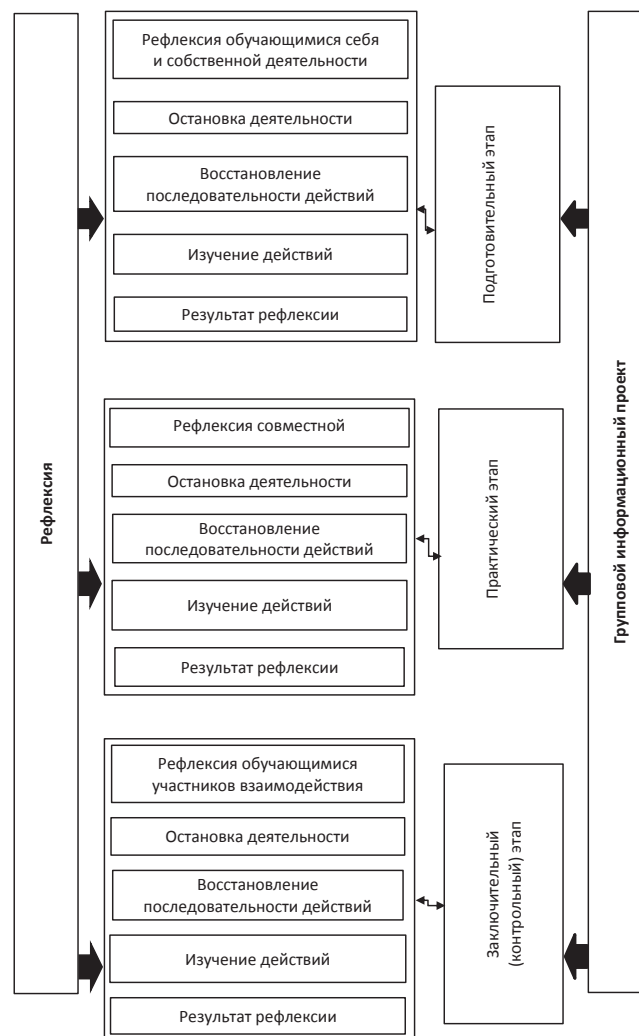


Рис. 1. Организации рефлексивной деятельности студентов в процессе изучения русского языка как иностранного в рамках технологии проектного обучения

Ниже приведен пример проекта по учебнику В.Е. Антоновой, М.М. Нахабиной, А.А. Толстых «Дорога в Россию» (базовый уровень) в рамках модуля «Города России» [Антонова, Нахабина, Толстых: 158].

На подготовительном этапе определяется вид проекта (информационный проект), его название: «В городе Самаре интересно жить и учиться!» и временные рамки (3 недели).

Цель проекта – формирование умения осуществлять рефлексию.

Ключевое задание проекта: «Представьте, что вы готовитесь принять делегацию студентов разных стран. Вам следует провести виртуальную экскурсию и ознакомить иностранных студентов с достопримечательностями г. Самары».

Контекст создания проекта: «Вам необходимо разделить на группы (по 4-5 человек), подготовить презентацию: «Городской альбом», в которой будет представлено описание и фотографии самого яркого и интересного места в г. Самаре, на ваш взгляд.

Метод (метод проектов): создание проекта предполагает совокупность приемов, действий студентов в их определенной последовательности для достижения поставленной цели в виде конечного продукта.

Форма работы – групповая (в процессе работы над созданием проекта между участниками распределяются задания).

В рамках подготовительного этапа студентам предлагается определить собственные интересы и то, что необходимо сделать для создания проекта, ответив на следующие вопросы: «Почему я решил(а) рассказать о данной достопримечательности?», «Какой информацией я обладаю о ней на данный момент?», «Что бы я хотел(а) еще узнать?», «Что мне необходимо сделать для выполнения данного проекта?» Опираясь на ответы, определяется план работы, выполнение которого приведет к достижению цели: 1) изучить достопримечательности г. Самары; 2) ответить на предложенные вопросы; 3) написать текст о самой яркой и интересной достопримечательности г. Самары; 4) подготовить презентацию

Таблица 1

Структура и содержание дневника проекта

Действия каждого члена группы	Возникающие трудности	Результат
<i>Поиск необходимой информации</i>		
Пример ответа студентов: Каждый анализирует информацию о достопримечательностях г. Самары. Мы отбираем необходимую для работы информацию.	Пример ответа студентов: Было трудно найти необходимую информацию.	Пример ответа студентов: У нас много информации о достопримечательностях г. Самары. Мы готовы к следующему этапу работы.
<i>Ответы на вопросы</i>		
Пример ответа студентов: Мы разделили вопросы. Студент 1 готовит общий обзор о достопримечательностях г. Самары: театрах, музеях, кинотеатрах, площадях, парках культуры и отдыха. Студент 2 пишет об истории создания объекта, дает его внешнее описание. Студент 3 отвечает на вопросы о памятных событиях и легендах (мифах), связанных с объектом. Студент 4 пишет о современном состоянии объекта, месте расположения. Студент 5 описывает впечатления, которые вызывает объект, занимается поиском интересных фактов об объекте.	Пример ответа студентов: Некоторые студенты выполняли задания очень долго. Это замедляло работу.	Пример ответа студентов: Мы ответили на все вопросы. Мы готовы приступить к написанию текста.
<i>Написание статьи</i>		
Пример ответа студентов: Студент 1, студент 2 и студент 3 пишут статью, основываясь на информации, которую нашли в последний момент. Студенты 4 и 5 корректируют статью.	Пример ответа студентов: Было трудно собрать всю группу.	Пример ответа студентов: Мы написали статью.
<i>Подготовка презентации</i>		
Пример ответа студентов: Студенты 1, 2 оформляют презентацию. Студент 3 подбирает иллюстрации. Студенты 4, 5 готовят текст презентации.	Пример ответа студентов: Было трудно подобрать иллюстрации. Некоторые студенты выполнили свою работу поздно. Было трудно анализировать результаты.	Пример ответа студентов: Мы готовы представить наш групповой проект.
<i>Презентация</i>		
Пример ответа студентов: Мы все представляем наш проект.	Пример ответа студентов: Некоторые студенты не владели своей информацией.	Пример ответа студентов: Мы выполнили наш групповой проект.

«Городской альбом»; 5) представить тему участникам других групп.

На практическом этапе студенты осуществляют работу над созданием проекта по плану. Сначала им необходимо изучить информацию по теме в соответствии со следующим планом: 1) общий обзор: театры, музеи, кинокомплексы, площади, парки культуры и отдыха г. Самары; 2) история создания; 3) внешнее описание объекта; 4) памятные события; 5) легенды и мифы, связанные с объектом; 6) современное состояние объекта; 7) место расположения; 8) впечатления, которые вызывает объект; 9) интересные факты, которые вы узнали о достопримечательностях г. Самары. Опираясь на ответы, студентам необходимо написать статью и подготовить презентацию. В процессе реализации запланированных действий студенты отра-

жают возникающие трудности и результаты работы в дневнике проекта (табл. 1).

На заключительном этапе студенты завершают проектную деятельность подготовкой презентации и представлением своей темы другим группам. После представления проекта подводятся итоги работы. Для этого студентам предлагается проанализировать вклад каждого в групповой проект и характер взаимодействия. Сначала им следует заполнить лист оценки (табл. 2).

Затем студентам предлагается оценить групповую работу и написать отчет по проделанной работе в соответствии со следующим планом: 1) цель вашей работы; 2) действия, которые вы предпринимали; 3) ваш вклад в групповой проект; 4) взаимоотношения между участниками вашей группы; 5) определите

Таблица 2

Лист оценки

<i>Поставьте «+» и «-» напротив имени каждого участника проекта в вашей группе в соответствии с указанными пунктами. Оцените работу каждого участника команды (от 2 до 5 баллов).</i>					
Имена участников группы	Студент 1	Студент 2	Студент 3	Студент 4	Студент 5
Поиск информации	+	+	+	+	+
Ответы на вопросы	+	+	+	+	+
Участие в написании статьи	+	+	+		
Правка текста				+	+
Дизайн проекта	+	+			
Поиск и подбор фотографий			+		
Подготовка текста для презентации				+	+
Выступление с презентацией	+	+	+		
Оценка	5	5	5	4	4

Таблица 3

Изучение уровня рефлексии иностранных студентов (N = 30) (%)

Рефлексия	Уровень рефлексии иностранных студентов		
	Высокий	Средний	Низкий
Рефлексия себя и собственной деятельности	–	83	17
Рефлексия совместной деятельности	–	77,2	22,6
Рефлексия участников взаимодействия	–	86,8	13,2
Общий уровень рефлексии	–	90,6	9,4

Таблица 4

Изучение уровня рефлексии иностранных студентов (N = 30) (%)

Рефлексия	Уровень рефлексии иностранных студентов		
	Высокий	Средний	Низкий
Рефлексия себя и собственной деятельности	35,8	64,2	–
Рефлексия совместной деятельности	41,5	58,5	–
Рефлексия участников взаимодействия	50,9	49,1	–
Общий уровень рефлексии	47,2	52,8	–

вклад в групповой проект каждого участника группы; 6) результат, который вы достигли в процессе работы над проектом; 7) трудности, которые у вас возникли в процессе работы; 8) что вы узнали в процессе работы над проектом.

На констатирующем этапе экспериментальной работы для определения уровня рефлексии студентов, изучающих русский язык как иностранный, мы использовали методику Т.Ф. Ушевой. Данная методика была разработана для применения на любой учебной дисциплине, в том числе и на занятиях по русскому языку как иностранному. Методика состоит из трех частей – теста для определения рефлексии себя и собственной деятельности, опросника для определения уровня рефлексии совместной деятельности и анкеты для определения уровня рефлексии участников взаимодействия. Для определения общего уровня сформированности рефлексии необходимо суммировать результаты по итогам прохождения каждого этапа методики.

В результате анализа экспериментальных данных на констатирующем этапе нами было выявлено, что у иностранных студентов преобладают средний и низкий уровни развития рефлексии себя и собственной деятельности, рефлексии совместной деятельности, рефлексии участников взаимодействия, общего уровня рефлексии (табл. 3).

Сравнение результатов констатирующего и контрольного этапов экспериментальной работы показало, что если на констатирующем этапе у иностранных студентов отмечались низкий и средний уровни развития рефлексии себя и собственной деятельности, рефлексии совместной деятельности, рефлексии участников взаимодействия, общего уровня рефлексии, то на контрольном этапе у иностранных студентов зафиксированы высокий и средний уровни развития рефлексии себя и собственной деятельности, рефлексии совместной деятельности, рефлексии участников взаимодействия, общего уровня рефлексии (табл. 4).

Итак, обобщая изложенное выше, отметим следующее: полагаем, что технология проектного обучения может быть использована в процессе формирования и развития рефлексивной деятельности студентов в процессе изучения русского языка как иностранного. На каждом из этапов проектной деятельности студенты осуществляют рефлексии себя и собственной деятельности, рефлексии взаимодействия, рефлексии участников взаимодействия.

Примечания

¹ Большой энциклопедический словарь / под ред. А.М. Прохорова и др. Изд. 2-е, перераб. и доп. М.; СПб., 2001. С. 114.

² Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) // М.: ИКАР, 2009. С. 356.

³ Давыдов В.В. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. М.: Большая российская энциклопедия, 1999. С. 567.

⁴ Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. С. 304.

Список литературы

Антонова В.Е., Нахабина М.М., Толстых А.А. Дорога в Россию: учебник русского языка (базовый уровень). 4-е изд. М.; СПб., 2009. 256 с.

Догодкина Я.С. Методика организации проектной деятельности // Географическая наука, туризм и образование: современные проблемы и перспективы развития: материалы IX Всерос. науч.-практ. конф. 2020. С. 96–101.

Еремин Ю.В., Рубцова А.В. Конструктивно-функциональные основы моделирования продуктивной иноязычной текстовой деятельности: учеб. пособие для студентов вузов. Санкт-Петербург, 2008. 350 с.

Кашилев С.С. Современные технологии педагогического процесса: пособие для педагогов. М., 2002. 95 с.

Князева В.А., Соловьева К.С. Тенденции и закономерности инновационного развития системы высшего образования на региональном уровне // Современные проблемы управления и технологии их решения в условиях трансформационных вызовов: материалы III Всерос. науч.-практ. конф. 2020. С. 350–354.

Колоскова Т.А., Тупицына Е.Ю. Педагогические технологии как средство формирования интринсивной мотивации на уроках русского языка // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2021. № 2. С. 13–19.

Краевский В.В., Хуторской А.В. Основы обучения: дидактика и методика: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. М., 2007. 352 с.

Краля Н.А. Метод учебных проектов как средство активизации учебной деятельности учащихся: учеб.-метод. пособие / под ред. Ю.П. Дубенского. Омск, 2005. 59 с.

Леонтьева Т.П. Методика преподавания иностранного языка: учеб. пособие / Будько А.Ф., Пониатко А.П. М., 2015. 234 с.

Лысенко В.Г. Концептуальные основы опережающей профессиональной подготовки для социально-экономического развития региона // Научно-педагогическое обозрение. 2021. № 1 (35). С. 97–103.

Мазур И.И. Управление проектами. М., 2005. 655 с.

Попова Н.А. К вопросу об актуальности внедрения технологии проектного обучения в вузе // Перспективные направления взаимодействия бизнеса, образования и культуры: материалы Всерос. науч.-исслед. конф. 2020. С. 78–81.

Пьянкова Г.С. Личностная и профессиональная рефлексия: психологический практикум. Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2012. 125 с.

Сальная Л.К. Рефлексия в педагогической практике // Известия ЮФУ. 2010. № 10. С. 119–123.

Шадриков В.Д. Роль рефлексии и рефлексивности в развитии способностей учащихся // Журнал Высшей школы экономики. 2012. Т. 9, № 4. С. 133–144.

Шкель В.Ф. Проектные технологии в образовательном учреждении. Саратов, 2007. 37 с.

Щедровицкий Г.П. Мышление – Понимание – Рефлексия. М., 2005. 800 с.

Blumenfeld P.C. Motivating project-based learning: sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 1991, 398 p.

Hole S. Reflection is at the heart of practice. *Supporting New Teachers*, 1999, 56 (8), pp. 34-37.

Holm M. Project-based instruction: A Review of the Literature on Effectiveness in Prekindergarten through 12th Grade Classrooms. *Rivier academic journal*, 2011, 7 (2), pp. 1-13.

Markham T., Larmer J., Ravitz J. *Project-Based Learning Handbook. A Guide to Standards-Focused Project-Based Learning for Middle and High School Teachers*. 2nd ed., rev. Novato, 2003.

Mezirow J. *Fostering critical reflection in adulthood. A guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco-Oxford, 1991, 416 p.

Thomas G. *How to do your research project*. Sage Publications Inc., 2009, 254 p.

References

Antonova V.E., Nahabina M.M., Tolstyh A.A. *Dорога в Россию: учебник русского языка (базовый уровень)* [The road in Russia: textbook in Russian (basic level)], 4-e izd. M., СМО МГУ им. М.В. Ломоносова. SPb., 2009, 256 p. (In Russ.).

Dogodkina Ya.S. *Metodika organizatsii proektnoi deiatel'nosti* [Teaching methods to project activity development]. *V sbornike: geograficheskaja nauka, turizm i obrozovanie: sovremennye problem i perspektivy razvitiya: materialy IX vseros. nauch.-prakt. konf.* [Conference proceedings. Geographical science, tourism and education: current problems and perspectives of development], 2020, pp. 96-101. (In Russ.).

Eremin Ju.V., Rubcova A.V. *Konstruktivno-funkcional'nye osnovy modelirovaniya produktivnoj inozazychnoj tekstovoj deiatel'nosti: ucheb. posobie dlja studentov vysshih uchebnyh zavedenij* [Constructive and functional basics of productive foreign text activity modeling: textbook for students in high school]. Sankt-Peterburg, 2008, 350 p. (In Russ.).

Kashlev S.S. *Sovremennye tehnologii pedagogicheskogo processa: posobie dlja pedagogov* [Current techno-

logies of teaching process: textbook for teachers]. Moscow, 2002, 95 p. (In Russ.).

Kniazeva V.A., Solovieva K.C. *Tendencii i zakonomernosti innovacionnogo razvitiya sistemy vysshego obrazovaniya na regionalnom urovne* [Tendencies and regularities of high education system: regional aspect]. *Sovremennye problemy upravleniya i tehnologii ih resheniya v usloviah transformatsionnykh vyzyvov: materialy III vseros. nauch.-prakt. konf.* [Current problems of management and solution technologies within transformation challenges], 2020, pp. 350-354. (In Russ.).

Koloskova T.A., Typitsyna E.Yu. *Pedagogicheskiye tehnologii kak sredstvo formirovaniya intrisivnoi motivatsii na urokah russkogo iazyka. Vestnik gosudarstvennogo gumanitarno-tehnologicheskogo universiteta* [Teaching technologies as means to intrusive motivation development in Russian language classes: journal of state humanitarian and technology university], 2021, vol. 2. pp. 13-19. (In Russ.).

Kraevskij V.V., Hutorskoj A.V. *Osnovy obuchenija: didaktika i metodika: ucheb. posobie dlja studentov vysshih uchebnyh zavedenij* [The basics of studies: didactics and methodics: textbook for students in higher school]. Moscow, 2007, 352 p. (In Russ.).

Kralja N.A. *Metod uchebnyh proektov kak sredstvo aktivizatsii uchebnoj deiatel'nosti uchashhihsja: ucheb.-metodich. posobie* [The method of teaching projects as means of students' learning activity development: textbook], ed. by Ju.P. Dubenskogo. Omsk, 2005, 59 p. (In Russ.).

Leont'eva T.P. *Metodika prepodavanija inostrannogo jazyka: ucheb. posobie* [Methodics of teaching foreign languages: textbook], Bud'ko A.F., Ponimatko A.P. Moscow, 2015, 234 p. (In Russ.).

Lysenko V.G. *Konceptualnyie osnovy operezhhauschei professionalnoi podgotovki dlja socialno-ekonomicheskogo razvitiya regiona* [Conceptual basics of forward-looking professional training for social and economical development of a region]. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie* [Scientific and pedagogical view], 2021, vol. 1 (35), pp. 97-103. (In Russ.).

Mazur I.I. *Upravlenie proektami* [Projects management]. Moscow, 2005, 655 p. (In Russ.).

P'jankova G.S. *Lichnostnaja i professional'naja refleksija: psihologicheskij praktikum* [Personal and professional reflexion: psychological workshop]. Krasnojarsk, 2012, 125 p. (In Russ.).

Popova N.A. *K voprosu ob aktualnosti vnedreniya tehnologii proektnogo obuchenija v vuze* [The specificity of project teaching technology usage in a higher school]. *Perspektivnye napravleniya vzaimodeistvia biznesa, obrazovaniya i kultury: materialy Vseros. nauch.-issled. konf.* [Perspectives of business, education and culture interaction], 2020, pp. 78-81.

Sal'naja L.K. *Refleksija v pedagogicheskoi praktike* [Reflection in pedagogical practice]. *Izvestija JuFU* =

Proceedings of southern Federal University, 2010, vol. 10, pp. 119-123. (In Russ.).

Shadrikov V.D. *Rol' refleksii i refleksivnosti v razvitii sposobnostej uchashhihsja* [The role of reflection and reflexivity in students development]. *Zhurnal Vysshej shkoly jekonomiki* [Higher School of Economics], 2012, vol. 9 (4), pp. 133-144. (In Russ.).

Shhedrovickij G.P. *Myshlenie - Ponimanie - Refleksija*. [Thinking. Understanding. Reflection]. Moscow, 2005, 800 p. (In Russ.).

Shkel' V.F. *Proektnye tehnologii v obrazovatel'nom uchrezhdenii* [Project technologies in educational institution]. Saratov, 2007, 37 p. (In Russ.).

Статья поступила в редакцию 20.02.2022; одобрена после рецензирования 23.03.2022; принята к публикации 23.03.2022.

The article was submitted 20.02.2022; approved after reviewing 23.03.2022; accepted for publication 23.03.2022.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 1. С. 37–45. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 1, pp. 37–45.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 811.1:355.1

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-1-37-45>

ТЕХНОЛОГИЯ СТРУКТУРИРОВАНИЯ И АНАЛИЗА ИНФОРМАЦИИ ТЕКСТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВОЕННОМ ВУЗЕ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Гладких Валентина Владимировна, доктор педагогических наук, Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», Воронеж, Россия, voenprof.gv@yandex.ru

Скребова Екатерина Геннадьевна, кандидат филологических наук, Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», Воронеж, Россия, dolgorukaja1@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9850-3973>

Дьяков Денис Евгеньевич, кандидат технических наук, Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», Воронеж, Россия, snooker646@rambler.ru

Бокова Мария Михайловна, Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», Воронеж, Россия, gusja@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается использование разрабатываемой авторами технологии структурирования и анализа информации на занятиях по дисциплине «Иностранный язык» в военном вузе инженерно-технического профиля. Целью представляемой технологии является эффективная организация текстовой деятельности обучающихся, предполагающая комплексный анализ текста для осуществления поиска, извлечения необходимой информации из различных источников, оценивания и передачи содержания этой информации адекватно реализуемым коммуникативным намерениям в ситуации учебного и естественного профессионального общения будущих военных специалистов (сжато, полно, выборочно). Опыт применения технологии показал, что разработанный авторами алгоритм ориентирования в проблемном поле текста представляет собой систему понятийного аппарата и действий, с помощью которой обучающиеся структурируют и анализируют информацию. Использование интеллектуальной обучающей программы в процессе анализа проблемного поля учебных текстов является эффективным инструментом для концептуально-технологического моделирования текстовой деятельности обучающихся, поскольку позволяет наглядно продемонстрировать не только семантико-структурную организацию текста, но и синтаксические особенности позиционной структуры предложений изучаемого языка, а также возможности их трансформации.

Ключевые слова: военные вузы инженерно-технического профиля, интеллектуальная обучающая программа, прогнозируемый результат, семантико-структурная организация текста, текстовая деятельность, технология структурирования и анализа информации, учебный текст

Для цитирования: Гладких В.В., Скребова Е.Г., Дьяков Д.Е., Бокова М.М. Технология структурирования и анализа информации текста на занятиях по иностранному языку в военном вузе инженерно-технического профиля // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 1. С. 37–45. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-1-37-45>

Research Article

TECHNOLOGY OF STRUCTURING AND ANALYSING TEXT INFORMATION IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES AT A MILITARY UNIVERSITY OF ENGINEERING AND TECHNICAL PROFILE

Valentina V. Gladkih, doctor of pedagogical Sciences, Military Educational and Scientific Center of the Air Force «N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin Air Force Academy», Voronezh, Russia, voenprof.gv@yandex.ru

Ekaterina G. Skrebova, candidate of philological Sciences, Military Educational and Scientific Center of the Air Force «N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin Air Force Academy», Voronezh, Russia, dolgorukaja1@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9850-3973>

Denis E. Djakov, candidate of technological Sciences, Military Educational and Scientific Center of the Air Force «N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin Air Force Academy», Voronezh, Russia, snooker646@rambler.ru

Maria M. Bokova, Military Educational and Scientific Center of the Air Force «N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin Air Force Academy», Voronezh, Russia, rycja@mail.ru

Abstract. The use of the technology of structuring and analysing information developed by the authors in the classes on the discipline “Foreign language” in a military university of engineering and technical profile is under discussion in the article. The purpose of the presented technology is the effective organisation of students’ text activity, involving a comprehensive analysis of the text to search, extract the necessary information from various sources, evaluate and transmit the content of this information to adequately implement communicative intentions in the situation of educational and natural professional communication of future military specialists (succinctly, fully, selectively). The experience of using the technology has shown that the algorithm of orientation in the text problem field developed by the authors is a system of conceptual apparatus and actions with which students structure and analyse information. The use of an intelligent training programme in the process of analysing the educational texts problem field is an effective tool for conceptual and technological modelling of students’ textual activity, as it allows to demonstrate not only the text semantic and structural organisation, but also the syntactic features of the sentences positional structure of the studied language, as well as the possibilities of their transformation.

Keywords: military universities of engineering & technical profile, intellectual training programme, predicted result, semantic and structural text organisation, text activity, technology of structuring & analysis of information, educational text

For citation: Gladkih V.V., Skrebova E.G., Djakov D.E., Bokova M.M. Technology of structuring and analysing text information in foreign language classes at a military university of engineering and technical profile. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 1, pp. 37–45 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-1-37-45>

Введение

В настоящее время одной из главных идей российской образовательной политики является модернизация системы высшего образования. Прежде всего речь идет о корректировке федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (иначе – ФГОС ВО) как нормативных документов, регулирующих содержание и организацию конкретного направления подготовки, уровня квалификации и профиля. Каждый стандарт включает в себя три ключевые требования: к структуре образовательных программ, условиям реализации (кадровые, финансовые, технические и т. д. условия), результатам.

Модернизированные федеральные государственные образовательные стандарты основываются на деятельностно-компетентном подходе, предполагающем принципиально новое проектирование результатов через компетенции (универсальные, общепрофессиональные, профессиональные), которые в конечном итоге должны быть сформированы у выпускника в процессе учебной деятельности [Останина: 4; Орехова: 169].

С точки зрения новой образовательной парадигмы предполагается, что преподаватель управляет процессом освоения программы конкретной дисциплины, а обучающийся присваивает учебную информацию на уровне сложности, соответствующем зоне своего ближайшего развития, по темпам, находящимся в пределах его возможностей. Таким образом, основной задачей становится структурирование учебной информации [Антонова: 187–191; Управление деятельностью: 3–7, Camilleri: 65–66; Weinstein: 315–317]. Однако, как показывает опыт преподавания,

возникают определенные противоречия между теоретическими положениями образовательной парадигмы и их практической реализацией:

1. Предполагается, что обучение должно осуществляться через посредство моделирования предметного и социокультурного содержания профессиональной деятельности специалистов, т. е. в контексте будущей профессии обучающихся, но в пределах преподавания отдельных дисциплин уделяется недостаточно внимания вопросам описания познавательно-коммуникативного контекста, детерминирующего смыслостроение общепрофессионального, научно-технического и т. д. дискурса.

2. В процессе осуществления образовательной деятельности в рамках деятельностно-компетентного подхода обнаруживается недостаточная разработанность теоретических вопросов, связанных с формированием компетенций в рамках отдельных дисциплин (прежде всего речь идет об универсальных и общепрофессиональных компетенциях).

3. Часто игнорируются возрастные характеристики, гендерные особенности восприятия, уровень развития обучающихся.

С учетом изложенных обстоятельств **актуальность** нашей работы определяется необходимостью разработки вопроса о том, каким образом в рамках отдельной дисциплины можно обеспечить формирование компетенций как образовательного результата.

Технология «Достижения прогнозируемых результатов», предложенная В.В. Лебедевым, относится, по нашему мнению, к одному из эффективных инструментариев преподавателя, направленных на создание стратегий формирования компетенций и развитие соответствующих компетентностей обуча-

ющихся с учетом личностных особенностей последних [Лебедев: 210–289]. При этом преподавателю необходимо реализовать выполнение следующих задач:

- структурировать учебную информацию и действия с учетом возрастных характеристик обучающихся, гендерных особенностей восприятия, уровня развития и т. д.;

- разработать систему прогнозируемых результатов обучающихся, дифференцированных по уровню сложности;

- моделировать и осуществлять процесс достижения результата, понимаемого как открытый, личностно ориентированный комплекс заданий;

- разработать и осуществлять мониторинг, направленный на создание системы обратной связи и позволяющий отслеживать уровень успешности каждого обучающегося.

Решение названных задач представляет собой целостную систему образовательной деятельности преподавателя, в которой в процедурном (алгоритмизированном) виде преподаватель реализует стратегию ориентирования в проблемном пространстве [Лебедев: 7–9].

Развиваемые В.В. Лебедевым идеи послужили основой для разработки актуальной для курсантов военных вузов инженерно-технического профиля технологии структурирования и анализа информации иноязычных текстов общепрофессионального и научно-технического дискурса.

Организация исследования

Иноязычная подготовка обучающихся в интересующих нас вузах организуется как своеобразная текстовая деятельность, предполагающая комплексный анализ текста с целью осуществления поиска, извлечения необходимой информации из различных источников, оценивания и передачи содержания этой информации адекватно реализуемым коммуникативным намерениям в ситуации учебного и естественного профессионального общения будущих военных специалистов (сжато, полно, выборочно). При этом тематика учебных текстов значительно обуславливает их семантико-структурную организацию. Учебные тексты отличаются информативно-целевой репрезентацией научного знания, достоверностью и оригинальностью содержания, рационально-логическими оценками фактов, классификационно-описательной структурой. По наблюдениям Л.П. Биченок, такая семантико-структурная организация учебных текстов достигается посредством использования «точных, однозначных, концептуально-прагматичных текстообразующих элементов, терминологических многокомпонентных словосочетаний, позиционно закрепленных как для выражения смыслового ядра (центра), так и для профессионально ориентированного высказывания – единицы методического анализа профес-

сиональной речи, позволяющей выявить специфику представления содержания общения в процессе реализации коммуникативных намерений» [Биченок: 79].

Описанная специфика иноязычной подготовки курсантов военных вузов инженерно-технического профиля предопределяет необходимость разработки и внедрения в учебный процесс технологии структурирования и анализа информации иноязычных текстов общепрофессионального и научно-технического дискурса.

Технология структурирования и анализа информации иноязычных текстов общепрофессионального и научно-технического дискурса была разработана авторами для курсантов IV курса, обучающихся по направлению подготовки «Транспортные средства специального назначения». В течение трех лет осуществлялись ее апробация и внедрение в учебный процесс.

Новизна описываемой технологии заключается в создании определенного алгоритма учебных действий ориентирования в информационном поле, способствующего развитию и автоматизации информационных умений обучающихся посредством систематизации и наглядного представления предметно-понятийного аппарата сферы будущей профессиональной деятельности, иерархии взаимосвязей понятий в пределах такого аппарата, стимулирования метаязыковой рефлексии. При этом следует обратить внимание на то, что учебный материал согласовывался с ведущими специалистами избранной предметно-образовательной области.

Авторы разработали следующий алгоритм ориентирования в проблемном поле текста:

1. Знакомство со структурой текста: единство текста и виды логического порядка. Введение и заключение. Абзац и заглавное предложение.
2. Изучение организации идей в тексте. Графическое представление информации. Выдвижение гипотез.
3. Рассмотрение дефиниций.
4. Анализ синтаксических средств, использованных в тексте. Субъектно-объектные связи. Параллелизм. Фрагменты, слияния и цепи. Сигналы перехода.
5. Аннотирование текста.

Представленный выше алгоритм учитывает психолингвистические особенности категоризационно-интерпретационной деятельности обучающихся и основывается на прагмасинтаксических стереотипах, определяющих субъективную меру достаточности и приоритетности проблемного поля текста на лексическом, синтаксическом, стилистическом уровнях.

Описание технологии структурирования и анализа информации текста

Как отмечалось выше, технология структурирования и анализа информации текста состоит из пяти этапов.

Первый этап «Знакомство со структурой текста» реализуется при первичном представлении текста. На него отводится 15 минут.

Прогнозируемый результат данного этапа: вычленять ключевую тему, ориентируясь на структурные особенности текста, определять логический порядок раскрытия темы и тем, связанных с ней.

Для достижения прогнозируемого результата предлагаются следующие типы заданий.

1. Ознакомьтесь с информацией текста и выпишите слова и выражения, относящиеся к ключевой теме текста.

2. Ознакомьтесь с информацией текста и отметьте предложения, в которых конкретизируется ключевая тема текста.

3. Определите позицию данных предложений в тексте и их функции в структуре текста.

Второй этап «Изучение организации идей в тексте» реализуется в процессе работы над учебным текстом. На него отводится 5–7 минут.

Прогнозируемый результат данного этапа: графически представить информацию проблемного поля текста, сформулировать гипотезы о возможностях раскрытия ключевой темы текста, составить план аннотации.

Для достижения прогнозируемого результата предлагаются следующие типы заданий.

1. Ознакомьтесь с информацией текста и определите его структурные особенности (введение, заключение, разбивка на абзацы, наличие подзаголовков и т. д.). На основании проведенного анализа опре-

делите ключевые понятия текста и понятия, характеризующие их.

2. Просмотрите текст и заполните схему необходимой информацией¹ (см. рис. 1).

3. Определите, какие детали конструктивного узла «Газораспределительный механизм» представлены на изображениях. Дайте краткое описание этих деталей, используя термины и словосочетания под изображениями (см. рис. 2).

4. Представьте графически (в виде органограммы, интеллект-карт, схемы и т. п.) организацию информации текста.

5. Прочитайте текст и заполните таблицу по проблемному полю текста (см. табл. 1).

Третий этап «Рассмотрение дефиниций» реализуется в процессе подготовки к аннотированию текста. На него отводится 10 минут.

Прогнозируемый результат данного этапа: понимать особенности применяемой общепрофессиональной и научно-технической терминологии как текстообразующих научных компонентов, которые составляют его внутреннюю семантико-структурную организацию.

Для достижения прогнозируемого результата предлагаются следующие типы заданий.

1. Прочитайте текст и найдите определения следующих понятий (см. рис. 3).

2. Прочитайте текст и найдите описание функции следующих деталей конструкции (см. табл. 2).

3. Прочитайте текст и дайте определения понятий, опираясь на данную ниже схему (см. рис. 4).



Рис. 1. Пример задания, используемого для достижения прогнозируемого результата (второй этап)



DIE NOCKENWELLE	DAS EINLASSVENTIL
	
Ventil an Verbrennungsmotoren, durch das das Gas-Luft-Gemisch in den Verbrennungsraum eintritt	mit Nocken versehene Welle

Рис. 2. Пример задания, используемого для достижения прогнозируемого результата (второй этап)

Таблица 1

Пример задания, используемого для достижения прогнозируемого результата (второй этап)

Text	die Druckkraft	die wichtigsten Teile des Kolbens	Funktion der Kolben-ringe	die Ölabbstreifung	der Kolbenbolzen	die Temperaturen	Bauweisen von Kolben	Werkstoffe
<p>Auf den Kolben wirkt die Druckkraft, die bei der Verbrennung entsteht (Druck – Fläche des Kolbenbodens). Er muss den Zylinder zum Kurbelgehäuse hin abdichten. Die wichtigsten Teile des Kolbens sind: Kolbenboden, Feuersteg, Kolbenmantel oder -schaft, Ringzone und Bolzenaugen. Um den Verbrennungsraum gegen den Kurbelraum abzudichten und die vom Kolben durch die Verbrennung aufgenommene Wärme über die Zylinderlaufbahn an das Kühlmittel abzuführen, werden zwei bzw. drei Kolbenringe verwendet. Diese bestehen meistens aus einer Stahl-Chrom-Legierung und sind mit Molybdän überzogen. Unter diesen Kolbenringen ist ein Ölabbstreifring angeordnet, der das überschüssige Öl an der Zylinderwand abstreift und zum Kurbelraum zurückführt. Der Kolbenbolzen überträgt die auf den Kolben wirkende Kraft auf die Pleuelstange. Da Temperaturen von ca. 2 000°C und Drücke von ca. 80 bar auftreten, müssen besondere Werkstoffe – häufig sind es Aluminiumlegierungen – verwendet werden.</p>								



Рис. 3. Пример задания, используемого для достижения прогнозируемого результата (третий этап)

Таблица 2

Пример задания, используемого для достижения прогнозируемого результата (третий этап)

HINTERER UNTERFAHRSCHUTZ	
VORDERER UNTERFAHRSCHUTZ	
SEITLICHE VORRICHTUNG	

	<p>Frontlenker, Motoranordnung ... dem Fahrerhaus. <i>Vorteile:</i> Objekte: Straßenübersicht, Fz-Führer, Ladelängen, Rahmen, Aufbauhöhe Charakteristikum: gut, groß, tief liegend, möglich <i>Nachteile:</i> Objekte: Anordnung des Motors, Geräuschkapselung, Fahrerhaus Charakteristikum: besonder, kippbar</p>
--	---

Рис. 4. Пример задания, используемого для достижения прогнозируемого результата (третий этап)

Четвертый этап «Анализ синтаксических средств» реализуется в процессе изучения грамматических явлений, типичных для изучаемого текста. Он предполагает контроль понимания содержания текста путем изучающего чтения и перевода с использованием отработанных лексических единиц. На него отводится 20 минут.

Прогнозируемый результат данного этапа: определять сигналы перехода от одной темы текста к другой, дифференцировать субъектно-объектные связи в синтаксических конструкциях, описывающих ключевые темы проблемного поля текста, трансформировать структуру исходного предложения текста в соответствии со стилистическими особенностями аннотирования.

Для достижения прогнозируемого результата предлагаются следующие типы заданий.

1. Составьте предложения из данных ниже компонентов. Определите тип семантико-синтаксических отношений (см. табл. 3).
2. Реконструируйте предложение, заполнив позиционную структуру предложения соответствующими описанию компонентами (см. табл. 4).

3. Реконструируйте предложение, используя данные в таблице компоненты, записанные в исходной грамматической форме (см. табл. 5).

4. Синтезируйте предложение, используя данный ниже алгоритм (см. табл. 6).

Пятый этап «Аннотирование текста» реализуется в процессе подготовки к аннотированию текста. На него отводится 30 минут.

Прогнозируемый результат данного этапа: использовать результаты предыдущих этапов работы над учебным текстом в качестве основы для аннотирования.

Для достижения прогнозируемого результата предлагаются следующие типы заданий.

1. Сформулируйте основную тему текста.
2. Определите ключевую мысль каждого абзаца, содержащего информацию по теме.
3. Распределите информацию текста на четыре группы по степени ее важности.
4. Составьте аннотацию текста.

С целью оптимизации достижения прогнозируемого результата авторами была разработана интеллектуальная обучающая программа, которая позво-

Таблица 3

Пример задания, используемого для достижения прогнозируемого результата (четвертый этап)

№ п/п	Тема (препозиция)	Рема (постпозиция)	Тип семантико-синтаксических отношений
1	Der alte Türsteher Leschinsky nahm Haltung an	solange es noch Zeit ist	
2	Hör auf mich	während es ihm prickling im Gemüt wurde	
3	Es ist aus mit dem Künstler	seitdem du weggegangen bist	

Таблица 4

Пример задания, используемого для достижения прогнозируемого результата (четвертый этап)

ПРЕДЛОЖЕНИЕ № 1			
ПРЕПОЗИЦИЯ		ИНТЕРПОЗИЦИЯ	ПОСТПОЗИЦИЯ
вводное слово	признаковый компонент	субъект	объект
указывает на последовательность действий	глагол 1-го лица единственного числа настоящего времени	личное местоимение 1-го лица единственного числа	предложно-падежная группа в винительном падеже
ich, über die Arten von Militärflugzeugen, zunächst, spreche			

Таблица 5

Пример задания, используемого для достижения прогнозируемого результата (четвертый этап)

ПРЕДЛОЖЕНИЕ				
ГЛАВНАЯ ЧАСТЬ (ПРЕПОЗИЦИЯ)			ПРИДАТОЧНАЯ ЧАСТЬ (ПОСТПОЗИЦИЯ)	
субъект	признаковый компонент	коннектор	субъект	признаковый компонент
личное местоимение 3-го лица мужского рода единственного числа	форма Präteritum	пространственное значение (указывает на конечный пункт перемещения)	существительное среднего рода в именительном падеже единственного числа (обозначает оживленное лицо)	форма Präteritum
beobachten, er, wohin, gehen, das Mädchen				

Таблица 6

Пример задания, используемого для достижения прогнозируемого результата (четвертый этап)

СЛОЖНОПОДЧИНЕННОЕ АДВЕРБИАЛЬНОЕ ПРЕДЛОЖЕНИЕ	
отношения сомкнутой длительности	
1 шаг	выбор признакового компонента (глагола) главной части
2 шаг	выбор субъекта главной части → согласование субъекта и признакового компонента (глагола) в лице и числе
3 шаг	выбор актантов – участников действия главной части (объект, если допустим позиционной структурой предложения)
4 шаг	выбор сирконстантов – факультативных компонентов главной части, уточняющих состояние мира в момент реализации действия (атрибутив, если допустим позиционной структурой предложения)
5 шаг	выбор коннектора (базового элемента)
6 шаг	выбор признакового компонента (глагола) придаточной части → согласование субъекта и признакового компонента (глагола) в лице и числе
7 шаг	выбор субъекта придаточной части → согласование субъекта и признакового компонента (глагола) в лице и числе
8 шаг	выбор расположения частей сложноподчиненного предложения: придаточная часть находится в пре- или постпозиции

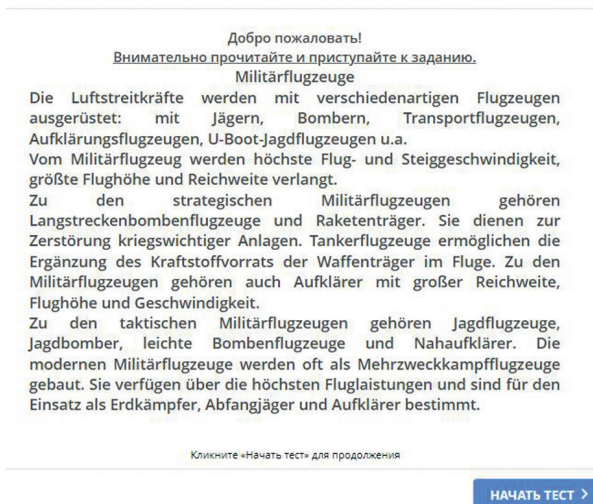


Рис. 5. Образец учебного текста общепрофессиональной тематики

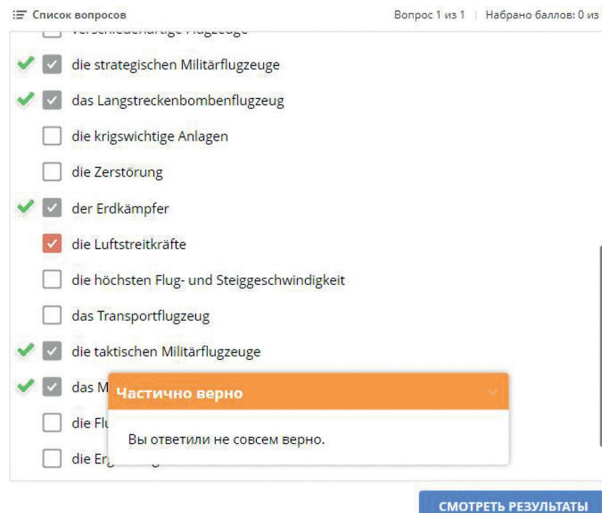


Рис. 6. Образец тестового задания, предлагаемого обучающимся на 1-м этапе «Знакомство со структурой текста»

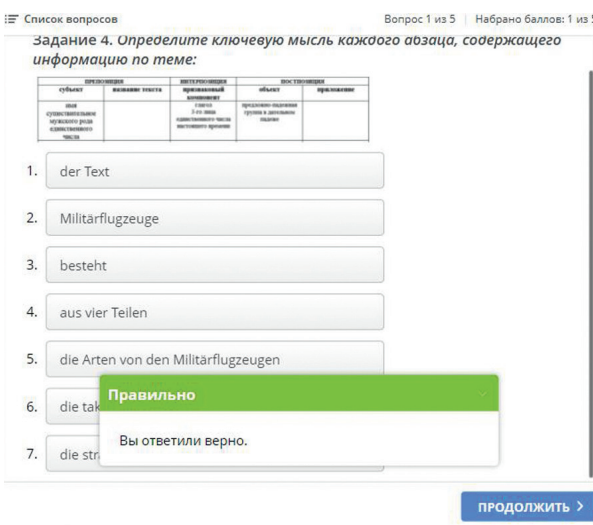


Рис. 7. Образец тестового задания, предлагаемого обучающимся на 2 этапе «Изучение организации идей в тексте»

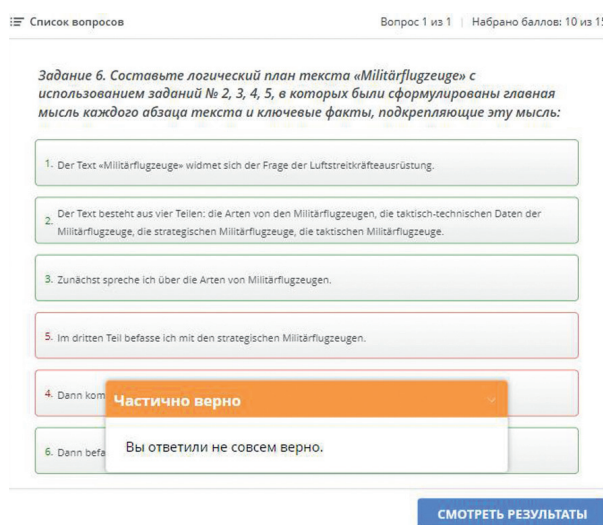


Рис. 8. Образец тестового задания, предлагаемого обучающимся на 5-м этапе «Аннотирование текста»

ляет построить лингвистическую метамодель текста как замкнутого смыслового и синтаксического целого, предполагающего последовательное развитие его семантико-структурных элементов. Программа состоит из модуля ввода входных данных, элементов выбора и обработки данных, модуля вывода требуемых результатов. Функционал модели программы решает задачу анализа данных и классификации предложений по задаваемым параметрам, где ключом для выбора служат особенности лексико-синтаксических средств в количественном и качественном, релятивно-номинативном, актуализирующем аспектах. Программу можно использовать на всех этапах подготовки к аннотированию.

Результаты внедрения технологии структурирования и анализа информации текста

Опыт внедрения технологии структурирования и анализа информации текста в учебный процесс показал, что она обеспечивает имитацию элементов профессиональной деятельности в типичных ситуациях профессиональной коммуникации. Ее применение на занятиях способствует становлению компетентного специалиста, поскольку позволяет обучающимся качественно взаимодействовать с информационными потоками на иностранном языке, осуществлять самостоятельный поиск, анализ, отбор, преобразование и последующее использование информации в соответствии с конкретной коммуникативной ситуацией.

Было установлено, что предложенный алгоритм ориентирования в проблемном поле текста делает возможным моделирование процесса достижения результатов на каждом этапе текстовой деятельности, которое представляет собой открытый личностно ориентированный комплекс заданий. Это положительно отражается на динамике успеваемости обучающихся, поскольку задания, дифференцированные по уровню сложности, выстраиваются таким образом, чтобы эффективно развивать информационные умения и способствовать присвоению обучающимися предметно-понятийного аппарата предметно-образовательной области.

Опыт применения разрабатываемой авторами технологии показал, что текст представляет собой относительно автономную целостную структуру языка, предназначенную для репрезентации различных общепрофессиональных и научно-технических концептов. Предложения как базовые элементы текста, организованные в линейном порядке, отображают процесс вербализации «квантов» событийного осмысления обучающимися объективной реальности, обладающих в достаточной мере сходствами и различиями системно-релевантных характеристик. Это согласуется с закономерностями категоризационно-интерпретационной деятельности обучающихся.

Было установлено, что использование интеллектуальной обучающей программы в процессе анализа проблемного поля учебных текстов является эффективным инструментом для концептуально-технологического моделирования и автоматизации текстовой деятельности обучающихся. Она позволяет наглядно продемонстрировать не только семантико-структурную организацию текста, но и синтаксические особенности позиционной структуры предложений изучаемого языка, а также возможности их трансформации. Большое значение для обучающихся имеет и интерфейс программы, который делает возможным мониторинг результатов обучающихся, позволяющий отслеживать уровень успешности каждого участника образовательного процесса.

Примечания

¹ Примеры заданий и тексты, используемые в настоящей статье, взяты из учебника Е.Г. Скребовой «Немецкий язык. Транспортные средства специального назначения». Воронеж: Кварта, 2019. 162 с.

Список литературы

- Антонова Т.В.* Потенциал реверсивной технологии в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. Кострома, 2020. Т. 26, № 1. С. 187–191.
- Биченок Л.П.* Современные тенденции обучения русскому языку как иностранному в военном вузе (опыт проведения практического занятия) // Вестник военного образования. 2021. № 3 (30). С. 79–83.
- Лебедев В.В.* Образовательная технология «Достижение прогнозируемых результатов»: теория и практика: учеб. пособие. М., 2011. 368 с.
- Орехова Е.Н.* Межкультурная коммуникация как основа эффективного обучения иностранным языкам // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. Кострома, 2021. Т. 27, № 2. С. 168–174.
- Останина С.А.* Компетентностный подход к обучению студентов вуза в условиях реализации образовательных стандартов третьего поколения // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. Т. 7, № 5. С. 35.
- Скребова Е.Г.* Немецкий язык. Транспортные средства специального назначения: учебник. Воронеж, 2019. 162 с.
- Скребова Е.Г.* Формирование профессионального тезауруса предметно-образовательной области средствами иностранного языка // Перспективы науки. 2020. № 5 (128). С. 173–176.
- Токарева Т.Е.* Формирование коммуникативной компетенции как основа обучения военнослужащих

из СНГ (гуманитарный профиль) // Обучение иностранных специалистов в вузах: проблемы, тенденции, решения: материалы Всерос. межвуз. науч.-практ. конф. (28–29 октября 1999 г.). Тверь, 1999. С. 159–162.

Управление познавательной деятельностью учащихся / под ред. П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной. М., 1972. 263 с.

Camilleri Mark. Digital learning resources and ubiquitous technologies in education, M.A. Camilleri, A.C. Camilleri. *Technology, Knowledge and Learning*, 2017, № 22 (1), pp. 65–82.

Jarvis Henry. From Computer Assisted Language Learning (CALL) to Mobile Assisted Language Use (MALU), H. Jarvis, M. Achilleos. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 2013, vol. 16, № 4, pp. 1–12.

Weinstein Claire. The Teaching of Learning Strategies. *Handbook of Research on Teaching*, C.E. Weinstein, R.E. Mayer. New York, Macmillan, 1986, pp. 315–327.

References

Antonova T.V. *Potentsial reversivnoi tehnologii v prepodavanii inostannogo jazyka v nejazykovom vuze* [The potential of reverse learning technique in EFL teaching], T.V. Antonova. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova: Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsial'naja rabota. Iuvenologiya. Sotsiokinetika* [Vestnik of Nekrasov Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2020, vol. 26, № 1, pp. 187–191. (In Russ.)

Bichenok L.P. *Sovremennye tendencii obuchenija russkomu jazyku kak inostrannomu v voennom vuze (opyt provedenija prakticheskogo zanjatija)* [Modern trends in teaching Russian as a foreign language in a military university (experience of conducting a practical lesson)], L.P. Bichenok. *Vestnik voennogo obrazovanija* [Bulletin of Military Education], 2021, vol. 3 (30), pp. 79–83. (In Russ.)

Lebedev V.V. *Obrazovatel'naja tehnologija «Dostizhenie prognoziruemyh rezul'tatov»: teorija i praktika: uchebnoe posobie* [Educational technology “Achievement of predictable results”: theory and practice: textbook]. Moscow, APKiPPRO Publ., 2011, 368 p. (In Russ.)

Orekhova E.N. *Mezhkul'turnaja kommunikatsija kak osnova effektivnogo obuchenija inostrannym jazykam* [Intercultural communication as the basis for effective

teaching of foreign languages]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova: Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsial'naja rabota. Iuvenologiya. Sotsiokinetika* [Vestnik of Nekrasov Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2021, vol. 27, vol. 2, pp. 168–174. (In Russ.)

Ostanina S.A. *Kompetentnostnyj podhod k obucheniju studentov vuza v uslovijah realizacii obrazovatel'nyh standartov tret'ego pokolenija* [Competence-based approach to teaching university students in the context of the implementation of educational standards of the third generation], S.A. Ostanina, E.V. Pticyna. *Mir nauki. Pedagogika i psihologija* [The world of science. Pedagogy and psychology], 2019, vol. 7 (5), p. 35. (In Russ.)

Skrebova E.G. *Nemeckij jazyk. Transportnye sredstva special'nogo naznachenija: uchebnik* [German. Special purpose vehicles: textbook]. Voronezh, 2019, 162 p. (In Russ.)

Skrebova E.G. *Formirovanie professional'nogo tezaurusa predmetno-obrazovatel'noj oblasti sredstvami inostrannogo jazyka* [Formation of a professional thesaurus of a subject-educational field by means of a foreign language], E.G. Skrebova, Ju.E. Pavlova, D.V. Lihovidov, A.V. Varlygin. *Perspektivy nauki* [Prospects of science], 2020, vol. 5 (128), pp. 173–176. (In Russ.)

Tokareva T.E. *Formirovanie kommunikativnoj kompetencii kak osnova obuchenija voennosluzhashchih iz SNG (gumanitarnyj profil')* [Formation of communicative competence as a basis for training military personnel from the CIS (humanitarian profile)], T.E. Tokareva. *Obuchenie inostrannyh specialistov v vuzah: problemy, tendencii, reshenija: materialy Vserossijskoj mezhvuzovskoj nauchno-prakticheskoi konferencii* [Training of foreign specialists in universities: problems, trends, solutions: materials of the All-Russian Interuniversity Scientific and Practical conference] (October 28–29, 1999). Tver', 1999, pp. 159–162. (In Russ.)

Upravlenie poznavatel'noj dejatel'nost'ju uchashchihhsja [Management of cognitive activity of students], ed. by P.Ya. Galperin, N.F. Talyzina. Moscow, 1972, 263 p. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 05.03.2022; одобрена после рецензирования 18.04.2022; принята к публикации 18.04.2022.

The article was submitted 05.03.2022; approved after reviewing 18.04.2022; accepted for publication 18.04.2022.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 1. С. 46–51. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 1, pp. 46–51.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 355.1

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-1-46-51>

СТИМУЛИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ВОЕННОСЛУЖАЩИМ

Богатырева Екатерина Николаевна, кандидат филологических наук, Военная академия радиационной, химической и биологической защиты имени Маршала Советского Союза С.К. Тимошенко, Кострома, Россия, katyabogatyreva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7890-346X>

Вятлев Дмитрий Николаевич, кандидат педагогических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, vyat-dima@yandex.ru

Тарасова Наталья Васильевна, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, 1975@mail.com

Аннотация. В статье освещается вопрос взаимодействия иностранного языка и физической культуры в рамках компетентностного, системного и субъектно-деятельностного подходов к обучению военного специалиста. Корреляция и интеграция данных учебных дисциплин может способствовать формированию мотивации курсантов к занятиям физической культурой. Необходимость стимулирования мотивации военнослужащих к ведению здорового образа жизни, занятиям физической культурой и спортом обусловлена требованиями, предъявляемыми к военным специалистам в структуре Вооруженных Сил Российской Федерации. Вклад в развитие данного направления, определяемого как одно из ключевых в системе образовательной деятельности Министерства обороны РФ, могут вносить занятия по иностранному языку. Для достижения поставленной цели преподаватель должен осуществить правильный выбор разнообразных методических приемов, что будет способствовать эффективности реализации мыслительной деятельности, творческих и познавательных способностей обучающихся, воспитанию их культуры. Целесообразным представляется содержание мотивационного компонента в лингвистическом материале по теме, относящейся к физической культуре и здоровому образу жизни. Кроме того, использование преподавателем современных педагогических технологий, таких как игровая и проектная, в процессе преподавания иностранного языка, несомненно, будет играть важную роль в создании необходимой мотивации курсантов к занятиям физической культурой.

Ключевые слова: мотивация, методика преподавания иностранного языка, физическая культура и физическая подготовка военнослужащих, спорт и здоровый образ жизни, компетентностный подход, системный подход, субъектно-деятельностный подход, интеграционные компоненты в обучении, игровая технология, проектная технология

Для цитирования: Богатырева Е.Н., Вятлев Д.Н., Тарасова Н.В. стимулирование мотивации к занятиям физической культурой в процессе преподавания иностранного языка военнослужащим // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 1. С. 46–51. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-1-46-51>

Research article

MOTIVATION INCENTIVES FOR THE DEVELOPMENT OF SERVICEMEN'S PHYSICAL FITNESS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Ekaterina N. Bogatyreva, Candidate of Philological Sciences, Military Academy of Nuclear, Biological and Chemical Defence named after Marshal of the Soviet Union S.K. Timoshenko, Kostroma, Russia, katyabogatyreva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7890-346X>

Dmitriy N. Vyatlev, Candidate of Pedagogic Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, vyat-dima@yandex.ru

Natal'ya V. Tarasova, Kostroma State University, Kostroma, Russia, 1975@mail.com

Abstract. The article highlights the issue of Physical Training and Foreign Language interaction within the competence-based, system and subject-activity approaches to the education of a military specialist. The correlation and integration of these two subjects can facilitate the building of the motivation for the development of students' physical fitness. The necessity to motivate servicemen for healthy lifestyle, physical training and sport is due to the requirements imposed on military specialists in the Armed Forces of the Russian Federation. Foreign Language classes can contribute to the development of this training field which is considered one of the key fields in the education system of the Russian Defence Ministry. To achieve the goal a

teacher should choose appropriate and various methodological techniques that will add to the effective realisation of mental activity, creative and cognitive abilities of students and to the development of their culture. The motivation component is seen rational in the language material related to physical fitness and healthy lifestyle. Moreover, using modern pedagogic technologies, such as gaming and project-based ones, during Foreign Language classes will definitely play an important role in building the essential motivation for students' physical fitness development.

Keywords: motivation, foreign language teaching methodology, physical fitness and physical training of servicemen, sport and healthy lifestyle, competence-based approach, system approach, subject-activity approach, integrated components in education, gaming technology, project-based technology

For citation: Bogatyreva E.N., Vyatlev D.N., Tarasova N.V. Motivation incentives for the development of servicemen's physical fitness in foreign language teaching. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 1, pp. 46–51 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-1-46-51>

Введение

Современная система высшего образования предполагает подготовку всесторонне развитых специалистов с отведением особой роли в ней физическому воспитанию. Существующие научные и методологические подходы позволяют рассматривать технологии развития физической культуры обучающихся в качестве одного из ключевых и основополагающих элементов всего образовательного процесса [Кучина, Кучин, Когут: 155].

Физическая подготовка представляет собой одно из ключевых направлений образовательной деятельности в структуре Вооруженных Сил Российской Федерации, являясь основным элементом боевой готовности военнослужащих к выполнению учебно-боевых задач и залогом боеспособности армии [Минобороны; Наставление]. Физическая готовность занимает особое место и играет значимую роль в структуре индивидуальной военной готовности человека и служебно-профессиональной (боевой) деятельности [Трапезников, Пашута, Беляев: 6]. Фундаментальность физической подготовки военнослужащих отмечается как в России, так и за рубежом [Physical Training Considerations].

Актуальность работы обусловлена растущим интересом военнослужащих к занятиям физической культурой и спортом. Стремлению к ведению здорового образа жизни и саморазвитию военных способствуют ориентированность на традиционные ценности, применение психологических и методических приемов, а также финансовое стимулирование.

Компетентностный и системный подходы в обучении предполагают комплексную взаимосвязь ряда учебных дисциплин в системе подготовки разнопланово развитого и квалифицированного специалиста, в том числе военного. Так, в целостной структуре коррелирующих учебных предметов, бесспорно, можно выделить «Иностранный язык» как взаимодействующий со всеми областями знаний в системе образования военнослужащего относительно специфики того или иного рода войск Вооруженных Сил РФ. Таким образом, изучение иностранного языка может способствовать стимулированию мотивации

военного специалиста к формированию определенных знаний, умений и навыков в различных сферах военной деятельности, а следовательно, и ориентировать на общие интеграционные компоненты подготовки военнослужащего, к которым относится физическая культура.

Проблеме создания мотивации посвящено достаточно большое количество работ. Однако необходимо заметить, что данные исследования рассматривают стимулирование мотивационной составляющей процесса обучения военнослужащих в аспектах физической подготовки (К.В. Стоян 2002; А.Г. Зацепин 2013; Р.В. Колганов, О.В. Радченко, А.А. Частихин 2021 и др.) и иностранного языка (С.И. Вовненко 2015; М.В. Амитрова, С.С. Ковалёва 2019 и др.) независимо друг от друга. Настоящая работа построена на интеграции заявленных учебных дисциплин с целью создания мотивации к занятиям физической культурой будущих военных специалистов через изучение иностранного языка, что предопределяет научную новизну исследования.

Организация исследования

Исследование проводилось на базе Военной академии радиационной, химической и биологической защиты имени Маршала Советского Союза С.К. Тимошенко МО РФ (г. Кострома). В целевую группу вошли курсанты 1-го курса, проходящие обучение по программе специалитета; количество участников исследования составило 45 человек. Выбор категории обучающихся (1 курс) обусловлен особенностями учебной программы по дисциплине «Иностранный язык», предполагающей изучение темы «Физическая подготовка в армии» на первом году обучения. Мониторинг уровня мотивации целевой группы основывался на данных, полученных до и после изучения вышеуказанной темы, которые заключались в выявлении степени заинтересованности курсантами в занятиях физической культурой и спортом, наличия у обучающихся спортивных достижений, что характеризовало базу их физической подготовки, а также текущей регулярности и интенсивности дополнительных занятий физической культурой.

Описание технологии

Исследование направлено на стимулирование мотивации военнослужащих к занятиям физической культурой в процессе изучения иностранного языка за счет использования преподавателем эффективных методических приемов, способствующих формированию стремления обучающихся к саморазвитию и культуре. Работа базируется на системном, компетентностном и субъектно-деятельностном подходах к обучению в целях подготовки квалифицированно-го и всесторонне развитого военного специалиста.

В учебной литературе по дисциплине «Иностранный язык», предназначенной для обучения военнослужащих, обязательно содержатся разделы, посвященные физической культуре и спорту в армии. Такие разделы содержат необходимый запас лексики по указанной теме, однако основной их целью, на наш взгляд, представляется создание мотивации будущего военного специалиста к занятиям физической культурой и ведению здорового образа жизни. Данное утверждение может быть обосновано с помощью примера работы с текстом «Fit to Fight» («Годный к бою») на занятии по теме «Физическая подготовка в армии» (“Physical Fitness in the Army”): *«A soldier must be fit. If he is unfit, he can't do his job properly and he lets his comrades down. He may endanger their lives. He must train every day to improve his fitness»* [Arnold, Sacco: 39] – *«Солдат должен быть в хорошей физической форме. Если он в плохой физической форме, он не может выполнять свою работу должным образом и подводит своих товарищей. Он может поставить под угрозу их жизни. Он должен тренироваться каждый день для совершенствования своей физической формы»*. Сам по себе лингвистический материал уже содержит мотивирующий лексико-грамматический компонент, такой как глагол *must*, выражающий строгое долженствование, указание на необходимость совершения действий и убежденность в этой необходимости.

В процессе работы с данным текстом целесообразно подчеркнуть важность физической подготовки военнослужащих в их профессиональной деятельности и дать возможность обучающимся продолжить мысль о значении физической культуры в жизни военного на основе следующих лексико-грамматических структур: *A soldier must be fit because... ...If a soldier is unfit,To keep fit he must... ...*(Солдат должен быть в хорошей физической форме, потому что... ...Если солдат в плохой физической форме, то... ...Для поддержания физической формы он должен... ...). Задания, направленные на развитие навыка говорения, высказывания собственного мнения и обмена мнениями по теме, безусловно, способствуют формированию убежденности обучающихся в важности физической культуры и мотивируют к за-

нятиям физической культурой в процессе профессионального становления военного специалиста. Разнообразными формами воплощения таких заданий могут являться интервью и дебаты, которые также развивают критическое мышление, предполагающее обмен опытом, оценку высказываний, определение перспектив дальнейшей деятельности.

Работа с активным вокабуляром по изучаемой теме, несомненно, не должна сводиться к традиционным заучиванию и опросу. С целью активизации лексики преподаватель может прибегнуть к игровым технологиям, рассматривая игру как технологичный и полезный инструмент, который способен стимулировать процесс усвоения профессиональных навыков, усилить мотивацию [Степашкина: 36]. Целесообразно предоставить курсантам возможность выступить в роли инструкторов по физической культуре и учеников соответственно. В этом случае обучающиеся совершенствуют свои навыки по теме «Спорт и физическая культура в армии» (“Sport and Fitness in the Army”) [Mellor-Clark, Baker de Altamirano: 45-54], кроме того, они становятся участниками учебного мероприятия, интегрирующего иностранный язык и физическую подготовку. Курсанты вынуждены не только озвучивать инструкции на изучаемом языке, но и выполнять физические упражнения в буквальном смысле. Такая «вынужденность» всегда воспринимается данной категорией обучающихся с энтузиазмом, активизирует их внимание, оживляет обстановку и вызывает интерес как к овладению иностранным языком, так и к улучшению своей физической формы. Курсанты – категория обучающихся, которой присущ подвижный образ жизни, в силу чего включение физической активности в процесс ментальной деятельности представляет собой важный аспект создания мотивации к формированию и физических, и лингвистических навыков.

Мотивированность курсантов может быть усилена за счет элемента соревновательности в рамках работы в группах или командах. Одним из примеров аудиторной работы, направленной на повышение мотивации к изучению иностранного языка и занятиям физической культурой, может являться игра «Крокодил». Она предполагает демонстрацию курсантами за счет возможностей своего тела тех или иных спортивных снарядов и инвентаря, физических упражнений и спортивных мероприятий и исключает вербальный способ объяснения, в то время как угадывающие, напротив, должны использовать активную лексику, относящуюся к спорту и физической культуре.

Особое место в программе подготовки будущего военного специалиста занимает прохождение полосы препятствий, способствующее развитию физической закалки, самообладания, чувства физического и психологического превосходства над противни-

ком, а также обеспечению боевой активности и более качественного выполнения боевых функциональных обязанностей [Дзюба: 3]. Данный компонент обучения является неотъемлемой частью физической культуры военнослужащих независимо от их принадлежности к тому или иному роду войск, стране или гендеру. Полоса препятствий представляется как «древняя, старинная практика» для усиления и оценки физической подготовки, а также придания ей характера состязательности [Mullins: 101]. Дисциплина «Иностранный язык» в военной образовательной организации обязательно включает в себя изучение материала по теме “Assault / Obstacle Course” («Полоса препятствий»). В ходе работы с данным материалом необходимо ориентировать курсантов на значимость данного компонента подготовки военного специалиста, а следовательно, и физической культуры в целом. Методика обучения иностранному языку, сопряженная с созданием мотивации к занятиям физической культурой, в данном случае может быть направлена на работу с текстами и видеоматериалами, репрезентирующими особенности прохождения полосы препятствий в англоговорящих странах военно-политического блока НАТО. В процессе работы с иноязычным материалом обучающиеся сравнивают свои возможности с возможностями потенциального противника, делятся опытом преодоления полосы препятствий, оценивают её сложность и определяют её важность для военной службы, успешно и качественно выполнения поставленных задач.

Нельзя отрицать неразрывную связь физической культуры и необходимости ведения здорового образа жизни. Данный вопрос актуален в наше время, отмеченное проблемами малоподвижного образа жизни и лишнего веса среди молодежи. С такими трудностями сталкиваются вооруженные силы разных государств, и это становится для них настоящим вызовом [Optimal Physical Training: 154]. Целесообразным представляется включение в программу по изучению курсантами иностранного языка материала по определению пригодности к военной службе. Такой раздел, например, содержится в учебнике “Campaign. English for the Military. Level 1” [Mellor-Clark, Baker de Altamirano: 84-94]. Данный лингвистический материал, с точки зрения мотивации к поддержанию хорошей физической формы, ориентирован на осознание обучающимися важности здорового образа жизни как одного из ключевых факторов их профессиональной деятельности. В ходе изучения темы курсантам предоставляется шанс оценить, насколько они соответствуют необходимым требованиям к физическому состоянию военнослужащих, определив индекс массы тела (Body Mass Index), рацион питания, регулярность и уровень физических нагрузок.

В качестве инструмента для обобщения и систематизации материала по теме, связанной со спортом и физической культурой в армии, может служить проектная деятельность обучающихся. Требования современного общества к специалистам заключаются в сформированности навыков самостоятельного анализа и оценки информации, умений грамотной презентации своих проектов и отстаивания своего мнения [Смирнова: 151]. Ученые отмечают высокую эффективность метода проектов и относят проектную технологию к технологиям XXI века [Зайцев: 53]. При постановке целей и задач проектной работы курсантов по изучаемой теме необходимо учитывать аспект интеграции двух учебных дисциплин – иностранного языка и физической культуры, таким образом ориентируя обучающихся на создание собственного самостоятельного продукта на иностранном языке, подчеркивающего значимость физической культуры и здорового образа жизни для военнослужащего. На данном этапе реализуется один из ведущих подходов в профессиональном образовании и педагогическом процессе – субъектно-деятельностный, – обеспечивающий формирование умения самостоятельной работы и стимулирующий мотивацию к саморазвитию и самосовершенствованию. В процессе работы над проектом курсанты реализуют свой творческий потенциал, систематизируют изученный лингвистический материал и утверждают в идее необходимости и важности физической культуры, спорта и здорового образа жизни для военного специалиста.

Результаты внедрения

Динамика результатов исследования и внедрения изложенной технологии в процессе обучения курсантов 1-го курса может быть проиллюстрирована следующими показателями:

1) первоначально степень заинтересованности военнослужащих целевой группы в занятиях физической культурой и спортом составляла 87 % (с рейтингованием по 10-балльной шкале); после изучения заявленной темы данный показатель увеличился до 96 %;

2) результативными данными служит желание респондентов нарастить свою базу физической подготовки и стремление к достижению высшего квалификационного уровня физической подготовки военнослужащих, о чем свидетельствует рост показателя на 13 % относительно первоначального значения в 71%;

3) по завершении изучения темы «Физическая подготовка в армии» в ходе освоения иностранного языка значительно возрос интерес обучающихся к дополнительным тренировкам. Следует заметить, что согласно начальным данным опроса лишь 40 % респондентов посвящали этому свое свобод-

ное время. Результаты финального тестирования характеризуются увеличением показателя по данному аспекту до 64 %.

Таким образом, интеграция иностранного языка и физической культуры в системе подготовки военнослужащих может играть важную роль в стимулировании их мотивации к занятиям физической культурой для успешного выполнения профессиональных задач. Эффективность достижения поставленной цели обуславливается правильным выбором и разнообразием методических приемов, реализующих через педагогический потенциал преподавателя мыслительную деятельность, познавательные и творческие способности, воспитание культуры обучающихся.

Список литературы

Дзуба А.С. Обучение курсантов ВВУЗОВ преодолению препятствий на фоне значительных физических нагрузок: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2004. 24 с.

Зайцев В.С. Метод проектов как современная технология обучения: историко-педагогический анализ // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2017. № 6. С. 52–62.

Кучина Ю.С., Кучин Н.В., Когут М.Н. Значение физкультурно-оздоровительной деятельности в физическом воспитании студентов с ослабленным здоровьем // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 2. С. 154–159. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-154-159>.

Минобороны РФ: физическая культура и спорт. URL: https://sc.mil.ru/social/sport/physical_education_and_sport.htm (дата обращения: 04.12.2021).

Наставление по физической подготовке в Вооруженных Силах Российской Федерации: Приказ Минобороны РФ от 21 апреля 2009 г. № 200 «Об утверждении Наставления по физической подготовке в Вооруженных Силах Российской Федерации». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/95845/> (дата обращения: 04.12.2021).

Смирнова С.А. Исследование инновационных методик преподавания иностранного языка в ВУЗе с целью развития критического мышления обучаемых // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. № 2. С. 151–154.

Степанюк В.А. Игра как технология моделирования профессиональной деятельности // Образование и саморазвитие. Казань, КФУ, 2017. Т. 12, № 4. С. 35–43.

Трапезников С.А., Пашута В.Л., Беляев В.А. Физическая готовность военнослужащего – интергационная составляющая боевой готовности // Актуальные

проблемы физической и специальной подготовки силовых структур. 2020. № 2. С. 5–10.

Arnold J., Sacco R. Command English. Student's Book. Longman, 1988, 127 p.

Mellor-Clark S., Baker de Altamirano Y. Campaign. English for the Military. Student's Book. Level 1. Macmillan Publishers Limited, 2020, 159 p.

Mullins N. Obstacle Course Challenges: History, Popularity, Performance Demands, Effective Training, and Course Design. Journal of Exercise Philosophy Online. American Society of Exercise Physiologists, 2012, vol. 15, № 2, pp. 100–128.

Optimal Physical Training During Military Basic Training Period. Journal of strength and conditioning research, Santtila M., Pihlainen K., Viskari J. et al. National Strength & Conditioning Association, 29 Suppl 11, 2015, pp. 154–157. DOI 10.1519/JSC.0000000000001035.

Physical Training Considerations for Optimizing Performance in Essential Military Tasks, Vaara J.P., Groeller H., Drain J. et al. European Journal of Sport Science, 2021. DOI 10.1080/17461391.2021.1930193.

References

Dzuba A.S. *Obucheniye kursantov vuzov preodole-niyu prepyatstvij na fone znachitel'nyh fizicheskikh nagruzok: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Training students of higher military education institutions to overcome obstacles under significant physical exertion: PhD thesis, summary]. St. Petersburg, 2004, 24 p. (In Russ.)

Zaitsev V.S. *Metod projektov kak sovremennaya tekhnologiya obucheniya: istoriko-pedagogicheskij analiz* [Method of project as a modern educational technology: historical and pedagogical analysis]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Vestnik of Chelyabinsk State Pedagogical University], 2017, № 6, pp. 52–62. (In Russ.)

Kuchina Yu.S., Kuchin N.V., Kogut M.N. *Znachenie fizkul'turno-ozdorovitel'noj dejatel'nosti v fizicheskom vospitanii studentov s oslablennym zdorov'em* [The value of physical culture and health-improving activity in the physical training of students with weakened health]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2021, vol. 27, № 2, pp. 154–159 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-154-159>.

Minoborony RF: fizicheskaya kul'tura i sport [Defence Ministry of the Russian Federation: physical training and sport]. URL: https://sc.mil.ru/social/sport/physical_education_and_sport.htm (access date: 04.12.2021). (In Russ.)

Nastavlenie po fizicheskoy podgotovke v Vooruzhennyh Silah Rossijskoj Federacii: Prikaz Minoborony RF ot 21 aprelya 2009 g. № 200 «Ob utverzhenii Nastavleniya po fizicheskoy podgotovke v Vooruzhennyh Silah Rossijskoj Federacii» [Regulations on physical training

in the Armed Forces of the Russian Federation: Decree of Russian Defence Ministry of 21 April 2009 No. 200 on “The confirmation of the Regulations on physical training in the Armed Forces of the Russian Federation”. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/95845/> (access date: 04.12.2021). (In Russ.)

Smirnova S.A. *Issledovanie innovacionnyh metodik prepodavaniya inostrannogo jazyka v VUZe s cel'ju razvitiya kriticheskogo myshlenija obuchaemyh* [Research of innovative techniques of teaching a foreign language in a higher education institution for the purpose of development of critical thinking of trainees]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2017, № 2, pp. 151–154 (In Russ.).

Stepashkina V.A. *Igra kak tekhnologiya modelirovaniya professional'noj deyatel'nosti* [Game as a tech-

nology of modeling a career]. *Obrazovanie i samorazvitie* [Education and Self-Development]. Kazan', KFU, 2017, vol. 12, № 4, pp. 35–43. (In Russ.)

Trapeznikov S.A., Pashuta V.L., Belyaev V.A. *Fizicheskaya gotovnost' voennosluzhashchego – integracionnaya sostavlyayushchaya boevoy gotovnosti* [Serviceman's physical fitness as an integral part of combat readiness]. *Aktual'nye problemy fizicheskoy i special'noj podgotovki silovyh struktur* [Topical issues of physical and special training in defence and law enforcement agencies], 2020, № 2, pp. 5–10. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 03.03.2022; одобрена после рецензирования 16.04.2022; принята к публикации 16.04.2022.

The article was submitted 03.03.2022; approved after reviewing 16.04.2022; accepted for publication 16.04.2022.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 1. С. 52–59. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 1, pp. 52–59.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 378

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-1-52-59>

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ: РЕЗУЛЬТАТЫ ВНЕДРЕНИЯ

Жуева Александра Геннадиевна, Луганский государственный педагогический университет, г. Луганск, Луганская Народная Республика, vierinen@ya.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4573-4692>

Аннотация. В статье автором приводятся результаты исследования проблемы развития информационной компетентности будущих педагогов профессионального обучения в процессе их профильной подготовки в вузе. Обосновывается актуальность проблемы, охарактеризованы этапы исследования. Проведенное исследование позволило выявить круг проблем, обуславливающих низкую эффективность формирования информационной компетентности педагогов профессионального обучения, общую неудовлетворённость этим работодателей и самих выпускников направления подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)» и основные направления развития информационной компетентности будущих педагогов профессионального обучения в процессе их профильной подготовки. На основе полученных результатов разведывательного этапа эксперимента, а также с учетом современных требований цифровой экономики к уровню информационной компетентности будущих педагогов профессионального обучения, тенденций и закономерностей современного образования и результатов анализа научно-педагогической литературы по проблеме исследования была обоснована, разработана и апробирована на практике педагогическая технология развития информационной компетентности педагогов профессионального обучения. Реализация данной технологии в рамках формирующего этапа педагогического эксперимента позволила значительно повысить эффективность развития исследуемого феномена у будущих педагогов профессионального обучения посредством задействования в данных целях потенциала профильных дисциплин.

Ключевые слова: педагогическая технология развития информационной компетентности педагогов профессионального обучения, профильная подготовка, педагогический эксперимент.

Для цитирования: Жуева А.Г. Педагогическая технология развития информационной компетентности педагогов профессионального обучения в процессе профильной подготовки в вузе: результаты внедрения // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 1. С. 52–59. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-1-52-59>

Research Article

PEDAGOGIC TECHNOLOGY FOR THE DEVELOPMENT OF INFORMATION COMPETENCY OF VOCATIONAL TRAINING PEDAGOGUES IN THE PROCESS OF PROFILE TRAINING AT THE UNIVERSITY: THE RESULTS OF IMPLEMENTATION

Alexandra G. Zhuyeva, Lugansk Pedagogic University, Lugansk, vierinen@ya.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4573-4692>

Abstract. In the article, the author presents the results of a study of the problem of developing the information competency of future pedagogues of vocational training in the process of their profile training at a university. Topicality of the problem is substantiated; the stages of the study are characterised. The conducted research allowed identifying a range of problems that cause the low efficiency of the formation of information competency of vocational training pedagogues, the general dissatisfaction with this of employers and the graduates themselves of training direction 44.03.04 “Vocational training (by industry)” and the main directions for the development of information competency of future vocational training pedagogues in the preparation. Based on the results of the exploration stage of the experiment, as well as taking into account the modern requirements of the digital economy for the level of information competency of future pedagogues of vocational training, trends and patterns of modern education and the results of the analysis of scientific and pedagogic literature on the research problem, pedagogic technology were substantiated; development of information competency of vocational training

pedagogues was conducted and tested in practice. The implementation of this technology as part of the formative stage of the pedagogic experiment made it possible to significantly increase the efficiency of the development of the phenomenon under study among future pedagogues of vocational training through the use of the potential of specialised disciplines for these purposes.

Keywords: vocational training pedagogues' information competency development pedagogic technology, specialised training, pedagogic experiment.

For citation: Zhueva A.G. Pedagogic technology for the development of information competency of vocational training pedagogues in the process of profile training at the university: the results of implementation. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 1, pp. 52–59. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-1-52-59>

Непрерывный процесс совершенствования информационных технологий, активное их проникновение во все сферы общественной жизни человека и глобальная тенденция цифровизации экономических процессов и общества в целом ставят перед системой образования новые задачи по подготовке специалистов, готовых и способных активно осваивать новшества в области цифровых технологий, ориентироваться в постоянно растущих потоках информации, использовать ее в профессиональной деятельности и в целях саморазвития, реализовывать эффективные стратегии информационного поведения в социокультурных условиях цифрового общества.

Эффективность обеспечения отраслей цифровой экономики квалифицированными рабочими и специалистами среднего звена, обладающими соответствующими качествами, в значительной мере зависит от уровня развития информационной компетентности педагогов профессионального обучения, осуществляющих учебно-воспитательный процесс в учреждениях среднего профессионального образования.

В процессе исследования нами был проведен анализ требований к информационной компетентности будущих педагогов профессионального обучения, отраженных в принятом в 2018 году образовательном стандарте группы 3++ по направлению подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)». Несмотря на актуальность указанной компетентности в современных условиях, в обновленном стандарте группы 3++, в отличие от предыдущей версии 3+, она не имеет четкого выражения и отображена в виде обтекаемой формулировки, смещающей акценты ее формирования к общим принципам анализа и критического оценивания информации. Это вступает в противоречие с требованиями профессиональных стандартов, определяющих специфику профильной (отраслевой) подготовки педагогов профессионального обучения [Жуева, Зинченко: 39] и приводит к несоответствию уровня информационной компетентности выпускников направления 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)» реалиям педагогической деятельности в учреждении СПО в условиях цифровизации образования и профессиональной деятельности в отрасли промышленности или сфере обслуживания.

Изучение научно-педагогической литературы, посвященной компетентностному подходу в образовании (И.А. Зимняя [Зимняя: 37], И.В. Яковлева [Косенко, Яковлева: 3476] и др.), а также вопросу развития информационной компетентности у педагогов профессионального обучения (Т.С. Виноградова [Виноградова: 94,], И.А. Клочко [Клочко: 117], З.Н. Сейдаметова [Сейдаметова: 146], С.В. Тришина [Тришина], E. Instefjord [Instefjord: 120], L. Ilomäki [Ilomäki, Paavola, Lakkala, Kantosalo: 660] и др.) выявило аспектность подходов к ее определению и отсутствие ориентации на транспрофессиональный характер труда данных специалистов.

В связи с этим основной целью нашего исследования стало определение путей развития информационной компетентности будущих педагогов профессионального обучения в процессе их подготовки в вузе, разработка и реализация соответствующей педагогической технологии. Результаты проведенного исследования представлены в данной статье.

Методология и методы исследования

Наше исследование опирается на ключевые положения системного, междисциплинарного, технологического, компетентностного и деятельностного методологических подходов, что обеспечило логику и системность исследования, позволило определить сущность и структуру информационной компетентности будущих педагогов профессионального обучения, обосновать, разработать и реализовать технологию развития данного феномена в процессе профильной подготовки. Для достижения цели и решения поставленных задач исследования нами использовался комплекс методов исследования: теоретические – анализ, синтез, контент-анализ, классификация, систематизация и обобщение; эмпирические – анкетирование, опрос, тестирование, анализ продуктов учебной деятельности, наблюдение, педагогический эксперимент, методы математической статистики.

Описание хода исследования

Работа по решению проблемы развития информационной компетентности будущих педагогов профессионального обучения в процессе профильной подготовки в вузе проводилась нами на базе Луганского государственного педагогического университета и Луганского государственного университета

имени Владимира Даля в период с 2018 по 2021 год. В исследовании принимали участие студенты 2018/19 года набора направления подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)» профилей «Экономика и управление», «Транспорт», «Горное дело» (всего 48 человек), которые составили контрольную группу, и профилей «Пищевые технологии», «Технология изделий легкой промышленности», «Техносферная безопасность», «Дизайн имиджа и стиля» (всего 52 человека), составивших экспериментальную группу. Непосредственное участие в реализации педагогического эксперимента приняли 14 педагогов, осуществляющих профильную подготовку данных студентов.

Исследование проводилось нами в три стадии: начальная, основная и заключительная.

На начальной стадии исследования (II половина 2018 года) нами на основе анализа научно-педагогической литературы [Колыхматов: 93, Любезнова: 402, Никулина: 110 и др.] было сформулировано представление о современных требованиях к уровню информационной компетентности педагога профессионального обучения, обусловленных процессами информатизации и цифровизации общества, экономики и образования, актуальном состоянии ее формирования в процессе подготовки данных специалистов в вузе, что позволило сформировать теоретическую основу исследования.

Дальнейший анализ проблем информатизации и цифровизации образования, недостатков и рисков,

которые сопровождают данный процесс [Смирнова: 318], способствовал определению основных видов информационной деятельности, конкретизации определения информационной компетентности педагога профессионального обучения и уточнению ее структуры с учетом транспрофессионального характера профессиональной деятельности педагога профессионального обучения.

Информационная компетентность педагога профессионального обучения понимается нами как интегративное свойство личности, отражающее ценностное отношение к информационным технологиям, теоретическую и практическую готовность и способность педагога профессионального обучения к осуществлению поисковой, аналитико-синтетической и практической информационной деятельности, адекватному использованию и освоению современных информационных технологий с целью решения междисциплинарных практических и исследовательских задач инженерно-педагогической деятельности и непрерывного самосовершенствования [Жуева, Зинченко: 44]. Структурно она состоит из мотивационно-ценностного, когнитивного, операционно-деятельностного, дидактико-методического и рефлексивно-оценочного компонентов.

В ходе опроса выпускников направления подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)», преподавателей профильных дисциплин и работодателей был выделен круг проблем, существующих в информационной подготовке педагогов

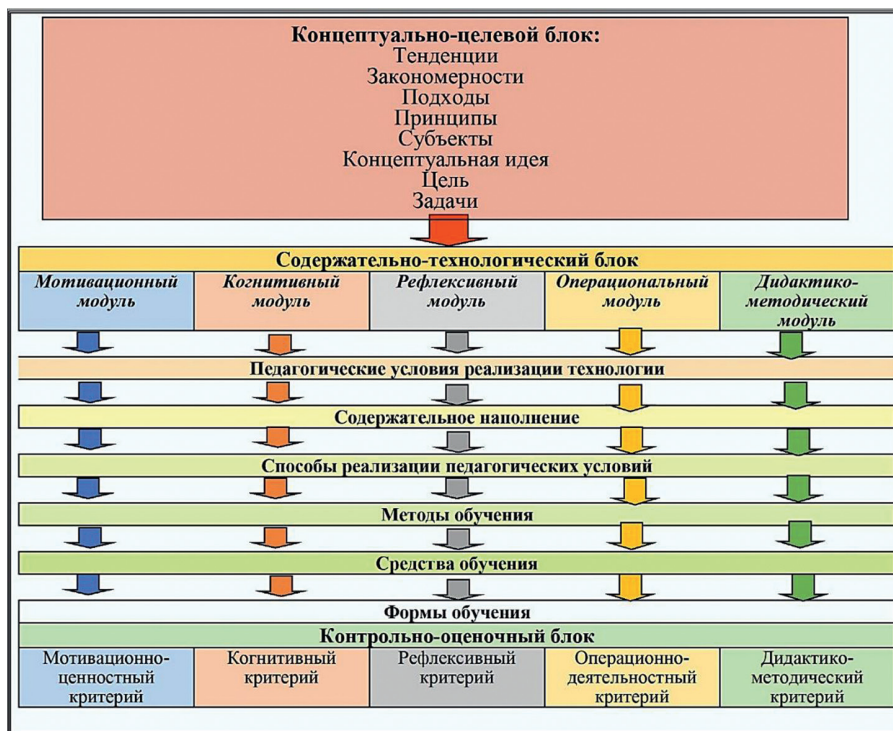


Рис. 1. Педагогическая технология развития информационной компетентности педагогов профессионального обучения в процессе профильной подготовки в вузе

профессионального обучения и обуславливающих низкую эффективность развития их информационной компетентности, а также направления по совершенствованию данного процесса, что подтвердило целесообразность развития информационной компетентности будущих педагогов профессионального обучения в процессе профильной подготовки.

Сформулированные теоретические положения исследования и выявленные направления развития информационной компетентности, а также анализ существующих в образовании тенденций и закономерностей позволили определить методологию развития информационной компетентности будущих педагогов профессионального обучения в процессе профильной подготовки, основу которой составили ведущие положения системного, междисциплинарного, компетентностного, деятельностного и технологического подходов [Жуева: 44]. Итогом работы начальной стадии исследования стало обоснование и разработка педагогической технологии развития информационной компетентности педагогов профессионального обучения в процессе профильной подготовки в вузе, состоящей из концептуально-целевого, содержательно-технологического и контрольно-оценочного блоков (рис. 1).

Основная стадия исследования (2019 – 2021 годы) включала в себя проведение констатирующего и формирующего этапов педагогического эксперимента. Основная работа заключалась в обосновании критериально-диагностического аппарата исследования, подборе и разработке соответствующих диагностических методик; разработке учебно-методических материалов, информационных продуктов, организации работы по реализации разработанной педагогической технологии развития информационной компетентности педагогов профессионального обучения в процессе их профильной подготовки в вузе; проведении первичной диагностики уровня развития исследуемого феномена и реализации разработанной педагогической технологии. Заключительным этапом работы стало проведение контрольного этапа эксперимента и сбор полученных данных.

Оценивание уровня развития информационной компетентности проводилось нами по мотивационно-ценностному, когнитивному, операционно-деятельностному, дидактико-методическому и рефлексивному критериям, выделенным на основе компонентного подхода на базовом, среднем и достаточном уровнях. Для оценивания применялись адаптированные и авторские методики, тесты, задания и опросники. Помимо этого, нами проводилась оценка продуктов информационно-учебной деятельности студентов (практические задания, курсовые работы, отчеты о прохождении практик, мультимедийные презентации и пр.).

По результатам первичной диагностики на констатирующем этапе педагогического эксперимента выявлено преобладание среднего и базового уровней развития информационной компетентности педагогов профессионального обучения по каждому из выделенных критериев, что является недостаточным для осуществления ими эффективной профессиональной деятельности. Это подтвердило необходимость внедрения разработанной нами педагогической технологии. Далее кратко охарактеризуем ее структуру и процесс реализации.

Концептуально-целевой блок технологии определяет основные цели и задачи развития информационной компетентности педагогов профессионального обучения в процессе их профильной подготовки в вузе, разработанные с учетом актуальных тенденций и закономерностей образования, обуславливающих уровень требований к данному феномену; отражает методологические основы и концептуальную идею технологии.

Содержательно-технологический блок включает в себя пять модулей: мотивационный, когнитивный, рефлексивный, дидактико-методический и операционный, – нацеленных на развитие соответствующего структурного компонента информационной компетентности педагогов профессионального обучения, что и обусловило формулировку необходимых для реализации каждого из модулей технологии педагогических условий.

Условием реализации *мотивационного модуля* стало внедрение в процесс изучения профильных дисциплин практики решения профессиональных ситуационных задач с использованием информации из электронных источников профессиональной направленности. Был разработан банк ситуационных задач по профилям, соответствующим отраслевой направленности подготовки студентов, а также банк электронных источников профессиональной направленности для их решения.

На начальных этапах обучения в вузе студенты экспериментальной группы в рамках выполнения лабораторно-практических работ делали задания в малых группах по решению предлагаемых задач в соответствии с профилем будущей профессиональной деятельности. Это позволило усовершенствовать их навыки поиска и работы с информацией профессионального характера, сформировать понимание значимости информационных технологий в профессиональной деятельности и постоянного совершенствования своей квалификации.

Реализация *когнитивного модуля* педагогической технологии подразумевала реализацию педагогического условия по разработке комплексного методического обеспечения информационной деятельности студентов при самостоятельном изучении ими профильных дисциплин.

Нами были разработаны методические рекомендации по организации: самостоятельной работы по изучению профильных дисциплин; собственного режима работы в условиях дистанционного обучения и использования информационных технологий; информационно-поисковой деятельности при изучении профильных дисциплин. Представленные рекомендации использовались в течение всего периода обучения студентов при освоении новых профильных дисциплин. Основной формой деятельности студентов при этом была методически сопровождаемая самостоятельная работа с электронными источниками при подготовке к учебным занятиям по профильным дисциплинам, написании контрольных работ и рефератов, выполнении научной работы, а также активное удаленное взаимодействие с преподавателями. Подобная организация работы способствовала формированию у будущих педагогов профессионального обучения необходимого комплекса знаний о методах самоорганизации информационной деятельности в процессе изучения профильных дисциплин.

В рамках *рефлексивного модуля* педагогической технологии нами было реализовано педагогическое условие по внедрению практики проведения митапов в процесс освоения студентами профильных дисциплин. На начальных курсах это условие было направлено на выявление области затруднений, существующих у студентов в части использования информационных технологий в обучении, а в дальнейшем способствовало усилению мотивации к использованию информационных технологий в обучении и развитию осознанной потребности в постоянном совершенствовании собственной информационной компетентности. Практика применения митапов способствовала развитию у студентов навыков рефлексии собственной информационной деятельности и навыков поиска решений возникающих проблем на основе обмена опытом.

При реализации *операционального модуля* нами внедрялось педагогическое условие по использованию технологии графического структурирования информации при изучении профильных дисциплин, а также средств информационных технологий в процессе прохождения технологических практик. Данный модуль реализовывался на старших курсах обучения, в связи со спецификой учебных планов подготовки будущих педагогов профессионального обучения.

В рамках изучения профильных дисциплин студентами выполнялись задания, ориентированные на разработку интеллект-карт при подготовке электронных конспектов по профильным дисциплинам; поиск учебных материалов к лабораторно-практическим работам по профильным дисциплинам, в частности на специальных онлайн-сервисах. Для этого были разработаны соответствующие методические рекомендации по майнд-меппингу и работе с бес-

платными онлайн-сервисами. Также в рамках данного модуля прохождение технологических практик студентами сопровождалось выполнением ими заданий, ориентированных на работу с электронными источниками профессиональной информации для выполнения трудовых операций на практике и использование средств мультимедиа и видеосвязи для взаимодействия с преподавателями. Подобный формат работы способствовал развитию у студентов навыков подбора информации для решения профессиональных задач и осуществления профессиональной коммуникации в удаленном режиме.

В рамках *дидактико-методического модуля* педагогической технологии нами было реализовано педагогическое условие по разработке методического сопровождения информационно-методической деятельности педагога профессионального обучения и разработке заданий к педагогическим практикам, ориентированных на рациональное использование информационных технологий в образовательном процессе профессионального колледжа.

Реализация модуля происходила на выпускном курсе обучения будущих педагогов профессионального обучения, что также обусловлено спецификой учебных планов подготовки и подразумевало применение разработанных методических рекомендаций по организации информационно-методической деятельности педагога профессионального обучения на лабораторных и практических занятиях по дисциплине «Методика профессионального обучения» и выполнение в рамках прохождения педагогических практик заданий по анализу и разработке дидактических материалов для сопровождения учебно-воспитательного процесса в профессиональном колледже, анализу целесообразности использования средств информационных технологий на уроках.

На *заключительной стадии исследования* (конец 2021 года) нами проводилась оценка эффективности процесса развития информационной компетентности будущих педагогов профессионального обучения в процессе профильной подготовки в вузе на основе разработанной педагогической технологии.

Было проведено итоговое оценивание уровня развития исследуемого феномена у студентов по выделенным критериям и осуществлен сопоставительный анализ полученных результатов с результатами констатирующего этапа эксперимента.

Оценивание проводилось нами как по каждому из критериев информационной компетентности, так и по исследуемому феномену в целом. В таблице 1 отражены результаты сопоставления уровня развития информационной компетентности будущих педагогов профессионального обучения на констатирующем и формирующем этапах эксперимента в контрольной и экспериментальной группах.

Таблица 1

Уровень развития информационной компетентности будущих педагогов профессионального обучения

Уровни	Группы студентов					
	Экспериментальная группа			Контрольная группа		
	Конст. этап, %	Форм. этап, %	Δ , %	Конст. этап, %	Форм. этап, %	Δ , %
1	2	3	4	5	6	7
Базовый	43,58	15,64	-27,94	47,36	37,08	-10,28
Средний	36,8	44,1	7,3	34,44	41,38	6,94
Достаточный	19,6	40,25	20,65	18,18	21,52	3,34

Как свидетельствуют полученные данные, реализация педагогической технологии развития информационной компетентности будущих педагогов профессионального обучения в процессе профильной подготовки в вузе позволила повысить количество студентов, обладающих достаточным уровнем ее развития, на 20,65 % и средним – на 7,3 %. В контрольной группе эти показатели составили 3,34 % и 6,94 % соответственно, что является следствием традиционной практики развития информационной компетентности будущих педагогов профессионального обучения, предполагающей использование в данных целях только возможностей дисциплин, направленных на изучение информационных технологий.

Использование методов математической статистики подтвердило значимость полученных результатов по развитию информационной компетентности у студентов экспериментальной группы в процессе их профильной подготовки по сравнению со студентами контрольной группы, где выявлены незначительные изменения в развитии информационной компетентности. В частности, был рассчитан критерий Пирсона (χ^2), критическое значение которого составляет 11,07 при уровне значимости 0,05, что меньше $\chi^2_{\text{эмп}}$, равного 14,767, что свидетельствует о статистической достоверности расхождений между распределениями.

Выводы

Таким образом, для развития информационной компетентности педагогов профессионального обучения в процессе профильной подготовки в вузе нами была обоснована и разработана педагогическая технология данного процесса. Ее внедрение проводилось нами путем реализации педагогических условий, основанных на использовании потенциала профильных дисциплин, профессионально ориентированных, интерактивных и традиционных методов обучения. Результативность применения разработанной нами технологии подтверждается данными диагностики и их обработкой при помощи методов математической статистики.

К перспективам дальнейших исследований мы относим адаптацию данной технологии к конкретным

профилям подготовки педагогов профессионального обучения, возможность ее коррекции с целью использования в системе повышения квалификации действующих педагогов системы СПО.

Список литературы

Виноградова Т.С. Информационная компетентность. Проблемы интерпретации // Человек и образование. 2012. № 2. С. 92–98.

Жуева А.Г., Зинченко В.О. Сущность и структура информационной компетентности педагога профессионального обучения // Вестник Луганского национального университета имени Тараса Шевченко / гл. ред. Е.Н. Трегубенко. Луганск, 2020, № 1 (40). С. 37–46.

Жуева А.Г. Методологические основы развития информационной компетентности будущих педагогов профессионального обучения // Ученые записки Забайкальского государственного университета: науч. журнал / вып. ред. С.Е. Холодовский. 2021. Т. 16, № 3. С. 37–50.

Жуева А.Г., Зинченко В.О. Требования к информационной компетентности педагога профессионального обучения в условиях цифровизации образования // Дистанционные образовательные технологии: сб. трудов V Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. В.Н. Таран. Симферополь, 2020. С. 38–41.

Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.

Клочко И.А. Понятие «информационная компетентность» в системе профессионального становления личности специалиста // Сборники конференций НИЦ «Социосфера». 2014. № 24. С. 114–118.

Колыхматов В.И. Профессиональное развитие педагога в условиях цифровизации образования // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2019. № 8 (174). С. 91–95.

Любезнова Л.В. От терминологии к терминосистеме в цифровом образовании // Современные векторы развития образования: актуальные проблемы и перспективные решения: сб. науч. тр. XI Междунар. науч.-практ. конф. «Шамовские педагогические

чтения научной школы Управления образовательными системами», 25 января 2019 г.: в 2 ч. М., 2019. Ч. 2. С. 400–404.

Никулина Т.В. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление // Информационно-коммуникационные технологии в образовании. 2018. № 8. С. 107–113.

Сейдаметова З.Н. Структура информационной компетентности инженеров-педагогов швейного профиля // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. 2015. № 34. С. 144–148.

Смирнова Е.В. Аспекты психолого-педагогического воздействия и возможных медицинских последствий использования средств ИКТ // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. № 4 (17). Т. 5. С. 316–319.

Тришина С.В. Сущность и структура информационной компетентности будущего специалиста // сб. Междунар. науч.-практ. конф. «Современное профессиональное образование: теоретические основы и прикладные аспекты». URL: <http://econf.rae.ru/article/7219> (дата обращения: 09.12.2021).

Яковлева И.В., Косенко Т.С. Компетентностный и знаниевый подходы: философско-образовательные проблемы понимания и применения // Профессиональное образование в современном мире. 2020. № 1 (10). С. 3474–3480.

Iloäki L., Paavola S., Lakkala M., Kantosalo A. Digital competency – an emergent boundary concept for policy and educational research. *Education and Information Technologies*, 2016, vol. 21 (3), pp. 655–679.

Instefford E. Appropriation of digital competency in pedagogue education. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 2014, vol. 4 (9), pp. 313–329.

References

Vinogradova T.S. *Informacionnaja kompetentnost'. Problemy interpretacii* [Information competency. Problems of interpretation]. *Chelovek i obrazovanie* [Man and education], 2012, vol. 2, pp. 92–98. (In Russ.)

Zhueva A.G., Zinchenko V.O. *Sushhnost' i struktura informacionnoj kompetentnosti pedagoga professional'nogo obuchenija* [The essence and structure of information competency of a pedagogue of vocational training]. *Vestnik Luganskogo nacional'nogo universiteta imeni Tarasa Shevchenko* [Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University], ed. by E.N. Tregubenko. Lugansk, 2020, vol. 1 (40), pp. 37–46. (In Russ.)

Zhueva A.G. *Metodologicheskie osnovy razvitija informacionnoj kompetentnosti budushhih pedagogov professional'nogo obuchenija* [Methodological foundations of the development of information competency of future pedagogues of vocational training]. *Uchenye zapiski Zabajkalskogo gosudarstvennogo universiteta:*

nauch. zhurnal [Scientific notes of the Trans-Baikal State University: scientific journal], ed. by S.E. Holodovskij, 2021, vol. 3 (16), pp. 37–50. (In Russ.)

Zhueva A.G., Zinchenko V.O. *Trebovanija k informacionnoj kompetentnosti pedagoga professional'nogo obuchenija v uslovijah cifrovizacii obrazovanija* [Requirements for the information competency of a pedagogue of vocational training in the conditions of digitalization of education]. *Distancionnye obrazovatel'nye tehnologii: sbornik trudov V Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* [Distance educational technologies: proceedings of the V International Scientific and Practical Conference], ed. V.N. Taran. Simferopol', 2020, pp. 38–41. (In Russ.)

Zimnjaja I.A. *Kljuchevye kompetencii – novaja paradigma rezul'tata obrazovanija* [Key competencies – a new paradigm of educational outcomes] *Vyshee obrazovanie segodnja* [Higher education today], 2003, vol. 5, pp. 34–42. (In Russ.)

Klochko I.A. *Ponjatie «informacionnaja kompetentnost'» v sisteme professional'nogo stanovlenija lichnosti specialista* [The concept of “information competency” in the system of professional formation of a specialist's personality]. *Sborniki konferencij NIC “Sociosfera”* [Collections of conferences of SIC Sociosphere], 2014, vol. 24, pp. 114–118. (In Russ.)

Kolyhatov V.I. *Professional'noe razvitie pedagoga v uslovijah cifrovizacii obrazovanija* [Professional development of a pedagogue in the conditions of digitalization of education]. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta* [Scientific notes of the P.F. Lesgaft University], 2019, vol. 8 (174), pp. 91–95. (In Russ.)

Ljubeznova L.V. *Ot terminologii k terminosisteme v cifrovom obrazovanii* [From terminology to the terminosystem in digital education]. *Sovremennye vektory razvitija obrazovanija: aktual'nye problemy i perspektivnye reshenija*: [Modern vectors of education development: actual problems and promising solutions:], *sb. nauch. tr. XI Mezhdunarod. nauch.-praktich. konf. «Shamovskie pedagogicheskie chtenija nauchnoj shkoly Upravlenija obrazovatel'nymi sistemami»*, 25 janvarja 2019 g.: v 2 ch. [Collection of scientific works I International scientific and practical conference “Shamov pedagogical readings of the Scientific School of Educational Systems Management”, January 25, 2019, in 2 vols.]. Moscow, 2019, vol. 2, pp. 400–404. (In Russ.)

Nikulina T.V. *Informatizacija i cifrovizacija obrazovanija: ponjatija, tehnologii, upravlenie* [Informatization and digitalization of education: concepts, technologies, management]. *Informacionno-kommunikacionnye tehnologii v obrazovanii* [Information and communication technologies in education], 2018, vol. 8, pp. 107–113. (In Russ.)

Sejdametova Z. N. *Struktura informacionnoj kompetentnosti inzhenerov-pedagogov shvejnogo profila* [Structure of information competency of engi-

neers-pedagogues of sewing profile]. *Uchenye zapiski Krymskogo inzhenerno-pedagogicheskogo universiteta* [Scientific notes of the Crimean Engineering Pedagogical University], 2015, vol. 34, pp. 144–148. (In Russ.)

Smirnova E.V. *Aspekty psihologo-pedagogicheskogo vozdeystviya i vozmozhnyh medicinskih posledstvij ispol'zovanija sredstv IKT* [Aspects of psychological and pedagogical impact and possible medical consequences of using ICT tools]. *Baltiyskiy gumanitarnyj zhurnal* [Baltic Humanitarian Journal], 2016, vol. 5, issue 4 (17), pp. 316–319. (In Russ.)

Trishina S.V. *Sushhnost' i struktura informacionnoj kompetentnosti budushhego specialista* [The essence and structure of information competency of a future specialist]. *Collection of scientific works Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. «Sovremennoe professional'noe obrazovanie: teoreticheskie osnovy i prikladnye aspekty»* [International Scientific and Practical Conference “Modern pro-

fessional education: theoretical foundations and applied aspects”]. URL: <http://econf.rae.ru/article/7219> (access date: 09.12.2021). (In Russ.)

Jakovleva I.V., Kosenko T.S. *Kompetentnostnyj i znanievyy podhody: filosofsko-obrazovatel'nye problemy ponimaniya i primeneniya* [Competency and knowledge approaches: philosophical and educational problems of understanding and application]. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire* [Professional education in the modern world], 2020, vol. 1 (16), pp. 3474–3480 (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 15.01.2022; одобрена после рецензирования 19.02.2021; принята к публикации 19.02.2021.

The article was submitted 15.01.2022; approved after reviewing 19.02.2021; accepted for publication 19.02.2021.

ПСИХОЛОГИЯ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 1. С. 60–68. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 1, pp. 60–68.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 37.018.1

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-1-60-68>

СУБЪЕКТИВНАЯ КАРТИНА БЛАГОПОЛУЧИЯ СТУДЕНТОВ ИЗ СЕМЕЙ С РАЗНОЙ СТРУКТУРОЙ

Маленова Арина Юрьевна, кандидат психологических наук, Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, Омск, Россия, malyonova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5778-0739>

Федотова Елизавета Евгеньевна, Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, Омск, Россия, elizaveta.fedotovaaaa@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1082-3273>

Аннотация. Статья посвящена проблеме изучения родительской семьи и ее роли в достижении благополучия детьми, уже достигшими студенческого возраста, но еще не создавшими отдельную семью. Актуальность работы обусловлена общественным беспокойством в связи с высокой распространенностью семей разного типа, отличающихся от полноценных традиционных семей, успешно встроенных в современное общество. Результаты эмпирического исследования, представленные в статье, раскрывают характерные особенности субъективного благополучия студенческой молодежи из семей с разной семейной структурой. Выборку исследования составили 272 не состоящих в браке студента из города Омска в возрасте от 17 до 24 лет, в том числе 168 незамужних девушек и 104 неженатых юноши. Базируясь на идее об эмоциональной привязанности разных членов семьи, в ходе работы была обнаружена связь индивидуального и семейного благополучия молодежи, достоверная при любой структуре семьи. Путем сравнения выраженности взаимозависимого счастья и удовлетворенности жизнью выявлены различия в самооценке индивидуального благополучия между студентами из нуклеарных и расширенных семей, а также различия в оценке семейного благополучия между студентами из семей полного и неполного типа. Вывод исследования состоит в необходимости укрепления ресурсного потенциала семей, чье уязвимое положение является отрицательным фактором субъективного благополучия молодежи в период студенчества.

Ключевые слова: родительская семья, полнота и расширенность семьи, субъективное благополучие, удовлетворенность жизнью, счастье, студенческая молодежь.

Благодарности. Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 22-28-20375, <https://rscf.ru/project/22-28-20375/>

Для цитирования. Маленова А.Ю., Федотова Е.Е. Структура родительской семьи как фактор субъективного благополучия студенческой молодежи // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 1. С. 60–68. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-1-60-68>

Research Article

SUBJECTIVE PICTURE OF THE WELL-BEING OF STUDENTS FROM FAMILIES WITH DIFFERENT STRUCTURES

Arina Yu. Malenova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of General and Social Psychology, Dostoevsky Omsk State University, Omsk, Russia, malyonova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5778-0739>

Elizaveta E. Fedotova, laboratory assistant researcher, Dostoevsky Omsk State University, Omsk, Russia, elizaveta.fedotovaaaa@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1082-3273>

Abstract. The article is devoted to the problem of studying the parental family and its role in achieving well-being of children during the student period without self-created family. Topicality of the work is due to public concern about the high prevalence of families of various types, other than full-fledged traditional families, successfully embedded in modern society. The results of the empirical research presented in the article reveal the characteristic features of the subjective well-being of student youth with different family structures. The study sample consisted of 272 unmarried students from Omsk aged 17 to 24, including 168 girls and 104 boys. Based on the idea of the emotional attachment of different family members, we found a connection between the single and married youth well-being reliable for any family structure. By comparing the severity

of interdependent happiness and life satisfaction, we found differences in individual well-being between students from nuclear and extended families, as well as differences in family well-being between students from full and incomplete families. The conclusion of the study is the need to strengthen the resource potential of families, whose vulnerable position is a negative factor in the subjective well-being of student youth.

Keywords: parental family, family completeness and extension, subjective well-being, life satisfaction, happiness, student youth.

Acknowledgments. The study was supported by a grant from the Russian Science Foundation (RSF) № 22-28-20375, <https://rscf.ru/en/project/22-28-20375/>

For citation: Malenova A. Y., Fedotova E. E. Subjective picture of the well-being of students from families with different structures. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 1, pp. 60–68. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-1-60-68>

Изучение роли семьи и оказание помощи в достижении благополучия ее отдельными членами является одной из важных задач, которые могут и должны быть решены современной психологической наукой и практикой в связи с неоспоримой социальной и аксиологической значимостью семьи в развитии общества [Реан: 69]. Позиции семьи по-прежнему сильны в формировании картины мира ребенка, его потенциального субъективного благополучия, поскольку последнее – продукт взаимоотношений с другими людьми, оценки и усвоения нормативных и ценностно-смысловых представлений о «благополучной» среде, удовлетворенность ею, своей жизнью в ней [Шамянов: 77], основы которого закладываются с детства ближайшим окружением.

Отстаивая традиционную концепцию семьи в качестве фундаментальной основы российского общества, современное государство стремится к ее укреплению и защите¹, в том числе на высшем законодательном уровне².

Однако учитывая неизбежную трансформацию семейных отношений в ответ на социокультурную модернизацию общества в целом, важно оценить связь существующих семейных моделей с субъективным благополучием людей, входящих в их состав, и в первую очередь взрослых детей, дальнейшее семейное самоопределение которых во многом зависит от особенностей восприятия ими родительской семьи [Мерзлякова: 119]. Произошедшие за последние годы изменения в сфере брачно-семейных отношений существенны и настоятельно требуют не только регулярной оценки индикаторов происходящей динамики, но и их влияния на социальное самочувствие поколения, оказавшегося вовлеченным в эти процессы. Одним из таких индикаторов выступает структура семьи. Несмотря на то, что этому феномену посвящено достаточно исследований, его связь с признаками благополучия нового поколения не всегда очевидна и требует постоянного контроля. Доказано, что дети, воспитанные двумя родными родителями, состоящими в браке, в основном благодаря объединению внешних и внутренних родительских ресурсов реже сталкиваются с широким спектром когнитивных, эмоциональных и социаль-

ных проблем по сравнению с теми, которые пережили распад исходной родительской пары и провели по крайней мере часть своего детства в монородительской семье, в том числе при условии сожительства их родного родителя с другим партнером [Thomson, Hanson, McLanahan: 237; Waldfogel, Craigie, Brooks-Gunn: 102]. Во взрослом возрасте ряд значительных преимуществ также имеют люди, которые выросли в полной семье со стабильной структурой, в то время как люди, пережившие в детстве разлуку с матерью или отцом из-за прекращения брака родителей [Amato: 77] или смерти одного из них [Amato: 79], не только отличаются более низким качеством собственных отношений в браке и семье, но и в целом имеют более низкий уровень социальной успешности, экономических достижений и психологического благополучия.

Вместе с тем общественное беспокойство неполнотой состава родительской пары как фактора, негативно влияющего на воспитание и развитие подрастающего поколения, не отрицает, что он постепенно утрачивает свою стигматизацию из-за высокой распространенности в наши дни [Нафикова: 242], а следовательно, могут появиться и альтернативные следствия его присутствия. Этому активно содействует распространение новых семейных структур, например сознательное одинокое родительство, переход от детоцентричной к взрослоцентричной модели [Поливанова: 5], разные типы матерей-одиночек [Мягкова: 197], рост лояльности молодежи к разводу [Стойко, Маленкова: 43], что затрудняет однозначную оценку роли полноты семейной структуры в формировании благополучия членов семьи. То же можно отнести и к еще одной достаточно устойчивой тенденции – превосходству статуса нуклеарной семьи над расширенной. Важным признаком расширенной семьи выступает сложность ее структуры, совместное проживание нескольких поколений, входящих в ее состав, ведущих общее хозяйство [Модернизация: 34]. Прародители долгое время выступали одним из главных источников социальной поддержки среднего поколения семьи, в том числе потому, что (с разной степенью интенсивности) снимали с них часть заботы о детях [Zamberletti, Cavrini, Tomassini: 269].

По мере взросления отношения детей и прародителей меняются, наблюдается укрепление выгодных для обеих сторон условий наставничества, двусторонней передачи культурного опыта (не только от старших к младшим, но и наоборот) [Contemporary Grandparenting: 210]. С другой стороны, поскольку на более поздней стадии жизни пожилые люди могут нуждаться в особом внимании, существенная часть ресурсов взрослеющих детей направляется на поддержание частых контактов и оказание необходимой помощи прародителям, что, наоборот, может привести к напряжению их взаимодействия [Moogman, Stokes: 418]. Последнее может быть также следствием активного стремления молодежи к сепарации, которое вполне естественно реализовать через отделение своей семьи от общей системы. Одновременно с этим есть и другая тенденция – инфантилизация молодежи, более позднее расставание с родителями [Долгова, Митрофанова: 59], которые, как правило, поддерживают и пожилых родственников, и взрослых детей, неспособных самостоятельно обеспечить себя. То есть в семьях по-прежнему наблюдается единение поколений, находящихся в состоянии взаимной зависимости и ответственности. Однако проживание «под одной крышей» не гарантирует хороших отношений между родственниками, поскольку интенсивное взаимодействие может как укреплять, так и нарушать стабильность семьи, усиливая конфликты за счет регулярного столкновения несовпадающих интересов и мнений [Крюкова, Сапаровская: 183].

Таким образом, можно отметить, что присутствие старшего поколения меняет семейную среду и одновременно может выступать как ресурсом, так и угрозой для благополучия ее членов. В связи с этим важно понять, к чему необходимо стремиться для стабилизации социального самочувствия членов общества – к отделению от расширенной семейной модели или, напротив, возвращению к ней.

Следовательно, вопросы относительно вклада структуры современной родительской семьи в формирование благополучия будущих поколений не теряют своей актуальности. А своевременные ответы на них остро необходимы в связи с четкими государственными ориентирами для решения стратегически важных задач в сфере демографической и семейной политики, направленных на защиту традиционных ценностей. В частности, подтверждения требует целесообразность социального заказа со стороны государства на укрепление в молодежной среде не только модели полной, но и расширенной семейной структуры, а также их сочетания в контексте благополучия членов общества.

Для проверки этого предположения нами было организовано исследование через установление свя-

зи структуры семьи, в которой воспитывались молодые люди, с их субъективной оценкой благополучия своих родительских семей и картиной собственного благополучия, позволяя потенциально прогнозировать дальнейшее воспроизводство изучаемых моделей через призму их успешности. В этом отношении особый интерес представляют молодые люди предбрачного возраста, не имеющие собственной семьи, но планирующие ее создание. Дополнительным критерием выступает также их социальный статус – в частности студенческий, позволяющий выйти на уровень целенаправленно организованных воздействий в сфере молодежной семейной политики, создавая условия для будущего семейного благополучия общества в настоящем.

Первоначальная выборка исследования составила 308 студентов из 8 вузов города Омска. В дальнейшем для корректного деления на группы в зависимости от семейной структуры из нее были исключены вступившие в брак (11,7 % от изначального числа опрошенных, включая 2,6 % студентов, воспитывающих детей). Итоговая выборка охватила 272 студента, в том числе 168 незамужних девушек (61,8 %) и 104 неженатых юноши (38,2 %) в возрасте от 17 до 24 лет (средний возраст – 19,8 лет). Ключевым критерием для деления выборки на группы выступила структура родительской семьи. Поскольку рассмотрение всего множества отличающихся друг от друга семей по причине их разнообразия не представлялось возможным, встал вопрос о выделении приоритетного критерия для дальнейшего исследования. Им выступил количественный и качественный состав семьи с опорой не только на существующие типологии (нуклеарные и расширенные, полные и неполные семьи), но и предварительную оценку их распространенности на студенческой выборке. На предварительных срезах мы обратились к студентам с вопросом о составе семьи. Чаще всего в ответах респондентов фигурировали мать (97,1 %) и отец (74,6 %), чуть реже – братья и сестры (65,8 %), далее идут бабушки и дедушки (34,2 %) и тети/дяди (12,1 %). Менее 10 % опрошенных отметили в качестве членов семьи племянников/племянниц (8,1 %), приемных родителей (2,9 %) и других людей (14,3 %). Всего на основании данного списка было выявлено 49 комбинаций при оценке близких людей с разной степенью родства, что указывает на специфику семей, отличающихся друг от друга своим количественным и качественным составом. При этом в выборке студентов чаще всего встречаются семьи, которые состоят из родителей, брата или сестры (у 29 % респондентов), из двух родителей (у 14,7 %), а также из двух родителей, сиблингов и прародителей (у 10,3 %).

Задачи исследования: 1) определить структуру родительской семьи у молодых людей в студенче-

ский период по признакам полноты и расширенности; 2) выявить уровень удовлетворенности жизнью и взаимозависимого счастья у студенческой молодежи из семей разного типа; 3) сопоставить оценку семьи с самооценкой субъективного благополучия у молодых людей с разной структурой родительской семьи; 4) сравнить выраженность компонентов субъективного благополучия (по самооценке и по оценке семьи) между студентами из нуклеарных и расширенных, полных и неполных семей.

Для решения поставленных задач был выбран следующий психодиагностический комплекс: 1) Шкала удовлетворенности жизнью (SWLS; Diener) в адаптации Д.А. Леонтьева и Е.Н. Осина [Осин, Леонтьев]; 2) Шкала взаимозависимого счастья (IHS; Hitokoto, Uchida) [Hitokoto, Uchida: 221]. Последняя была использована в модификации, прошедшей апробацию в ряде кросс-культурных исследований, в том числе с нашим участием [Krys, Park, Kosimska-Zych et al: 2200]. Данный вариант позволяет замерять взаимозависимое счастье через представления студентов об удовлетворенности и счастье в их родительских семьях (оценка семьи) и собственное ощущение счастья через оценку благополучия своей семьи (самооценка) [Krys et al: 3333]. Методы статистической обработки данных: первичные описательные статистики, критерии значимости различий (U Манна – Уитни, ϕ Фишера, T Уилкоксона) и корреляционный анализ (r_s : коэффициент ранговой корреляции Спирмена).

Первоначально, оценивая состав семей, мы выявили, что частота встречаемости полных семей, с двумя родителями (73,5 %), существенно превосходит количество семей неполных (26,5 %): $\phi = 11,428$, $p \leq 0,01$. Наряду с этим семьи, расширенные за счет включения в свой состав людей, не относящихся к ядру семьи, то есть к родительской паре с детьми, встречаются реже (45,6 %), чем нуклеарные семьи, состоящие только из двух поколений – родителей и детей (54,4 %): $\phi = 2,061$, $p \leq 0,05$.

Совместное распределение частот значений по двум признакам – полноте и расширенности, позволило выделить четыре группы, которые имеют схожий половозрастной состав, что позволяет уменьшить влияние социально-демографических характеристик на связь субъективного благополучия и семейной структуры не состоящих в браке студентов (таблица 1).

Прежде чем обратиться к анализу результатов решения следующих задач, отметим, что в тех семьях, которые мы называем нуклеарными, в связи с особенностями исследуемой группы на первый план выходят не супружеские отношения, а связи между родителями и детьми, уже достигшими взрослого возраста, но еще не создавшими отдельную семью. Поскольку отсутствие супругов стало одним из критериев формирования выборки, также известно, что семьи, которые мы называем расширенными, образовались не после вступления младшего поколения в брак, а на основании родственных и иных

Таблица 1

Структура родительской семьи студентов, не состоящих в браке

Тип семьи	Нуклеарная	Расширенная	Всего
Полная	42,6 (116)	30,9 (84)	73,5 (200)
Неполная	11,8 (32)	14,7 (40)	26,5 (72)
Всего	54,4 (148)	45,6 (124)	100 (272)

Примечание: приведены % (кол-во человек)

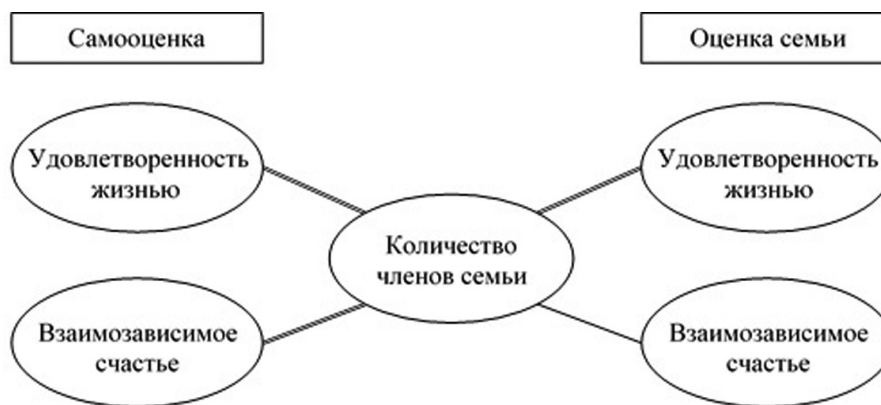


Рис. 1. Взаимосвязь количества членов семьи с компонентами субъективного благополучия при самооценке и оценке родительской семьи студентами

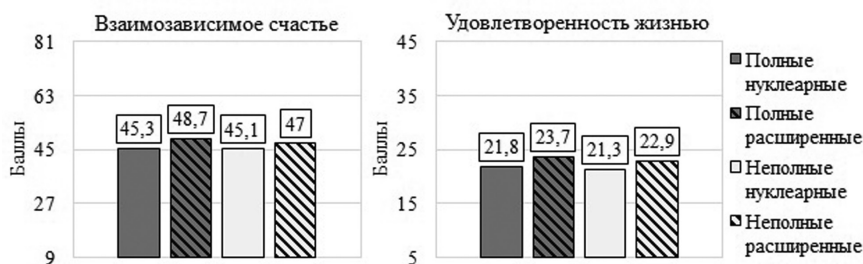


Рис. 2. Самооценка компонентов субъективного благополучия студентами из семей с разной структурой

Таблица 2

Взаимосвязь самооценки компонентов субъективного благополучия с их оценкой в семье у студентов с разной семейной структурой

Тип семьи	Независимая удовлетворенность	Взаимозависимое счастье
Полная нуклеарная	0,474**	0,518**
Полная расширенная	0,498**	0,458**
Неполная нуклеарная	0,387*	0,376*
Неполная расширенная	0,515**	0,417**

Примечание. Приведены значения r_s эмп., * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$.

связей с людьми, включенными опрошенными в состав семьи.

Решение второй задачи на выявление уровня удовлетворенности жизнью (У) и взаимозависимого счастья (С) у студенческой молодежи из семей разного типа мы начали с установления связи между количественным составом семьи и индикаторами благополучия. Независимо от числа членов семьи, замечаемые показателями субъективного благополучия как персонального (У: $r_s = 0,174, p \leq 0,01$; С: $r_s = 0,183, p \leq 0,01$), так и семейного (У: $r_s = 0,160, p \leq 0,01$; С: $r_s = 0,135, p \leq 0,05$) имеют прямую достоверно значимую связь (рис. 1).

Что касается общего уровня компонентов субъективного благополучия, то он у студентов выражен в средней степени, независимо от типа семьи, что, вероятно, является отражением их положительной самооценки, а также указывает на то, что, по мнению респондентов, другие люди, скорее всего, позитивно оценивают их жизнь (рис. 2).

Присвоение рангов группам испытуемых из семей разного типа позволило выявить следующую иерархию семейных структур по убыванию уровня субъективного благополучия ее членов: полные расширенные, неполные расширенные, полные нуклеарные и неполные нуклеарные. Возможно, такая картина обусловлена нарастанием различных трудностей (экономических, социальных, психологических) по мере нарушения структурной целостности семьи, выражающейся в отсутствии у респондентов родителей, пра-родителей или иных важных родственников, а также ресурсов, компенсирующих этот дисбаланс.

Согласно корреляционному анализу, между компонентами субъективного благополучия молодых людей и их представлениями о благополучии своих семей существуют статистически достоверные положительные взаимосвязи (табл. 2). Вероятно, студенты, которые оценивают свою родительскую семью позитивно, независимо от ее структуры, больше предрасположены к достижению субъективного благополучия в отличие от тех, которые чаще указывают на проблемы в семье, напрямую не относящиеся к ее количественному и качественному составу.

При общем сходстве картины благополучия студентов из неполных семей студенты из полных расширенных семей чувствуют себя счастливее и удовлетвореннее, чем студенты из полных нуклеарных семей, хотя их оценка семейного благополучия значимо не отличается между собой (табл. 3). Тот факт, что структура семьи (ее простота или сложность) связана лишь с субъективным благополучием респондентов, может указывать на сходство в функционировании семейных систем разного типа, в том числе в способах их адаптации к возникающим время от времени кризисам. В это же время наличие в составе семьи других родственников, кроме сиблингов и родителей, вероятно, усиливает вклад семьи в достижение благополучия ее отдельными членами, в том числе уже взрослыми, но еще не создавшими своих собственных семей.

Несмотря на то, что компоненты индивидуального субъективного благополучия студентов из полных и неполных семей не имеют значимых различий по степени выраженности, студенты из нуклеарных

Таблица 3

Различия компонентов субъективного благополучия при самооценке и при оценке семьи между студентами из нуклеарных (Н) и расширенных (Р) семей

Показатель СБ	Полные семьи			Неполные семьи		
	Н	Р	У эмп.	Н	Р	У эмп.
<i>Самооценка</i>						
Независимая удовлетворенность	21,8	23,7	4131*	21,3	22,9	557
Взаимозависимое счастье	45,3	48,7	4036**	45,1	47	582,5
<i>Оценка семьи</i>						
Независимая удовлетворенность	27,5	27,7	4828	22	24,4	548
Взаимозависимое счастье	54,5	55,7	4712,5	49,3	50,5	602

Примечание. Различия значимы при: * – $p \leq 0,1$, ** – $p \leq 0,05$.

Таблица 4

Различия компонентов субъективного благополучия при самооценке и при оценке семьи между студентами из полных (П) и неполных (нП) семей

Показатель СБ	Нуклеарные семьи			Расширенные семьи		
	П	нП	У эмп.	П	нП	У эмп.
<i>Самооценка</i>						
Независимая удовлетворенность	21,8	21,3	1776	23,7	22,9	1554,5
Взаимозависимое счастье	45,3	45,1	1835	48,7	47	1586
<i>Оценка семьи</i>						
Независимая удовлетворенность	27,5	22	1178,5**	27,7	24,4	1356,5
Взаимозависимое счастье	54,5	49,3	1478*	55,7	50,5	1404

Примечание. Различия значимы при: * – $p \leq 0,1$, ** – $p \leq 0,01$.

Таблица 5

Различия компонентов субъективного благополучия при самооценке (СО) и при оценке семьи (ОС) у студентов с разной семейной структурой

Тип семьи	Независимая удовлетворенность			Взаимозависимое счастье		
	СО	ОС	Т эмп.	СО	ОС	Т эмп.
Полная нуклеарная	21,8	27,5	-6,365**	45,27	54,53	-6,809**
Полная расширенная	23,7	27,7	-4,349**	48,69	55,67	-4,794**
Неполная нуклеарная	21,3	22,0	-0,881	45,13	49,31	-1,555
Неполная расширенная	22,9	24,4	-1,270	47,03	50,50	-1,633

Примечание. Различия значимы при: ** – $p \leq 0,001$.

семей с двумя родителями считают своих близких более благополучными как в независимом, так и в социальном контексте по сравнению со студентами из неполных нуклеарных семей (табл. 4).

Опираясь на выявленную ранее взаимосвязь, мы можем предположить, что структура семьи воздействует на удовлетворенность и счастье студентов в меньшей степени, чем обуславливает их представление о благополучии своих родных. Возможно, это объясняется тем, что оценка жизни в период поздней юности и ранней взрослости перестает быть отражением благополучия семьи в процессе сепарации от родителей и других значимых членов семьи.

Представления о том, довольна ли семья студентов своей жизнью, а также об оценке ее счастья в об-

ществе значимо доминируют над оценкой индивидуального благополучия только у молодых людей из полных семей (табл. 5).

Возможно, по мнению студентов, семейные трудности можно решить посредством объединения материальных и нематериальных ресурсов отдельных членов семьи и прежде всего родителей, заинтересованных в поддержании благополучия в семье в целом и у своих детей в частности. В это же время трудности, вызванные отсутствием матери или отца, их разводом или вдовством одного из родителей, не позволяют другой категории молодежи воспринимать свою неполную семью как более ресурсную и потому благополучную в сравнении с их представлениями о самих себе.

Таким образом, результаты, полученные при изучении студентов, воспитывающихся в разных условиях, позволяют констатировать не только высокую вариативность состава семей, к которым они себя причисляют, но и определить конкретные закономерности на примере моделей семей, отличающихся по полноте и расширенности. Обобщая полученные результаты, можно прийти к следующим выводам:

1. Одной из тенденций выступает преобладание у обследуемой молодежи студенческого возраста нуклеарных и полных родительских семей, при этом доля семей с расширенной и неполной структурой достаточна высока, позволяя отметить их распространенность, а также исследовать субъективное благополучие их членов.

2. Показатели удовлетворенности жизнью и взаимозависимого счастья в студенческом возрасте соответствуют среднему уровню независимо от типа структуры родительской семьи, при этом обнаружена достоверная прямая связь индивидуального и семейного благополучия студентов.

3. Студенты, воспитывающиеся в семьях с разной структурой, имеют не только различия, но и сходства в оценке субъективной картины собственного и семейного благополучия. При схожих представлениях об уровне благополучия родительской семьи более удовлетворенными и счастливыми оказались студенты из полных и неполных семей, имеющих расширенную структуру, чем взрослеющие дети из нуклеарных семей с разной полнотой.

4. Студенты из нуклеарных семей с двумя родителями дают более позитивную оценку семейному благополучию, чем их сверстники из неполных семей, которые хотя и демонстрируют достаточный уровень субъективного благополучия, вместе с этим указывают на проблемное положение своей семьи, вероятно нуждающейся в интенсивной поддержке.

5. При общей тенденции студенческой молодежи, обусловленной возрастом и имеющимся социально-экономическим статусом, благополучие родительской семьи оценивается выше, чем собственное. На уровне закономерности это нашло подтверждение только у воспитывающихся в полных семьях как нуклеарных, так и расширенных.

Подводя общий итог, следует заключить, что одним из ключевых моментов исследования выступает получение результатов, подчеркивающих неоднозначность роли структуры родительской семьи в оценке ее благополучия и уровня благополучия ребенка, достигшего студенческого возраста. На данном этапе оказалось, что взаимосвязи между изучаемыми показателями сильнее обнаруженных различий, при этом признак расширенности семьи чаще имеет большее значение в субъективной картине благополучия в студенческом возрасте, чем ее полнота. При всей очевид-

ности преимуществ участия обоих родителей в воспитании ребенка как более благоприятной среды для его развития, наши данные подчеркивают, что показатель полноты семьи опосредуется и другими параметрами отношений между членами этой социальной группы. Возможно, с позиции благополучия оно может быть достигнуто ребенком и в семьях с неполной структурой при соответствующих обстоятельствах функционирования семейной системы. При этом присутствие нескольких поколений укрепляет эту систему, позволяя растущим членам семьи чувствовать себя более защищенными и благополучными в будущем. Полагаем, что эти гипотезы весьма перспективны и требуют дальнейшей проверки, как и определение других семейных факторов, опосредующих полученные нами результаты, в частности к ним можно отнести пол и ролевую позицию детей, их возраст, особенности sibлинговых взаимоотношений, причины появления той или иной модели семьи, определяющей ее количественный и качественный состав.

Примечания

¹ Об утверждении Концепции государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года: распоряжение Правительства РФ от 25 августа 2014 г. № 1618-р. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70627660/> (дата обращения: 18.03.2022).

² О совершенствовании регулирования отдельных вопросов организации и функционирования публичной власти: Закон Российской Федерации о поправке к Конституции Российской Федерации от 14 марта 2020 г. № 1-ФКЗ // Российская газета: Федеральный выпуск № 55 (8109). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_346019/ (дата обращения: 18.03.2022).

Список литературы

Бим-Бад Б.М., Гавров С.Н. Модернизация института семьи: социологический, экономический и антрополого-педагогический анализ: монография. М.: Новый хронограф, 2010. 352 с.

Долгова А.А., Митрофанова Е.С. Отделение от родительской семьи в России: межпоколенческий аспект // Экономическая социология. 2015. Т. 16, № 5. С. 46–76.

Крюкова Т.Л., Сапоровская М.В. Стрессы семейных отношений: тенденции и эффекты совладания // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2016. Т. 1, № 1. С. 174–195.

Мерзлякова С.В. Родительская семья как ориентирующий образ семейного самоопределения молодежи // Теория и практика общественного развития. 2014. № 2. С. 114–119.

Мяжкова М.А. Психологические типы одиноких матерей // Педагогическое образование в России. 2012. № 6. С. 194–198.

Нафикова Г.З. Понятие неполной семьи и ее типы // Вестник Башкирского университета. 2009. Т. 14, № 1. С. 241–243.

Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Апробация русскоязычных версий двух шкал экспресс-оценки субъективного благополучия // Материалы III Всероссийского социологического конгресса. М.: Институт социологии РАН, 2008. URL: http://www.isras.ru/abstract_bank/1210190841.pdf (дата обращения: 18.03.2022).

Поливанова К.Н. Современное родительство как предмет исследования // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 7, № 3. С. 1–11. URL: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2015/n3/polivanova.shtml (дата обращения: 18.03.2022).

Реан А.А. Семья в структуре ценностей молодежи // Российский психологический журнал. 2017. Т. 14, № 1. С. 62–76.

Стойко Д.Н., Маленова А.Ю. Форма брака как фактор лояльности к разводу у молодых мужчин и женщин // Вестник Омского университета. Сер.: Психология. 2021. № 2. С. 40–48.

Шамионов Р.М. Этнокультурные факторы субъективного благополучия личности // Психологический журнал. 2014. Т. 35, № 4. С. 68–81.

Amato P.R. The impact of family formation change on the cognitive, social, and emotional well-being of the next generation. *Future Child*, 2005, vol. 15, no. 1, pp. 75–96. DOI 10.1353/foc.2005.0012.

Arber S., Timonen V., editors. *Contemporary Grandparenting: Changing Family Relationships in Global Contexts*. Bristol University Press, 2012, 288 p. DOI 10.2307/j.ct9qgrr8.

Hitokoto H., Uchida Y. Interdependent happiness: Theoretical importance and measurement validity. *Journal of Happiness Studies*, 2015, vol. 16, no. 1, pp. 211–239. DOI 10.1007/s10902-014-9505-8.

Krys K. et al. Family well-being is valued more than personal well-being: A four-country study. *Current Psychology*, 2021, vol. 40, pp. 3332–3343. DOI 10.1007/s12144-019-00249-2

Krys K., Park J., Kocimska-Zych A. et al. Personal Life Satisfaction as a Measure of Societal Happiness is an Individualistic Presumption: Evidence from Fifty Countries. *Journal of Happiness Studies*, 2021, vol. 22, pp. 2197–2214. DOI 10.1007/s10902-020-00311-y

Moorman S.M., Stokes J.E. Solidarity in the grandparent–adult grandchild relationship and trajectories of depressive symptoms. *The Gerontologist*, 2016, vol. 56, no. 3, pp. 408–420. DOI 10.1093/geront/gnu056.

Thomson E., Hanson T.L., McLanahan S.S. Family structure and child well-being: Economic resources vs.

parental behaviors. *Social Forces*, 1994, vol. 73, no. 1, pp. 221–242. DOI 10.1093/sf/73.1.221.

Waldfoegel J., Craigie T.A., Brooks-Gunn J. Fragile families and child wellbeing. *The Future of children*, 2010, vol. 20, no. 2, pp. 87–112. DOI 10.1353/foc.2010.0002.

Zamberletti J., Cavrini G., Tomassini C. Grandparents providing childcare in Italy. *European Journal of Ageing*, 2018, vol. 15, no. 3, pp. 65–275. DOI 10.1007/s10433-018-0479-y.

References

Bim-Bad B.M., Gavrov S.N. *Modernizatsiia instituta sem'i: sotsiologicheskii, ekonomicheskii i antropologo-pedagogicheskii analiz: monografiia* [Modernization of the family: Modernization of the family: macrosociological, economic and anthropological and pedagogical analysis: monograph]. Moscow, Novyi khronograf Publ., 2010, 352 p. (In Russ.)

Dolgova A.A., Mitrofanova E.S. *Otdelenie ot roditel'skoi sem'i v Rossii: mezhpokolencheskii aspekt* [Leaving the Parental Home in Russia: Intergenerational Aspects]. *Ekonomicheskaiia sotsiologiia* [Journal of Economic Sociology], 2015, vol. 16 (5), pp. 46–76. (In Russ.)

Kriukova T.L., Saporovskaia M.V. *Stressy semeinykh otnoshenii: tendentsii i efekty sovladaniia* [Family relationships' stresses: coping tendencies and effects]. *Institut psikhologii Rossiiskoi akademii nauk. Sotsial'naia i ekonomicheskaiia psikhologiia* [Institute of psychology Russian Academy of Sciences. Social and economic psychology], 2016, vol. 1 (1), pp. 174–195. (In Russ.)

Merzliakova S.V. *Roditel'skaia sem'ia kak orientiruiushchii obraz semeinogo samoopredeleniia molo-dezhi* [Parental family as a guideline image of youth's family identity]. *Teoriia i praktika obshchestvennogo razvitiia* [Theory and practice of social development], 2014, vol. 2, pp. 114–119. (In Russ.)

Mjagkova M.A. *Psikhologicheskie tipy odinokih mately* [Psychological types of single mothers]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical education in Russia], 2012, vol. 6, pp. 194–198. (In Russ.)

Nafikova G.Z. *Poniatie nepolnoi sem'i i ee tipy* [The concept of an incomplete family and its types]. *Vestnik Bashkirskogo universiteta* [Bulletin of the Bashkir University], 2009, vol. 14 (1), pp. 241–243. (In Russ.)

Osin E.N., Leontiev D.A. *Aprobatsiia russkoiazыchnykh versii dvukh shkal ekspress-otsenki sub'ektivnogo blagopoluchiiia* [Testing Russian-language Versions of Two Scales of Rapid Assessment of Subjective Well-Being]. *Materialy III Vserossiiskogo sotsiologicheskogo kongressa*. [Proceedings of the third All-Russian Sociological Congress]. Moscow, Institute of Sociology Russian Academy of Sciences, 2008. URL: http://www.isras.ru/abstract_bank/1210190841.pdf (access date: 18.03.2021). (In Russ.)

Polivanova K.N. *Sovremennoe roditel'stvo kak predmet issledovaniia* [Parenting and parenthood as research domains]. *Psikhologicheskaiia nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2015, vol. 7 (3), pp. 1-11. URL: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2015/n3/polivanova.shtml (access date: 18.03.2022). (In Russ.)

Rean A.A. *Sem'ia v strukture tsennostei molodezhi* [A family in the structure of values of young people]. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal* [Russian psychological journal], 2017, vol. 14 (1), pp. 62-76. (In Russ.)

Stoiko D.N., Malenova A.Iu. *Forma braka kak faktor loial'nosti k razvodu u molodykh muzhchin i zhen-shchin* [The form of marriage as a factor of loyalty to divorce among young men and women]. *Vestnik Omskogo universiteta. Ser.: Psikhologiya* [Herald of Omsk

University. Series "Psychology"], 2021, vol. 2, pp. 40-48. (In Russ.)

Shamionov R.M. *Etnokul'turnye faktory sub"ektivnogo blagopoluchiia lichnosti* [Ethno-cultural factors of person's subjective well-being]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological journal], 2014, vol. 35 (4), pp. 68-81. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 23.03.2022; одобрена после рецензирования 16.04.2022; принята к публикации 16.04.2022.

The article was submitted 23.03.2022; approved after reviewing 16.04.2022; accepted for publication 16.04.2022.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 1. С. 69–75. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 1, pp. 69–75.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 37.018.1

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-1-69-75>

РОЛЬ СЕМЕЙНЫХ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ КОММУНИКАЦИЙ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ БЛАГОПОЛУЧИИ: МЕЖПОКОЛЕННЫЕ ЭФФЕКТЫ

Петраш Марина Дмитриевна, кандидат психологических наук, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия, m.petrash@spbu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4542-7289>

Стрижицкая Ольга Юрьевна, доктор психологических наук, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия, o.strizhitskaya@spbu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7141-162X>

Харитоновна Татьяна Сергеевна, Центр повышения квалификации специалистов «Информационно-методический центр», Санкт-Петербург, Россия, tharitonova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9019-4982>

Аннотация. Статья посвящена анализу семейных эмоциональных коммуникаций и их вклада в психологическое благополучие молодежи в единой межпоколенной выборке. В исследовании приняли участие 188 пар: студент – родитель, все являются жителями Санкт-Петербурга. Возраст студентов – от 17 до 24 лет, родителей – от 37 до 58 лет. Методы: опросник «Семейные эмоциональные коммуникации»; шкала психологического благополучия К. Рифф; анкета. Результаты исследования показали сложный механизм семейных эмоциональных коммуникаций и влияние параметров СЭК на психологическое благополучие молодежи и их родителей. Выявлена межпоколенная преемственность по параметрам семейных эмоциональных коммуникаций «критика», «фиксация на негативных переживаниях», «семейный перфекционизм», общему показателю СЭК и по параметру психологического благополучия «личностный рост». С помощью структурного анализа показано позитивное влияние семейного перфекционизма на формирование психологического благополучия в обеих подвыборках (студент, родитель).

Ключевые слова: семейные эмоциональные коммуникации, семейные межпоколенные отношения, студенты, психологическое благополучие, семья.

Благодарности. Исследование выполнено в рамках проекта РФФИ № 19-013-00861 «Профессиональное развитие в структуре межпоколенных отношений при переходе от юности к взрослости».

Для цитирования: Петраш М.Д., Стрижицкая О.Ю., Харитоновна Т.С. Роль семейных эмоциональных коммуникаций в психологическом благополучии: межпоколенные эффекты // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 1. С. 69–75. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-1-69-75>

Research Article

THE ROLE OF FAMILY EMOTIONAL COMMUNICATION IN PSYCHOLOGICAL WELL-BEING: INTERGENERATIONAL EFFECTS

Marina D. Petrash, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, St. Petersburg State University, Saint-Petersburg, Russia, m.petrash@spbu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4542-7289>

Olga Yu. Strizhitskaya, Doctor of Psychological Sciences, Professor, St. Petersburg State University, Saint-Petersburg, Russia, o.strizhitskaya@spbu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7141-162X>

Tatyana S. Kharitonova, senior lecturer, State Information & Methodological Centre, Kolpino district, Saint-Petersburg, Russia, tharitonova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9019-4982>

Abstract. The article is devoted to the analysis of family emotional communication and their contribution to the psychological well-being of young people in a single intergenerational sample. The study involved 188 pairs student-parent, all of whom are residents of St. Petersburg. The age of students is 17 to 24; parents, 37 to 58. Methods include: questionnaire “Family emotional communication”; Scales of Psychological Well-Being by Carol Ryff. The results of the study showed the complex mechanism of family emotional communications and the influence of the Family Emotional Communication parameters on the psychological well-being of young people and their parents. Intergenerational continuity was revealed according to the parameters of family emotional communications “parental criticism”, “fixation on negative feelings”, “parental perfectionism”, the general index of Family Emotional Communication and the parameter of psychological well-being

“personal growth”. Structural analysis showed a positive influence of family perfectionism on psychological well-being in both samples (student, parent).

Keywords: family emotional communication, family intergenerational relationships, students, psychological well-being, family

Acknowledgments. This work was supported by the Russian Foundation for Basic Research, project 19-013-00861

For citation: Petrash M.D., Strizhitskaya O.Yu., Kharitonova T.S. The role of Family Emotional Communication in Psychological Well-Being: Intergenerational effects. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 1, pp. 69–75 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-1-69-75>

Семейные межпоколенные отношения являются неотъемлемой частью развития ребенка и охватывают все области его жизненного пространства, претерпевающие кардинальные изменения в эпоху глобализации и коммуникационных технологий. Одной из сфер, которая испытывает значительные изменения под влиянием глобализации, является семья с меняющимися функциями [Carvalho, Francisco, Relvas: 100]. Исследования, проведенные учеными, показали наличие качественных изменений в результате влияния информационных коммуникативных технологий, что, несомненно, сказывается на взаимодействии, модели семейной коммуникации [Stafford, Hillyer: 292]. Учитывая скорость технологического прогресса, его влияние на жизненный опыт стало актуальной, интересной и значимой темой для исследований. Современные психологические исследования свидетельствуют о связи позитивных межпоколенных отношений с ростом психологического благополучия и удовлетворенности жизнью [Reczek, Zhang: 744; Bai, Guo, Fu: 4]. Особая роль отводится семье, которая является важным и мощным ресурсом психологического благополучия человека [Сапоровская 2012: 165; 2020: 49], играет ведущую роль в поддержании психического здоровья. С другой стороны, исследователи подчеркивают стрессогенное воздействие семьи [Холмогорова, Воликова, Сорокова: 99; Холмогорова, Гаранян, Шайб, Виршинг: 2011], то есть на психологическое неблагополучие оказывает влияние фактор детско-родительских отношений. В этой связи важно подчеркнуть актуальность изучения механизмов взаимодействия семейных межпоколенных отношений в части их преемственности, что позволит наметить пути психологической поддержки и улучшения психического здоровья молодежи.

Изучение межпоколенных эмоциональных коммуникаций (детско-родительских отношений) и психологического благополучия в единой семейной выборке позволяет выдвинуть предположение о том, что семейные эмоциональные коммуникации родителей являются моделью для детей (студентов).

Цель нашего исследования заключалась в изучении преемственности семейных эмоциональных коммуникаций (СЭК) и психологического благополучия у молодых людей, находящихся на начальном этапе профессионального обучения, а также вклад преемственности СЭК в психологическое благополучие

юношей и девушек. Этот период является, с одной стороны, определяющим событием в жизни человека, так как от него зависит дальнейшее развитие личности, с другой – его можно охарактеризовать как кризисный. Исследуемый возрастной период включает: «кризис первокурсника», так как молодые люди осваивают новую социальную среду (профессиональную); «кризис вырванных корней», связанный с вынужденной сепарацией от родителей (переезд в другой город, к месту учебы), а в силу изменившейся социальной ситуации развития появляются проблемы адаптации к новым условиям, новым межличностным контактам, в том числе несемейного межпоколенного взаимодействия (с преподавателями). Помимо всего повышается информационная нагрузка. В данный период особую значимость приобретает поддержка семьи, так как успешное разрешение трудностей, удовлетворенность образовательным процессом зависит от психологического благополучия студентов, которое находится под влиянием детско-родительских отношений – семейных эмоциональных коммуникаций.

Мы предположили, что механизм взаимодействия семейных эмоциональных коммуникаций и психологического благополучия имеет сложную структуру и проявляется в преемственности отношений, существующих в родительской семье. Межпоколенные эффекты проявятся в выраженности факторов семейных эмоциональных коммуникаций и психологического благополучия.

Дизайн исследования

Единую межпоколенную семейную выборку составили 188 пар: студент – родитель, все являются жителями Санкт-Петербурга. Студенческая выборка представлена молодыми людьми, обучающимися на первом курсе высшего учебного заведения, проживающими как с родителями, так и в общежитии (факт совместного или раздельного проживания отдельно нами не рассматривался). По половому признаку выборка разделилась следующим образом: студенты – 28,2 % юноши и 71,8 % девушки; в число родителей вошло 13,3 % отцов ($M_{\text{возраст}} = 48,8$; $sd = 5,3$) и 86,7 % матерей ($M_{\text{возраст}} = 44,9$; $sd = 4,4$). Возраст студентов составил от 17 до 24 лет ($M_{\text{возраст}} = 18,21$; $sd = 0,8$), родителей от 37 до 58 лет ($M_{\text{возраст}} = 45,47$; $sd = 4,7$). Сбор эмпирических данных проводился до пандемического периода.

В методический комплекс исследования вошли: опросник «Семейные эмоциональные коммуникации» [Холмогорова, Воликова, Сорокова: 116]; Шкала психологического благополучия К. Рифф в адаптации Л.В. Жуковской, Е.Г. Трошихиной, краткая версия [Жуковская, Трошихина: 12]; анкета для сбора демографических данных. Обработка статистических данных проводилась при помощи программы SPSS и Amos 23.

Студенты и их родители, согласно инструкции опросника «Семейные эмоциональные коммуникации», выражали согласие или несогласие с предъявляемыми им утверждениями, исходя из своего опыта жизни в родительской семье. Таким образом, мы смогли получить информацию о родительской семейной системе, оцениваемой студентами и их родителями. Студенты оценивали семейный контекст с их родителями (диада студент – родитель), а родители – со своими родителями (прародителями студентов). Опросник СЭК включает семь шкал: 1) критика (родительская критика в адрес ребенка); 2) индуцирование тревоги (фиксация на возможных трудностях и неудачах); 3) элиминирование эмоций (запрет на выражение эмоций, чаще негативных); 4) фиксация на негативных переживаниях (фиксация родителей на негативных переживаниях ребенка); 5) внешнее благополучие (стремление скрывать проблемы); 6) сверхвключенность (повышенный контроль и вмешательство в жизнь ребенка); 7) семейный перфекционизм (завышенные требования со стороны родителей) и интегральный показатель СЭК.

Результаты и их обсуждение

Поскольку единую семейную межпоколенную выборку можно отнести к зависимым, для изучения предметности семейных эмоциональных коммуникаций (СЭК) и психологического благополучия в диаде родитель – студент нами были рассмотрены данные параметров с помощью t-критерия для зависимых выборок (табл. 1).

При сравнении параметров СЭК в диадах родитель – ребенок были получены статистически значимые различия по параметрам «индуцирование тревоги» (ИР), «сверхвключенность» (СВВ), «внешнее благополучие» (ВВ) и «элиминирование эмоций» (ЭЭ), первые два больше выражены у студентов (детей), третий и четвертый – у родителей. Можно предположить, что особенность межпоколенной семейной коммуникации со стороны студентов оценивается большей включенностью родителей в жизнь ребенка, сопровождающейся фиксацией на жизненных трудностях и неудачах, отсутствием стремления к показному внешнему благополучию и запретом на выражение негативных эмоций.

Интересным представляются шкалы, по которым не выявлено различий, но показана значимая корреляция – это критика, фиксация на негативных переживаниях, семейный перфекционизм и общий показатель СЭК. Другими словами, можно говорить о том, что склонность родителей к критическим замечаниям в адрес ребенка при допущении каких-либо ошибок, к длительному переживанию его неудач и неприятностей, завышенные требования к нему и воспитание

Таблица 1

Описательные статистики параметров семейных эмоциональных коммуникаций и психологического благополучия в парных выборках

Параметры		Родители		Студенты		p	Корреляции парных выборок	
		m	sd	m	sd		r	p
Семейные эмоциональные коммуникации (СЭК)	Критика	6,32	3,73	6,53	3,55	0,546	0,159	0,029
	Индуцирование тревоги	7,84	3,95	9,50	3,60	0,000	0,271	0,000
	Элиминирование эмоций	7,96	4,47	5,96	3,58	0,000	0,199	0,006
	Фиксация на негативных переживаниях	3,67	2,49	3,68	2,28	0,962	0,320	0,000
	Внешнее благополучие	4,48	2,27	3,91	2,28	0,011	0,124	0,091
	Сверхвключенность	2,73	2,01	3,37	2,07	0,001	0,163	0,025
	Семейный перфекционизм	5,12	2,09	5,05	2,15	0,717	0,266	0,000
	Общий показатель СЭК	38,12	11,09	37,99	10,88	0,897	0,310	0,000
Психологическое благополучие	Автономность	11,09	1,83	9,82	1,82	0,000	0,096	0,188
	Компетентность	11,18	1,86	10,02	2,07	0,000	0,086	0,239
	Личностный рост	12,41	1,87	12,65	1,72	0,156	0,175	0,016
	Позитивные отношения	12,12	1,96	12,14	2,05	0,915	0,081	0,271
	Жизненные цели	12,21	1,72	11,53	1,85	0,000	0,207	0,004
	Самопринятие	11,45	2,09	10,48	2,13	0,000	0,183	0,012
	Психологическое благополучие	70,46	7,63	66,64	7,64	0,000	0,289	0,000

в духе высоких стандартов – являются отражением межпоколенных эффектов. Выявленные тенденции можно рассматривать в качестве преемственности семейных эмоциональных коммуникаций. Аналогичная тенденция показана в возрастных группах и в диадах «мать – ребенок» и «отец – ребенок», а также в выделенных возрастных группах.

Анализ данных по параметрам психологического благополучия (табл. 1) показал различия между всеми параметрами, за исключением личностного роста и позитивных отношений, но в качестве межпоколенного эффекта мы можем рассматривать шкалу «личностный рост», так как выявлена значимая корреляция в парных выборках. Стремление к развитию, открытость новому опыту и реализации личных потребностей имеет тенденцию к межпоколенной преемственности. Обнаруженная тенденция отмечается в возрастной группе 37–44 года (возраст родителей) и в диаде «мать – ребенок». В старшей возрастной группе и в диаде «отец – ребенок», на фоне статистически значимых различий по вышеуказанным параметрам, значимых корреляций парных выборок

не выявлено, то есть можно говорить об отсутствии таких эффектов.

Для определения вклада параметров семейных эмоциональных коммуникаций нами был проведен регрессионный анализ в студенческой и родительской подвыборках (табл. 2). В студенческой выборке выявлена наибольшая включенность в структуру психологического благополучия семейного перфекционизма, сверхвключенности, критики; в родительской – элиминирования эмоций, семейного перфекционизма, сверхвключенности.

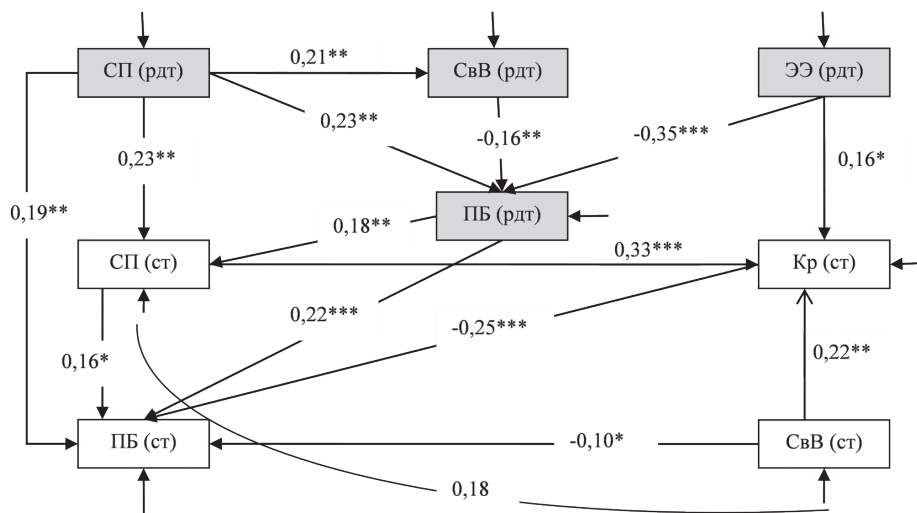
Сравнение данных регрессионного анализа в единой межпоколенной выборке позволяет предположить существование межпоколенной преемственности в части влияния семейного перфекционизма и сверхвключенности на формирование психологического благополучия. Другими словами, воспитание в духе высоких стандартов и стремления к совершенству без максимальной включенности в жизнь ребенка, а также без запрета на выражение негативных эмоций и родительской критики является залогом для формирования психологического благополучия.

Таблица 2

Данные регрессионного анализа семейных эмоциональных коммуникаций и психологического благополучия в семейной межпоколенной выборке

	Зависимая переменная	Предикторы	β	p	R ²	F
Студенты	Автономность	Сверхвключенность	-0,314	0,000	0,110	11,421
		Семейный перфекционизм	0,135	0,020		
	Компетентность	Критика	-0,234	0,002	0,089	5,960
		Семейный перфекционизм	0,213	0,006		
		Индукция тревоги	-0,148	0,046		
	Позитивные отношения	Элиминирование эмоций	-0,198	0,006	0,072	7,169
Внешнее благополучие		-0,156	0,030			
Жизненные цели	Элиминирование эмоций	-0,161	0,027	0,026	4,969	
Самопринятие	Сверхвключенность	-0,166	0,023	0,121	8,449	
	Семейный перфекционизм	0,278	0,000			
	Критика	-0,214	0,005			
Общий показатель ПБ	Критика	-0,240	0,002	0,127	8,942	
	Семейный перфекционизм	0,270	0,000			
	Сверхвключенность	-0,164	0,024			
Родители	Автономность	Семейный перфекционизм	0,233	0,002	0,109	7,489
		Сверхвключенность	-0,252	0,001		
		Фиксация на негат-х пережив-х	0,166	0,029		
	Компетентность	Семейный перфекционизм	0,162	0,027	0,026	4,989
		Личностный рост	Семейный перфекционизм	0,285	0,000	0,117
	Элиминирование эмоций	-0,229	0,002			
	Фиксация на негат-х пережив-х	-0,153	0,047			
Позитивные отношения	Элиминирование эмоций	-0,328	0,000	0,108	22,465	
Жизненные цели	Элиминирование эмоций	-0,242	0,001	0,079	7,927	
	Сверхвключенность	-0,156	0,028			
Самопринятие	Элиминирование эмоций	-0,240	0,001	0,058	11,417	
Общий показатель ПБ	Элиминирование эмоций	-0,314	0,000	0,164	12,027	
	Семейный перфекционизм	0,228	0,001			
	Сверхвключенность	-0,179	0,012			

Примечание: β – коэффициент регрессии Бета (стандартизированный), p – уровень значимости, R² – объясненная дисперсия, F – F-критерий, описывающий значимость эффектов.



Хи-квадрат=14,23; df=13; p=0,358; CFI=0,989; GFI=0,987; RMSEA=0,023; PCLOSE=0,734

Рис. 1. Модель путей параметров семейных эмоциональных коммуникаций и общего показателя психологического благополучия для единой межпоколенной выборки (студент – родитель).

Примечание: (ст) – студенты; (рлдг) – родители; Кр – критика, ЭЭ – элиминирование эмоций, СВ – сверхвключенность, СП – семейный перфекционизм; ПБ – психологическое благополучие (общий показатель); χ^2 – критерий хи-квадрат, df – количество степеней свободы, p – уровень значимости, RMSEA – среднеквадратичная ошибка приближения, CFI – сравнительный индекс согласия, GFI – критерий согласия, PCLOSE – индекс близости модели исходным данным

На наш взгляд, интересно себя проявил параметр «фиксация на негативных переживаниях» в родительской подвыборке. Завышенные ожидания и требования к ребенку в сочетании с длительной фиксацией на его негативных переживаниях без повышенного контроля и вмешательства в дела ребенка способствуют формированию автономности. А завышенные ожидания и требования к ребенку без фиксации на негативных эмоциях и без запрета на проявления эмоций в семье способствуют личностному росту, развитию. В студенческой подвыборке не обнаружено связей ФНП с параметрами психологического благополучия, также отсутствуют предикторы личностного роста (в студенческой подвыборке).

Следующим этапом анализа стало структурное моделирование методом «модели путей». Учитывая количественный состав нашей выборки и невозможность введения в модель всех параметров психологического благополучия, в структурное моделирование включен общий показатель психологического благополучия и параметры СЭК (рис. 1).

Модель демонстрирует существование межпоколенной преемственности в части семейных эмоциональных коммуникаций и влияния параметров СЭК на психологическое благополучие. Интересно проявил себя параметр «семейный перфекционизм», который, с одной стороны, вносит положительный вклад в психологическое благополучие родителей, то есть

повышает его, с другой – увеличивает сверхвключенность, которая негативно сказывается на ПБ, то есть ухудшает его. Элиминирование эмоций способствует снижению ПБ родителей и увеличению родительской критики в семье студента. Модель путей демонстрирует тенденцию, в соответствии с которой запрет на выражение негативных эмоций (ЭЭ), существующий в семье родителей (родитель – прародитель), способствует формированию критического отношения в адрес ребенка. Родительская критика (в семье студента) усиливается в результате максимальной включенности в жизнь ребенка (студента) и выраженного стремления к совершенству (СП). Как результат – происходит снижение уровня ПБ студента.

Сложное влияние фактора «семейный перфекционизм» проявилось в семье студентов. СП в родительской семье влияет на выраженность этого же параметра в семье студента, а вместе они способствуют высокому уровню ПБ (в студенческой подвыборке). Также показано прямое влияние ПБ родителей на семейный перфекционизм и ПБ студентов (детей).

Обсуждение и заключение

Проведенное исследование показало сложный механизм семейных межпоколенных отношений в части семейных эмоциональных коммуникаций и влияния параметров СЭК на психологическое благополучие молодежи и их родителей. В ходе анализа эмпирических данных выявлена межпоколен-

ная преемственность по параметрам семейных эмоциональных коммуникаций «критика», «фиксация на негативных переживаниях», «семейный перфекционизм» и общему показателю СЭК. Оценка студентами большей включенности родителей в их жизнь, сопровождающейся фиксацией на жизненных трудностях и неудачах, отсутствием «фасадности» и запрета на выражение эмоций в семье, может быть связана с особенностью современного жизнеустройства, напряженностью в социальном мире. С другой стороны, прошлый опыт со стороны родителей в отношении запрета на выражение негативных эмоций и стремления к показному благополучию, которые можно объяснить особенностью стилей воспитания, существующих у представителей старших поколений (прародителей наших студентов), способствовали снижению обозначенных стратегии в собственной семье.

Большая выраженность параметров психологического благополучия «автономность», «компетентность», «жизненные цели», «самопринятие» и интегрального показателя в подвыборке родителей может объясняться возрастными особенностями, в то время как стремление к развитию и реализации личных потребностей (личностный рост) является проявлением межпоколенной преемственности.

Данные регрессионного анализа позволили выявить факт негативного влияния родительской критики, запрета на проявление эмоций, повышенного контроля и вмешательства в дела ребенка (студента), индуцирования тревоги на психологическое благополучие студентов, что логично и объяснимо. Выявленные тенденции согласуются с данными, полученными другими исследователями [Холмогорова, Воликова, Сорокова: 111]. Обнаружено позитивное влияние семейного перфекционизма на формирование психологического благополучия. Другими словами, наши данные указывают на то, что завышенные требования со стороны родителей и стремление к совершенству способствуют самопринятию, автономности, компетентности, психологическому благополучию, что было подтверждено нами в модели путей. В родительской семье семейный перфекционизм одновременно способствует повышению ПБ и СвВ (сверхвключенности), такой путь может свидетельствовать о том, что стремление к совершенству сопровождалось сверхвключенностью в жизнь ребенка, желанием контролировать его жизнь, что вполне объяснимо. В студенческой выборке выявлен аналогичный маршрут семейного перфекционизма, который способствует повышению ПБ и родительской критики. Другими словами, воспитание в духе высоких стандартов невозможно без критических замечаний со стороны родителей и его сравнения с другими.

В заключение можно отметить следующее. Полученные в работе данные показали сложную структу-

ру механизма взаимодействия семейных эмоциональных коммуникаций и психологического благополучия, в которой проявляется преемственность отношений, существующих в родительской семье, в части влияния семейного перфекционизма и сверхвключенности на формирование психологического благополучия. Межпоколенные эффекты проявляются в выраженности факторов семейных эмоциональных коммуникаций «критика», «фиксация на негативных переживаниях», «семейный перфекционизм» и «общий показатель СЭК» и параметра «личностный рост» психологического благополучия.

В нашем исследовании проявились различия, которые можно объяснить спецификой социальной ситуации развития молодежи, особенностями современного жизнеустройства, наличием жизненного опыта родителей, качественными изменениями, происходящими с возрастом, которые сказываются на оценке родительской семейной системы. Полученные данные позволяют понять различия в понимании семейной системы у представителей разных поколений.

В качестве ограничений можно отметить отсутствие данных о наличии сиблингов, порядке рождения, что позволило бы получить дополнительную информацию для изучения межпоколенных эффектов. Тем не менее проведенное исследование позволяет расширить представление о механизмах взаимодействия родительской семейной системы и ее роли в психологическом благополучии молодежи.

Список литературы

- Жуковская Л.В., Трошихина Е.Г.* Шкала психологического благополучия К. Рифф // Психологический журнал. Т. 32, № 2. С. 82–93.
- Петраш М.Д., Гармонова А.Е.* Специфика профессионального самоопределения и межпоколенных отношений у студентов с кризисным характером профессионального развития // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. 2021 (1). С. 81–96. <https://doi.org/10.28995/2073-6398-2021-1-81-96>
- Сапоровская М.В.* Межпоколенный конфликт и психологическое благополучие семьи // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 4. С. 48–54. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-48-54>
- Сапоровская М.В., Крюкова Т.Л., Гущина Т.В., Петрова Е.А.* Психология межпоколенных отношений: конфликты и ресурсы / отв. ред. М.В. Сапоровская. 2-е изд., доп. Кострома, 2012. С. 384.
- Холмогорова А.Б., Воликова С.В., Сорокова М.Г.* Стандартизация опросника «Семейные эмоциональные коммуникации» // Консультативная психология и психотерапия. 2016. Т. 24, № 4. С. 97–125.

Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г., Шайб П., Виршинг М. Эмоции и психическое здоровье в социальном и семейном контексте (на модели соматоформных расстройств) // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2011, № 1. URL: [http:// medpsy.ru](http://medpsy.ru) (дата обращения: 28.12.2021).

Bai X., Guo Y., Fu Y.Y. Self-image and intergenerational relationships as correlates of life satisfaction in Chinese older adults: Will gender make a difference? *Ageing and Society*, 2018, vol. 38, № 7, pp. 1–18.

Carvalho J., Francisco R., & Relvas A.P. Family functioning and information and communication technologies: How do they relate? A literature review. *Computers in Human Behavior*, 2015, vol. 45, pp. 99–108. <https://proxy.library.spbu.ru:2060/10.1016/j.chb.2014.11.037>

Reczek C., Zhang Z. Parent-child relationships and parent psychological distress: How do social support, strain, dissatisfaction, and equity matter? *Research on Aging*, 2016, vol. 38, № 7, pp. 742–766. DOI 10.1177/016402751560231

Stafford L. & Hillyer J.D. Information and Communication Technologies in Personal Relationships. *Review of Communication*, 2012, 12:4, pp. 290-312. DOI 10.1080/15358593.2012.685951

References

Zhukovskaya L.V., Troshihina E.G. *Shkala psichologicheskogo blagopoluchiya K. Riff* [K.Ryff's Scale of Psychological Well-being]. *Psichologicheskij zhurnal* [Psychological journal], 2011, vol. 32 (2), pp. 82–93. (In Russ.)

Petrash M.D., Garmonova A.E. *Specifika professional'nogo samoopredeleniya i mezhpokolennykh otnoshenij u studentov s krizisnym harakterom professional'nogo razvitiya* [Specifics of professional self-determination and intergenerational relations among students with a crisis character of professional development]. *Vestnik RGGU. Seriya: "Psichologiya. Pedagogika. Obrazovanie"* [Bulletin of the Russian State

University for the Humanities. Series "Psychology. Pedagogy. Education"], 2021, (1), pp. 81-96. <https://doi.org/10.28995/2073-6398-2021-1-81-96> (In Russ.)

Saporovskaya M.V. *Mezhpokolennyj konflikt i psichologicheskoe blagopoluchie sem'i* [Intergenerational conflict and psychological well-being of family]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psichologija. Sociokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2020, vol. 26, № 4, pp. 48-54. (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-48-54> (In Russ.).

Saporovskaya M.V., Kryukova T.L., Gushhina T.V., Petrova E.A. *Psichologiya mezhpokolennykh otnoshenij: konflikty i resursy* [The Psychology of Intergenerational Relations: Conflicts and Resources], ed. by M.V. Saporovskaya, 2-e izd., dop. Kostroma, 2012, pp. 384. (In Russ.)

Holmogorova A.B., Volikova S.V., Sorokova M.G. *Standartizaciya oprosnika «Semejnye emocional'nye kommunikacii»* [Standardization of the test "Family Emotional Communication"]. *Konsul'tativnaya psichologiya i psihoterapiya* [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2016, vol. 24, No 4, pp. 97-125. DOI 10.17759/cpp20162404005 (In Russ.)

Holmogorova A.B., Garanyan N.G., SHajb P., Virshing M. *Emocii i psicheskoe zdorov'e v social'nom i semejnom kontekste (na modeli somatoformnykh rasstrojstv)* [Emotions and mental health in a social and family context (on the model of somatoform disorders)]. *Medicinskaya psichologiya v Rossii: elektron. nauch. zhurnal* [Medical Psychology in Russia], 2011, vol. 1. URL: [http:// medpsy.ru](http://medpsy.ru) (access date: 28.12.2021).

Статья поступила в редакцию 05.03.2022; одобрена после рецензирования 29.03.2022; принята к публикации 29.03.2022.

The article was submitted 05.03.2022; approved after reviewing 29.03.2022; accepted for publication 29.03.2022.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 1. С. 76–83. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 1, pp. 76–83.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 378:159.9

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-1-76-83>

МЕТОДИКА ОЦЕНКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СТУДЕНТОВ: ВЕРИФИКАЦИЯ И ВАЛИДИЗАЦИЯ

Самохвалова Анна Геннадьевна, доктор психологических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, a_samohvalova@ksu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4401-053X>

Шипова Наталья Сергеевна, кандидат психологических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, ns.shipova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0741-1297>

Тихомирова Елена Викторовна, кандидат психологических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, tichomirowa82@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3844-4622>

Вишневская Оксана Николаевна, кандидат психологических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, o_vishnevskaya@ksu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1591-0077>

Аннотация. В настоящей статье представлен теоретический обзор моделей психологического благополучия личности, а также основных инструментов его измерения. На основании теоретического анализа и эмпирических исследований авторского коллектива разработана структурно-функциональная модель психологического благополучия студентов. Представлены результаты статистического анализа созданной на ее основе «Шкалы психологического благополучия студентов» (А.Г. Самохвалова, Е.В. Тихомирова, Н.С. Шипова, О.Н. Вишневская, 2022). В статье приведены результаты проверки методики на надежность и валидность, а также данные о корреляционных связях ее субшкал со шкалами методики психологического благополучия К. Рифф. Также в статье представлена инструкция и эмпирические нормы методики. Данные психометрической проверки методики «Шкала психологического благополучия студентов» свидетельствуют о дифференцированной оценке субшкалами методики заявленного конструкта. Авторы указывают, что методика может быть использована в дальнейших исследованиях по определению психологического благополучия студенческой молодежи. Ее результаты могут быть полезны для разработки адресных методов оказания психологической помощи, а также в практической работе психологов-консультантов.

Ключевые слова: психологическое благополучие, субъективное благополучие, удовлетворенность жизнью, студенты.

Благодарности. Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и КН РА в рамках научного проекта № 20-513-05005\20 «Теоретические и методические основы оценки психологического благополучия студенческой молодежи».

Для цитирования: Самохвалова А.Г., Шипова Н.С., Тихомирова Е.В., Вишневская О.Н. Методика оценки психологического благополучия студентов: верификация и валидизация // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 1. С. 76–83. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-1-76-83>

Research Article

SCALE FOR ASSESSING THE PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF STUDENTS: VERIFICATION AND VALIDATION

Anna G. Samohvalova, Doctor of Psychological Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, a_samohvalova@ksu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4401-053X>

Natalia S. Shipova, Candidate of Psychological Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, ns.shipova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0741-1297>

Elena V. Tikhomirova, Candidate of Psychological Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, tichomirowa82@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3844-4622>

Oksana N. Vishnevskaya, Candidate of Psychological Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, o_vishnevskaya@ksu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1591-0077>

Abstract. This article presents a theoretical review of models of the psychological well-being of an individual, as well as the main tools for measuring it. On the basis of theoretical analysis and empirical studies of the team of authors, a structural-functional model of the psychological well-being of students has been developed. The results of a statistical analysis of the “Scale

of psychological well-being of students” created on its basis (Anna Samokhvalova, Elena Tikhomirova, Natalia Shipova, Oksana Vishnevskaya, 2022) are presented. The article presents the results of testing the methodology for reliability and validity, as well as data on the correlations of its subscales with the scales of the psychological well-being methodology by Carol Ryff. The article also presents instructions and empirical norms of the methodology. The data of the psychometric test of the methodology “Scale of psychological well-being of students” presented in the article testify to the differentiated assessment by subscales of the methodology of the declared construct. The authors indicate that the technique can be used in further research to determine the psychological well-being of students. Its results may be useful for developing targeted methods of providing psychological assistance; as well as in the practical work of consultant psychologists.

Keywords: psychological well-being, subjective well-being, life satisfaction, students.

Acknowledgments. This work was supported by the RFBR and KN RA within the framework of the scientific project No. 20-513-05005/20

For citation: Samokhvalova A.G., Shipova N.S., Tikhomirova E.V., Vishnevskaya O.N. Scale for assessing the psychological well-being of students: verification and validation. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 1, pp. 76–83 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-1-76-83>

Введение

Явления современного мира характеризуются нестабильностью, высокой динамичностью и стрессогенностью. Метаанализ, проведенный N. Salari в 2020 году во время пандемии Covid-19, показал, что сложные объективные условия жизни современника фасилитируют развитие опасных для психического здоровья эмоциональных состояний депрессии и тревоги, способствуют возникновению проблем адаптации, тем самым затрудняя оптимальное функционирование личности [Salari et al.: 4].

Высокий уровень повседневного стресса (неопределенность ситуации, дедлайны, ссоры, трудности выбора, многозадачность и др.) также не позволяет человеку чувствовать удовлетворение и радость, быть поглощенным, заинтересованным, вовлеченным, способным к решению жизненно важных задач и постановки смыслообразующих целей [Schönfeld et al: 5].

В этом контексте уместно говорить о возможном снижении психологического благополучия. Особой важностью обладает анализ психологического благополучия молодежи, поскольку она рассматривается как потенциал развития общества. Современные исследователи отмечают, что именно студенты испытывают наибольшую стрессовую нагрузку, часто превосходящую их ресурсы благополучия и устойчивости, что, в свою очередь, негативно сказывается на их здоровье. Студенты университета сталкиваются с различными стрессовыми обстоятельствами, связанными с их академическими, семейными, социальными контекстами жизни и задачами развития (физиологические изменения, переход от детства к взрослой жизни, сепарация, самоопределение) [Klainin-Yobas et al: 8].

Значение психологического благополучия студента сложно переоценить. Оно состоит в стимулировании эффективного профессионального функционирования, выступает фактором успешной учебной деятельности, обладает прогностической ценностью для профессиональной продуктивности будущего специалиста. Это актуализирует поиск эффективно-

го диагностического инструмента для определения психологического благополучия студентов.

При наличии разнообразных авторских подходов к проблеме психологического благополучия, в современной отечественной науке до сих пор наблюдается некоторая терминологическая путаница, при которой искомое понятие зачастую выступает синонимичным определением субъективного благополучия, счастья, психического здоровья и удовлетворенности жизнью. При этом работы, посвященные созданию комплексной модели исследования психологического благополучия студентов в образовательной среде вуза в настоящее время практически отсутствуют. Отмечен дефицит валидных методов изучения психологического благополучия студентов, что и определило исследовательский интерес нашего авторского коллектива.

Обзор моделей психологического благополучия личности

Психологическое благополучие – сложно верифицируемый феномен, находящийся на стыке гедонистического и эвдемонистического подходов. Созданию авторской модели психологического благополучия студенческой молодежи предшествовал метаанализ отечественных и зарубежных исследований в области психологического благополучия и имеющихся теоретико-эмпирических подходов к рассмотрению данного феномена. В современной науке существует несколько моделей психологического благополучия:

– модель N.M. Bradburn: психологическое благополучие как общая удовлетворенность жизнью, в основе которой лежит баланс позитивного и негативного аффектов [Bradburn: 245]. Впоследствии модель рассматривалась скорее как модель субъективного благополучия [Diener: 278; Czapinski: 112];

– шестифакторная модель С.Д. Ryff: психологическое благополучие как базовый субъективный конструкт, отражающий восприятие и оценку человеком своей самореализации с точки зрения пика потенциальных возможностей; включает такие референты,

как «самопринятие», «позитивные отношения с окружающими», «автономию», «управление окружающей средой», «цель жизни», «личностный рост» [Ryff: 367];

– модель предикторов психологического благополучия R.M. Ryan: благополучие определяется потребностями в автономии, компетентности и связанности с другими [Ryan, Deci: 161].

Стоит отметить, что психологическое благополучие рассматривается авторами как многоуровневый феномен. Так, к примеру, А.В. Воронина рассматривает психологическое благополучие на четырех относительно автономных уровнях: психосоматического здоровья, социальной адаптированности, психического и психологического здоровья [Воронина: 145]. В свою очередь, О.А. Идобаева выделяет три уровня рассмотрения: психофизиологический, индивидуально-психологический и ценностно-смысловой [Идобаева: 19]. Зарубежные исследователи также рассматривают пси-

хологическое благополучие как многомерную конструкцию, находящую отражение на социальном, физиологическом и психологическом уровнях (Taylor, Gibson, Franck, 2008; Huppert, 2009; Leite, 2019). Значение психологического благополучия состоит в поддержании динамического равновесия между личностью и средой [Шамионов: 9], а также в том, что оно выступает одним из критериев социально-психологической адаптации [Миллер: 160].

Обоснование актуальности предпринятого исследования на основе анализа отечественных и зарубежных методик представлено на рисунке 1.

Создание структурно-функциональной модели психологического благополучия студентов базировалось на таких методологических подходах, как системно-субъектный, социокультурный, ресурсный и контекстный; опирается на базовые принципы психологии развития – детерминизма, непрерывно-

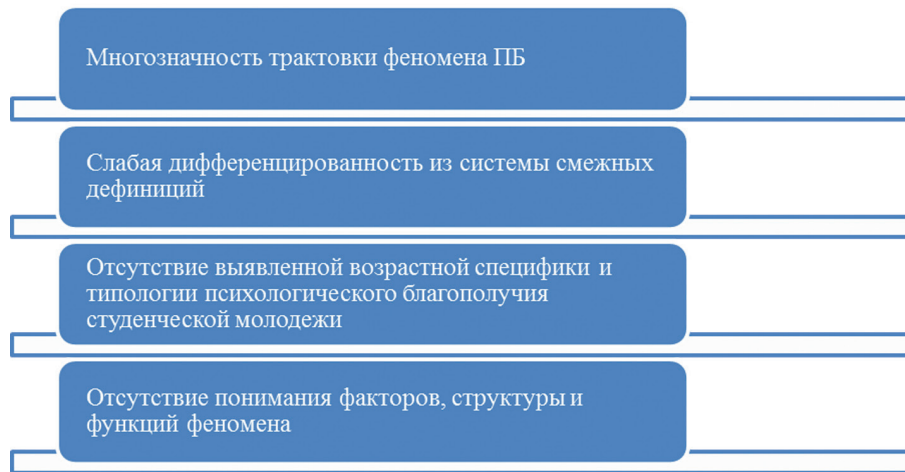


Рис. 1. Обоснование актуальности и научной новизны исследования ПБ студенческой молодежи



Рис. 2. Структура психологического благополучия (авторская концепция)

сти (континуальности), антиципации, субъектности, развития, культуросообразности, устойчивости и изменчивости, вариативности [Сергиенко, 2021].

В качестве основных маркеров психологического благополучия субъекта мы рассматриваем совладание и жизнеспособность, самопринятие и доверие к себе, саморегуляцию и самопроектирование, включенность в близкие и деловые отношения.

Структурный анализ позволил изучать психологическое благополучие с точки зрения целостности и структурированности (рис. 2):

Для исследования психологического благополучия в основном применяется опросник «Шкала психологического благополучия» («The scales of psychological well-being» К. Рифф, 1989). Для русскоязычной выборки существует два адаптированных варианта методики: Т.Д. Шевеленковой и Т.П. Фесенко (2005), Н.Н. Лепешинского (2007). Опросник позволяет изучить степень выраженности основных показателей психологического благополучия личности в соответствии с эвдемонистическим подходом: автономность (способность быть независимым, противостоять социальному давлению и оценивать себя исходя из собственных стандартов); самопринятие (позитивное отношение к себе и своему прошлому); личностный рост (восприятие своей жизни как процесса самореализации); цели в жизни (переживание осмысленности жизни, наличие занятий, придающих жизни смысл); компетентность (успешное управление окружающей средой, способность добиваться желаемого); позитивные отношения с другими (способность быть открытым общению и относиться к другим людям тепло, с заботой и доверием) [Лепешинский: 34].

Родственное понятие субъективного благополучия исследуется при помощи «Шкалы субъективного благополучия» А. Перуэ-Баду (*Échelle pour l'évaluation subjective du Bien-être*, разработана в 1988 году французским психологом А. Перуэ-Баду с коллегами (А. Perrudet-Badoux, G. Mendelsohn, J. Chiche), в русскоязычной адаптации М.В. Соколовой). Методика представляет собой скрининговый психодиагностический инструмент для измерения эмоционального компонента субъективного благополучия, оценивает качество эмоциональных переживаний человека в диапазоне от оптимизма, бодрости и уверенности в себе до подавленности, раздражительности и ощущения одиночества [Соколова: 10].

Шкала удовлетворенности жизнью (SWLS / Satisfaction with Life Scale, E. Diener, R.A. Emmons, R.J. Larsen и S. Griffin (1985), в адаптации Д.А. Лепонтьева и Е.Н. Осина (2003)), предназначена для изучения когнитивной оценки соответствия жизненных обстоятельств ожиданиям индивида и выявляет показатель интегральной оценки удовлетворенности жизнью в целом [Diener: 74].

Опросник качества жизни и удовлетворенности (Quality of Life Enjoyment and Satisfaction Questionnaire, M. Ritsner et al. (2005), в адаптации Е.И. Рассказовой (2012)) включает четыре субшкалы и диагностирует качество жизни и субъективное благополучие, производит оценку степени удовлетворенности субъекта разными сферами жизни. Можно отметить, что на данный момент недостаточно валидного психодиагностического инструментария, который был бы точен в измерении именно психологического благополучия студентов [Рассказова: 104].

Методы исследования

В процессе создания авторской методики проводился тщательный анализ содержания пунктов опросника и его грамматических конструкций. Было проведено пилотажное исследование, участниками которого стали 100 студентов (возраст от 18 до 25 лет). Целью его проведения была оценка понимания респондентами пунктов опросника. Кроме того, была проведена экспертная оценка адекватности используемых грамматических конструкций изучаемому феномену. В качестве экспертов выступали преподаватели вуза: психологи (n = 6), лингвисты (n = 5), социологи (n = 2), педагоги (n = 2). В результате пилотажного исследования проведено сокращение пунктов опросника путем исключения аналогий и корректировка формулировок методики.

После проведения пилотажа для определения психометрических характеристик опросника был осуществлен сбор данных на основной выборке, включающей 334 человека в возрасте от 18 до 27 лет (M = 21,7; SD = 1,8). В выборке 315 лиц женского пола (94 %) и 19 – мужского (6 %). Студенты бакалавриата составили 97 % выборки (323 человека), специалитета – 3 % (9 человек), магистратуры – менее 1 % (2 человека).

Результаты и их обсуждение

Представленный опросник является инструментом комплексной оценки психологического благополучия студенческой молодежи и называется «Шкала психологического благополучия студентов» (А.Г. Самохвалова, Е.В. Тихомирова, Н.С. Шипова, О.Н. Вишневская, 2022). Он состоит из 25 пунктов, предполагающих оценку респондентом степени согласия или несогласия с ними. Тест предваряет следующая инструкция: «Предлагаемые вам утверждения касаются того, как вы относитесь к себе и своей жизни. Мы предлагаем вам выбрать цифру, которая лучше всего отражает степень вашего согласия/несогласия с каждым утверждением. Помните, что правильных или неправильных ответов не существует. Просим дать ответ на каждое утверждение». Ответы распределяются по шкале Лайкерта следующим образом:

1 – Полностью не согласен

- 2 – Скорее не согласен
- 3 – Кое в чём не согласен
- 4 – Кое в чём согласен
- 5 – Скорее согласен
- 6 – Полностью согласен

Данные по 25 пунктам опросника были подвергнуты психометрической проверке на надежность с помощью вычисления Альфа Кронбаха. Оценка надежности методики показала хорошее значение: $\alpha = 0,83$, стандартизованная $\alpha = 0,96$, средняя межпозиционная корреляция 0,83. Анализ межпунктовых корреляций показал удовлетворительные результаты: от 0,21 до 0,34.

Далее мы проанализировали надежность методики отдельно по пяти шкалам, сконструированным нами на основе теоретической модели психологического благополучия студенческой молодежи и ее компонентов [Самохвалова и др.: 54].

Анализ данных, представленных в таблице 1, позволяет сделать вывод о наличии хороших психометрических характеристик, свидетельствующих о надежности методики.

Далее мы высчитали значения субшкал, оценили меры центральной тенденции и изменчивости: аффективный компонент (5 пунктов), когнитивный компонент (5 пунктов), конативный компонент (5 пунктов), рефлексивный компонент (5 пунктов), ценностно-смысловой компонент (5 пунктов).

Таблица 1

Психометрические характеристики надежности субшкал методики «Шкала психологического благополучия студентов»

Название шкалы (количество пунктов)	Коэффициент надежности (α Кронбаха)	Диапазон корреляций пунктов с суммарным баллом (r)
Аффективный компонент (5)	0,78	$0,58 < r < 0,79$
Когнитивный компонент (5)	0,79	$0,57 < r < 0,76$
Конативный компонент (5)	0,80	$0,44 < r < 0,64$
Рефлексивный компонент (5)	0,78	$0,64 < r < 0,80$
Ценностно-смысловой компонент (5)	0,80	$0,48 < r < 0,72$

Таблица 2

Дескриптивная статистика субшкал методики «Шкала психологического благополучия студентов»

Компоненты ПБ	Среднее (M)	Минимум	Максимум	Стандартное отклонение (SD)
Аффективный компонент	23,28	6	30	4,64
Когнитивный компонент	23,34	8	30	4,32
Конативный компонент	24,03	10	30	3,85
Рефлексивный компонент	23,98	7	30	4,43
Ценностно-смысловой компонент	25,22	12	30	3,66
Интегральный уровень психологического благополучия	119,84	49	150	18,87

Таблица 3

Интеркорреляции субшкал методики «Шкала психологического благополучия студентов»

	Аффективный компонент	Когнитивный компонент	Конативный компонент	Рефлексивный компонент	Ценностно-смысловой компонент	Интегральный уровень психологического благополучия
Аффективный компонент	1,000	0,808***	0,688***	0,857***	0,789***	0,925***
Когнитивный компонент	0,808***	1,000	0,761***	0,781***	0,744***	0,910***
Конативный компонент	0,688***	0,761***	1,000	0,730***	0,734***	0,861***
Рефлексивный компонент	0,857***	0,781***	0,730***	1,000	0,776***	0,923***
Ценностно-смысловой компонент	0,789***	0,744***	0,734***	0,776***	1,000	0,890***
Интегральный уровень психологического благополучия	0,925***	0,910***	0,861***	0,923***	0,890***	1,000

Примечание: *** – корреляция значима на уровне $< 0,001$.

Таблица 4

Корреляционный анализ методики «Шкала психологического благополучия студентов» со «Шкалой психологического благополучия» К. Рифф

Компонент ПБ	Аффективный компонент	Когнитивный компонент	Конативный компонент	Рефлексивный компонент	Ценностно-смысловой компонент	Интегральный уровень психологического благополучия
Положительные отношения с другими	0,41***	0,41***	0,38***	0,43***	0,46***	0,46***
Автономия	0,23***	0,29***	0,33***	0,31***	0,31***	0,32***
Управление окружением	0,60***	0,61***	0,57***	0,61***	0,61***	0,66***
Личностный рост	0,26***	0,33***	0,38***	0,27***	0,42***	0,37***
Цели в жизни	0,56***	0,56***	0,51***	0,54***	0,58***	0,62***
Самопринятие	0,59***	0,53***	0,49***	0,60***	0,56***	0,62***
Общий показатель	0,54***	0,56***	0,54***	0,56***	0,59***	0,62***

Примечания: ***– корреляция значима на уровне <0,001.

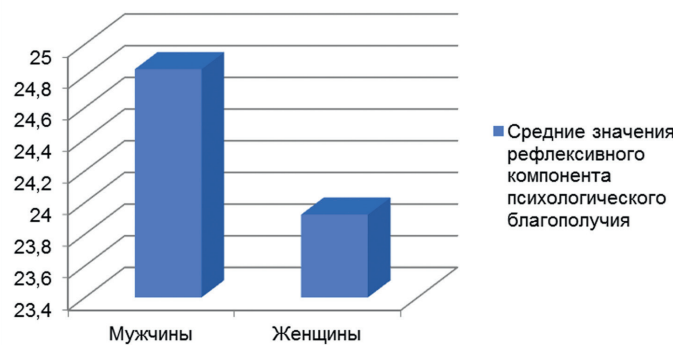


Рис. 3. Сравнение выраженности рефлексивного компонента у женской и мужской части выборки (различия значимы на уровне 0,02 по Т-критерию Стьюдента для независимых выборок)

Таблица 5

Распределение уровней выраженности шкал методики «Шкала психологического благополучия студентов»

Шкала методики	Низкие значения		Средние значения		Высокие значения	
Аффективный компонент	5,00 – 18,63		18,64 – 27,92		27,93 – 30,00	
Когнитивный компонент	5,00 – 19,01		19,02 – 27,66		27,67 – 30,00	
Конативный компонент	5,00 – 20,17		20,18 – 27,88		27,89 – 30,00	
Рефлексивный компонент	Для мужчин 5,00 – 18,74	Для женщин 5,00 – 19,5	Для мужчин 18,75 – 29	Для женщин 19,6 – 28,2	Для мужчин 29,01 – 30,00	Для женщин 28,3 – 30,00
Ценностно-смысловой компонент	5,00 – 21,55		21,56 – 28,88		28,89 – 30,00	
Интегральный уровень психологического благополучия	25,00 – 100,96		100,97 – 138,71		138,72 и выше	

рефлексивный компонент (5 пунктов), ценностно-смысловой компонент (5 пунктов).

Проверка предположения о соответствии полученных данных нормальному распределению при помощи одновыборочного критерия Колмогорова – Смирнова показала удовлетворительные результаты – распределение является нормальным.

Важным психометрическим показателем для проверки психодиагностического инструмента является валидность, которую мы оценивали путем интеркорреляций между измерениями субшкал методики (табл. 3).

Нами обнаружены тесные прямые связи субшкал методики между собой, что показывает на то, что в своей совокупности субшкалы измеряют интегральный показатель психологического благополучия студентов.

Также нами проведен корреляционный анализ субшкал авторской методики с субшкалами «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф.

Отмечены значимые относительно тесные прямые связи шкал методики с показателями благополучия, выделенными К. Рифф.

Таким образом, анализ психометрических показателей методики показал хорошие результаты *надежности и валидности методики*.

Далее мы вычислили *эмпирические нормы методики* путем сопоставления уровня психологического благополучия (по компонентам и интегральному показателю) с учетом фактора «пол» с помощью Т-критерия Стьюдента. Выявлены достоверно значимые различия по рефлексивному компоненту ($M_{\text{м}} = 24,84$; $M_{\text{ж}} = 23,92$; $t = 0,88$; $p = 0,02$). Графически результаты представлены на рисунке 3.

Обнаружилось, что рефлексия и оценка собственного уровня психологического благополучия, сопоставление реальности с ожиданиями более характерно для мужской части выборки. По остальным компонентам и интегральному уровню благополучия значимых различий не выявлено, соответственно, они в равной степени выражены у мужской и женской части выборки. Таким образом, исследователям при применении данной методики необходимо обращать внимание на рефлексивный компонент психологического благополучия и более внимательно относиться к возможной гендерной специфике его выраженности при интерпретации полученных результатов.

Заключение

Проведенная нами психометрическая проверка методики «Шкала психологического благополучия студентов» (А.Г. Самохвалова, Е.В. Тихомирова, Н.С. Шипова, О.Н. Вишневецкая, 2022) для оценки интегрального показателя психологического благополучия студентов и степени выраженности отдельных его компонентов показала хорошие результаты, свидетельствующие о дифференцированной оценке

субшкалами методики заявленного конструкта. Методика может быть использована в дальнейших исследованиях по определению психологического благополучия студенческой молодежи. Ее результаты могут быть полезны для разработки адресных методов оказания психологической помощи; а также в практической работе психологов-консультантов.

Список литературы

Воронина А.В. Проблема психического здоровья и благополучия человека: обзор концепций и опыт структурно-уровневого анализа // Сибирский психологический журнал. 2005. № 21. С. 142–147.

Идובהва О.А. Психолого-педагогическая модель формирования психологического благополучия личности: автореф. дис. ... докт. психол. наук. М., 2013. С. 24.

Лепешинский Н.Н. Адаптация опросника «Шкала психологического благополучия» // Психологический журнал. 2007. № 3. С. 24–37.

Миллер Л.В. Взаимосвязь психологического благополучия и адаптации к вузу студентов с опытом психотравмирующего события // Психологическая наука и образование: электронный научный журнал. 2014. № 6 (1). С. 155–168. URL: <https://psyedu.ru>

Расказова Е.И. Методы диагностики качества жизни в науках о человеке // Вестник Московского университета. Сер. 14, Психология. 2012. № 3. С. 95–107.

Соколова М.В. Шкала субъективного благополучия. Ярославль, 1996. 11 с.

Самохвалова А.Г., Тихомирова Е.В., Вишневецкая О.Н., Шипова Н.С., Асриян Э.В. Структурно-функциональная модель психологического благополучия современных студентов // Российский психологический журнал. 2021. Т. 18. № 4. С. 47–63. DOI 10.21702/trj.2021.4.4

Сергиенко Е.А. Психическое развитие с позиций системно-субъектного подхода. М., 2021. 352 с.

Шамионов Р.М. Групповые ценности и установки как предикторы психологического благополучия русских и казахов // Психологические исследования: электронный научный журнал. 2014. Т. 7, № 35. URL: <https://psystudy.ru>

Bradburn N.M. The Structure of Psychological Well-Being. Chicago: Aldine Publ. Co, 1969, 320 p.

Czapinski J. Individual Quality of Life and Lifestyle. In: Czapinski J., Panek T. (eds). Social Diagnosis 2013. The Objective and Subjective Quality of Life in Poland. Report. Warsaw, 2013.

Diener E.D., Emmons R.A., Larsen R.J., Griffin S. The Satisfaction with Life Scale. Journal of Personality Assessment, 1985, No. 49 (1), pp. 71–75.

Diener E., Eunkook M., Richard L., Heidi L. Subjective Well-Being: Three Decades of Progress. Psychological Bulletin, 1999, vol. 125 (2), pp. 276–302.

Klainin-Yobas P., Vongsirimas N., Ramirez D.Q. et al. Evaluating the relationships among stress, resilience and psychological well-being among young adults: a structural equation modelling approach. *BMC Nurs*, 2021, vol. 20, pp. 119.

Ryan R.M., Deci E.L. On happiness and human potentials: a Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual Review of Psychology*, 2001, vol. 52, pp. 141–166.

Ryff C.D. Psychological Well-Being. *Encyclopedia of Gerontology*, 1996, vol. 2, pp. 365–369.

Salari N., Hosseinian-Far A., Jalali R. et al. Prevalence of stress, anxiety, depression among the general population during the COVID-19 pandemic: A systematic review and meta-analysis. *Globalization and Health*, 2020, vol. 16, pp. 1-11.

Schönfeld P., Brailovskaia J., Bieda A. et al. The effects of daily stress on positive and negative mental health: Mediation through self-efficacy. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2016, vol. 16, pp. 1-10.

References

Voronina A.V. *Problema psikhicheskogo zdorov'ia i blagopoluchiiia cheloveka: obzor kontseptsii i opyt strukturno-urovnevnogo analiza* [The problem of mental health and human well-being: a review of concepts and experience of structural-level analysis]. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal* [Siberian Psychological Journal], 2005, vol. 21, pp. 142–147. (In Russ.)

Idobaeva O.A. *Psikhologo-pedagogicheskaiia model' formirovaniia psikhologicheskogo blagopoluchiiia lichnosti* [Psychological and pedagogical model of the formation of the psychological well-being of the individual : avtoref. dis. ... d-ra psikh. nauk [Abstract of dissertation for the degree of Doctor of Psychological Sciences]. Moscow, 2013, 24 pp. (In Russ.)

Lepeshinskii N.N. *Adaptatsiia oprosnika «Shkala psikhologicheskogo blagopoluchiiia»* [Adaptation of the questionnaire "Scale of psychological well-being"]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological journal], 2007, vol. 3, pp. 24-37. (In Russ.)

Miller L.V. *Vzaimosviaz' psikhologicheskogo blagopoluchiiia i adaptatsii k vuzu studentov s opytom*

psikhotravmiruiushchego sobytiia [The relationship of psychological well-being and adaptation to university students with the experience of a traumatic event]. *Psikhologicheskaiia nauka i obrazovanie: elektronnyi nauchnyi zhurnal* [Psychological science and education: electronic scientific journal], 2014, vol. 6 (1), pp. 155–168. URL: <https://psyedu.ru> (In Russ.)

Rasskazova E.I. *Metody diagnostiki kachestva zhizni v naukakh o cheloveke* [Methods for diagnosing the quality of life in human sciences]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14, Psikhologiya* [Bulletin of Moscow University. Ser. 14, Psychology], 2012, vol. 3, pp. 95–107. (In Russ.)

Sokolova M.V. *Shkala sub"ektivnogo blagopoluchiiia* [Subjective well-being scale]. Yaroslavl, NPTs «Psikhodiagnostika» Publ., 1996, p. 11. (In Russ.)

Samokhvalova A.G., Tikhomirova E.V., Vishnevskaiia O.N., Shipova N.S., Asriian E.V. *Strukturno-funktional'naia model' psikhologicheskogo blagopoluchiiia sovremennykh studentov* [Structural-functional model of psychological well-being of modern students]. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal* [Russian psychological journal], 2021, vol. 4, pp. 47–63. DOI 10.21702/rpj.2021.4.4 (In Russ.)

Sergienko E.A. *Psikhicheskoe razvitie s pozitsii sistemno-sub"ektivnogo podkhoda* [Mental development from the standpoint of a system-subject approach]. Moscow, 2021, 352 p. (In Russ.)

Shamionov R.M. *Grupповые tsennosti i ustanovki kak prediktory psikhologicheskogo blagopoluchiiia russkikh i kazakhov* [Group values and attitudes as predictors of the psychological well-being of Russians and Kazakhs]. *Psikhologicheskii issledovaniia: elektronnyi nauchnyi zhurnal* [Psychological research: electronic scientific journal], 2014, vol. 7 (35). URL: <https://psystudy.ru> (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 27.03.2022; одобрена после рецензирования 15.04.2022; принята к публикации 15.04.2022.

The article was submitted 27.03.2022; approved after reviewing 15.04.2022; accepted for publication 15.04.2022.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 1. С. 84–91. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 1, pp. 84–91.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 159.923

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-1-84-91>

ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ САМОВОСПРИЯТИЯ МАТЕРИ В КОНТЕКСТЕ ИНТЕНСИВНОГО РОДИТЕЛЬСТВА

Мисиюк Юлия Викторовна, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, misiyuk@ysmu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3257-1978>

Аннотация. В статье представлены результаты эмоционально-оценочных характеристик самовосприятия женщин в контексте интенсивного материнства. Изучались такие характеристики, как удовлетворенность родительской ролью и удовлетворенность материнством. В исследовании приняли участие 143 женщины в возрасте от 20 до 53 лет ($M = 36,62$, $SD = 6,03$), имеющих 1–4 детей ($M = 1,86$, $SD = 0,74$). Методы: опросник «Intensive Parenting Attitudes Questionnaire» (IPAQ) (Liss M., Schiffrin H.H., Mackintosh V.H., Miles-McLean H., Erchull M.J., 2013); «Методика исследования удовлетворенности родительской ролью» («Parent Satisfaction Scale», C.F. Halverson, H.P. Duke, 1991), адаптация Е.В. Куфтыак (2006); опросник удовлетворенности материнством (Е.И. Захарова, 2012). Выявлены многочисленные положительные связи между показателями удовлетворенности и установками интенсивного родительства. Высокая выраженность установок интенсивного материнства сопровождается повышением уровня удовольствия от роли родителя, признания ее высокой значимости и важности и отражает позитивное отношение женщин к детско-родительским отношениям, высокую оценку успешности развития ребенка и реализации своих материнских функций.

Ключевые слова: интенсивное родительство, интенсивное материнство, самовосприятие матери, удовлетворенность родительством, удовлетворенность материнством.

Благодарности. Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 22-28-00678, <https://rscf.ru/project/22-28-00678>

Для цитирования: Мисиюк Ю.В. Эмоционально-оценочные характеристики самовосприятия матери в контексте интенсивного родительства // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 1. С. 84–91. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-1-84-91>

Research Article

EMOTIONAL AND EVALUATIVE CHARACTERISTICS OF MOTHER'S SELF-PERCEPTION IN THE CONTEXT OF INTENSIVE PARENTHOOD

Yulia V. Misiyuk, Kostroma State University, Kostroma, Russia, misiyuk@ysmu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3257-1978>

Abstract. The article presents the results of the emotional and evaluative characteristics of women's self-perception in the context of intensive motherhood. Such characteristics as satisfaction with the parental role and satisfaction with motherhood were studied. A total of 143 women aged 20 to 53 years ($M = 36.62$, $SD = 6.03$) with 1-4 children participated in the study ($M = 1.86$, $SD = 0.74$). Methods included: Intensive Parenting Attitudes Questionnaire (IPAQ) (Liss M., Schiffrin H.H., Mackintosh V.H., Miles-McLean H., Erchull M.J., 2013); "Parent Satisfaction Scale" ("Parent Satisfaction Scale", C.F. Halverson, H.P. Duke, 1991), adaptation of Yelena Kuftyak (2006); motherhood satisfaction questionnaire (Yelena Zakharova, 2012). We revealed numerous positive links between the indicators of satisfaction and the settings of intensive parenting. High expression of intensive parenting attitudes is accompanied by a higher level of satisfaction with the role of a parent, recognition of its high significance and importance, and it reflects a positive attitude of women to child-parent relationships, a high assessment of the success of the child's development and implementation of their maternal functions.

Keywords: intensive parenthood, intensive motherhood, mother's self-perception, satisfaction with parenthood, satisfaction with motherhood

Acknowledgments. The reported study was funded by Russian Science Foundation according to the research project № 22-28-00678, <https://rscf.ru/project/22-28-00678>

For citation: Yulia V. Misiyuk. Emotional and evaluative characteristics of mother's self-perception in the context of intensive parenthood. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 1, pp. 84–91 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-1-84-91>

Введение

Воспитание детей – многогранный сложный процесс, который охватывает многие переменные и не ограничивается исключительно детско-родительскими отношениями [Bornstein et al.: 288]. Его часто оценивают, сосредотачиваясь на восприятии родителями своей способности выступать в роли родителей [Waldman-Levi et al.: 61]. При этом высокий уровень родительского самовосприятия, включающего удовлетворённость материнством, формирует основу для эффективных родительских практик, а позитивная оценка своих родительских достижений обеспечивает основу воспитания детей [Newland: 9]. Самовосприятие матери характеризует то, как женщины воспринимают и оценивают себя в своих родительских ролях, и включает в себя такие позитивные характеристики, как чувство компетентности, испытываемое в роли родителя, участие в воспитании и уходе, чувство удовлетворения от детско-родительских отношений и способность совмещать родительство с другими жизненными ролями [Bornstein M.H. et al.: 301]. Негативные стороны самовосприятия родителей включают беспокойство, тревогу, стрессы и отсутствие социальной поддержки [Куфтяк: 209]. От степени удовлетворённости материнством зависит качество выполнения родительской роли и деятельности, связанной с уходом за детьми и их воспитанием, и определяется характер отношения к родительству в целом [Захарова: 1227]. При этом такие характеристики, как субъективное благополучие, общая удовлетворённость жизнью и родительством в целом могут влиять на эмоциональное здоровье и поведение детей. В теоретической модели А. Бандуры [Bandura et al.: 14] родители с более высоким уровнем самовосприятия с большей вероятностью стимулируют вероятность успеха своих детей как в когнитивном, так и в социально-эмоциональном развитии. Сходным образом изучение взаимосвязи характеристик матери, практик воспитания и просоциального поведения дошкольников в Хорватии [Brajša-Žganec and Hanzec: 109] доказали, что удовлетворённость матерей как жизнью в целом, так и родительской ролью положительно коррелирует с просоциальным поведением и отрицательно – с проблемами поведения их детей в дошкольном возрасте. З.Е. Тейлор и Р.Д. Конгер пришли к выводу, что повышение субъективной оценки родительской роли матерей-одиночек, например посредством групповых мероприятий, укрепляющих их социальную поддержку, также повышает благополучие их детей. Более того, сообщалось о долгосрочных эффектах [Taylor, Conger: 356]. Результаты исследования двунаправленной связи между благополучием матери и проблемами поведения ребенка при расстройствах аутистического спектра детей раннего возраста в Великобритании

подтверждают, что более низкая удовлетворённость матери является фактором риска возникновения проблем с поведением ребенка [Totsika et al.: 209]. Положительная и значимая связь между родительским самовосприятием и когнитивным развитием ребенка, его социально-эмоциональным развитием в период раннего детства обнаруживается в исследованиях удовлетворенности родительством и вкладом в воспитание матерей Западного Китая [Wang L. et al.: 740].

В научном дискурсе часто описывается взаимосвязь между негативными проявлениями родительского самовосприятия и его последствиями, проявляющимися материнской депрессией или дистрессом и их влиянием на детей. Напротив, исследования влияния положительных компонентов благополучия (особенностей самовосприятия матери, удовлетворенности родительской ролью и общей удовлетворенности жизнью) встречаются довольно редко. Интенсивное материнство – современная модель родительского поведения с акцентом на детоцентрированности и стимуляции раннего развития требует более детального изучения особенностей самовосприятия успешности родительской роли и удовлетворенности материнством как эмоционально-оценочного отношения женщин к воспитательной функции [Куфтяк: 211] – одного из показателей, посредством которого родительское самовосприятие может оказывать влияние как на результаты развития ребенка, так и на самосознание матери. Недостаточно раскрытым в научном поле является изучение связи материнского благополучия и удовлетворенности родительской ролью с конкретными родительскими практиками, такими как интенсивное материнство [Delvecchio et al.: 1983]. Таким образом, данное противоречие определило **цель настоящего исследования**: одновременное изучение влияния установок интенсивного родительства на субъективную оценку удовлетворенности родительской ролью в целом и материнство как результат собственной деятельности.

Организация исследования

Исследование было одобрено этическим комитетом и реализовано в строгом соответствии с политикой конфиденциальности при добровольном участии и информированном согласии всех респондентов. Исследование проводилось с ноября 2021 по февраль 2022 года в смешанном формате: онлайн через Google Forms – 84 участника, 59 женщин заполнили бумажные бланки. Критерием отбора женщин для участия в исследовании было наличие детей (ребенка) до 18 лет, проживающих совместно.

Методический комплекс

Опросник «*Intensive Parenting Attitudes Questionnaire*» (IPAQ) (Liss M., Schiffrin H.H., Mackintosh V.H., Miles-McLean H., Erchull M.J., 2013 [Liss, Schiffrin, Mackintosh et al.: 625] в адаптации Ю.В. Мисюк,

А.И. Прихидько, П.С. Рогачевой для диагностики выраженности установок на интенсивное родительство. Коэффициент альфа Кронбаха ($\alpha = 0,96$) в русскоязычной выборке $N = 138$ [Мисиюк, Хазова: 93]. Опросник состоит из 25 пунктов, сформулированных в утвердительной форме, включающих как прямые, так и обратные вопросы. Респондентам предлагается оценить степень согласия с каждым пунктом по 6-балльной лайкертовской шкале (от «полностью не согласен» до «полностью согласен»). Вопросы методики отражают основные идеи интенсивного родительства и представлены пятью шкалами:

1. *Шкала «эссенциализма» (Essentialism)* – содержит представления о том, что мать обладает уникальными навыками для воспитания и является главным лицом, осуществляющим уход за ребенком: это заложено природой, является естественным, предопределено ролью матери.

2. *Шкала «Удовлетворенность» (Fulfillment)* – удовольствие от выполнения родительской роли и воспитания: родительство эмоционально вознаграждено, является самым большим счастьем в жизни женщины, а дети бесценны.

3. *Шкала «Стимуляция» (Stimulation)* включает представления о том, что родителям необходимо стимулировать когнитивное, эмоциональное и физическое развитие детей с самого раннего возраста.

4. *Шкала «Трудности» (Challenging)* содержит утверждения о сложности выполнения родительской роли, необходимости большого вложения сил, энергии, времени.

5. *Шкала «Детоцентрированность» (Child-Centered)* – убежденность в том, что дети являются центром внимания семьи: родители должны уделять первоочередное внимание нуждам и потребностям ребенка.

Опросник «Методика исследования удовлетворенности родительской ролью» («Parent Satisfaction Scale», С.Ф. Halverson, Н.Р. Duke, 1991) была адаптирована на русскоязычной выборке ($N = 207$) Е.В. Куфтяк в 2006 году на выборке родителей детей от 1 года до 16 лет, ($\alpha = 0,71$). Методика определяет интегральный уровень удовлетворенности родительской ролью, состоит из 30 пунктов, включающих прямые и обратные вопросы, оцениваемые по 7-балльной лайкертовской шкале от «совершенно не согласен» до «совершенно согласен». Опросник включает 3 шкалы:

1. *Шкала «Удовольствие, получаемое от воспитания и родительства»* – оценивает чувство радости, успешности, возникающее при выполнении родительской роли.

2. *Шкала «Важность роли родителя»* – высокая значимость роли родителя, родительство оценивается как одна из самых важных сторон жизни человека, требующая уважения и внимания.

3. *«Необременительность роли родителя»* – оценивает субъективную «комфортность», эмоциональную привлекательность или непривлекательность роли родителя.

Опросник удовлетворенности материнством (Е.И. Захарова, 2012), направлен на определение степени удовлетворенности материнской ролью. Включает 5 шкал: 1. Удовлетворенность характером взаимоотношений с ребенком. 2. Успешность развития ребенка. 3. Успешность реализации материнских функций. 4. Удовлетворенность материнской ролью. 5. Отношение близких к женщине в роли матери [Захарова, Калачева: 1230].

Социально-демографическая анкета включала вопросы о возрасте, семейном положении, уровне образования, занятости, количестве детей и уровне доходов. А также дополнительные вопросы о воспитании.

Методы математико-статистической обработки: анализ средних, корреляционный анализ (r Спирмена), однофакторный дисперсионный анализ ANOVA.

Выборка

В исследовании приняли участие 143 русскоговорящие женщины в возрасте от 20 до 53 лет ($M = 36,62$, $SD = 6,03$), имеющих 1–4 детей ($M = 1,86$, $SD = 0,74$). Распределение респондентов по социально-демографическим характеристикам:

Возраст: 20–30 лет – 12 %; 31–40 лет – 62 %; 41–53 года – 26 %.

Количество детей: 1 ребенок – 32 %; 2 детей – 52 %; 3 и более ребенка – 16 %.

Возраст старшего ребенка – от 8 до 27 лет ($M = 13,89$, $SD = 5,68$).

Возраст младшего / единственного ребенка – от 0 до 17 лет ($M = 6,15$, $SD = 4,19$).

Уровень образования: среднее – 2 %; среднее профессиональное – 18 %; высшее – 80 %.

Семейное положение: замужем (в том числе незарегистрированные браки) – 84,29%; не замужем / в разводе – 13,57 %.

Занятость: работают – 76,22 %; в декрете – 15,38 %; домохозяйка – 4,20 %; временно не работаю – 2,80 %.

Средний ежемесячный доход семьи: до 50 000 рублей – 33,57 %; 50 000 – 100 000 рублей – 39,86 %; свыше 100 000 рублей – 24,48 %.

86 % опрошенных матерей считают необходимым заниматься самообразованием в сфере родительства, 62 % беспокоятся о том, что их дети могут быть неуспешными в будущем, 90 % женщин указали, что их дети посещают занятия дополнительного образования (школы раннего развития, спортивные секции, внешкольные учебные занятия) уже с дошкольного возраста – в среднем с трех лет ($M = 3,91$, $SD = 1,64$).

Результаты и их обсуждение

Анализ средних баллов по Опроснику «Intensive Parenting Attitudes Questionnaire» показывает (табл. 1), что к наиболее разделяемым идеям интенсивного родительства можно отнести установки, связанные с удовлетворенностью ролью родителя (шкала «удовлетворенность») и обеспечением стимуляции развития ребенка (шкала «стимуляция»). Большинство опрошенных женщин выражают согласие с тем, что роль родителя – одна из самых главных и приятных в жизни любого человека. При этом одной из важнейших родительских задач признается задача по развитию когнитивных функций детей с самого раннего возраста.

Качественное выполнение родительских функций оценивается матерями как довольно трудная задача, требующая много времени и сил.

Среднюю степень выраженности имеют установки на детоцентрированность, отражающие убежденность в том, что родители должны уделять первоочередное внимание потребностям ребенка.

Наименее характерными являются установки на исключительность матери как главного и более компетентного лица в вопросах развития и воспитания ребенка (шкала «эссенциализм»).

В целом по результатам корреляционного анализа отмечается довольно тесная взаимосвязь различных установок на интенсивное родительство. Установки детоцентрированности имеют наиболее высокий структурный вес. Положительными корреляциями детоцентрированность связана с убеждениями о предопределенном главенстве матери ($r = 0,25$; $p < 0,01$), трудности родительской роли ($r = 0,30$; $p < 0,001$) и необходимости стимуляции раннего развития ($r = 0,30$; $p < 0,001$). Постановка ребенка в центр семейной системы самым тесным образом сопряжена с возрастанием важности его раннего развития, признанием высокой трудности и ответственности роли родителя, а также с большей убежденностью в уникальности именно материнских усилий

и роли женщины в воспитании ребенка. При этом интересным представляется, что наименее включенной в эту структуру является удовлетворенность. Радость и счастье от родительства коррелируют только со стимуляцией развития ($r = 0,21$; $p < 0,05$). Это дает основание предполагать, что принятие модели интенсивного родительства может выступать как средство реализации родительских амбиций и достижения соответствия социальным требованиям к современному родителю. В рамках такого подхода ребенок рассматривается как некий объект для приложения сил, «проект», в который для получения нужного результата нужно вложить большое количество энергии и времени. А эмоциональные переживания от общения с ребенком при этом могут смещаться на периферию внимания. Дополнительно отметим, что выявлены положительные корреляционные связи между:

- важностью соответствия статусу «хорошего родителя» и выраженностью у них установок на стимуляцию развития ($r = 0,21$; $p < 0,05$), детоцентрированность ($r = 0,26$; $p < 0,01$) и трудности родительства ($r = 0,29$; $p < 0,001$);

- беспокойством о возможной неуспешности ребенка и установками на детоцентрированность ($r = 0,19$; $p < 0,05$) и трудности ($r = 0,21$; $p < 0,05$).

Анализ средних значений показателей удовлетворенности родительской ролью по результатам «Методики исследования удовлетворенности родительской ролью» («Parent Satisfaction Scale», C.F. Halverson, H.P. Duke, 1991) показывает высокую степень удовольствия от роли родителя (75,8 % от максимального балла), а также признание ее необременительной и эмоционально комфортной (85,7 % от максимального балла) и важности (84,1 % от максимального балла).

Корреляционный анализ (рис. 1) выявил наличие многочисленных положительных связей между показателями удовлетворенности и установками интен-

Таблица 1

Выраженность установок интенсивного родительства (N = 143)

Характеристики (Characteristic)	Среднее значение (Mean)	Стандартное отклонение (SD)
Эссенциализм Essentialism	26,13	3,72
Удовлетворенность Fulfillment	18,99	3,11
Стимуляция Stimulation	18,93	2,62
Трудности Challenging	26,10	3,50
Детоцентрированность Child-Centered	11,19	2,67

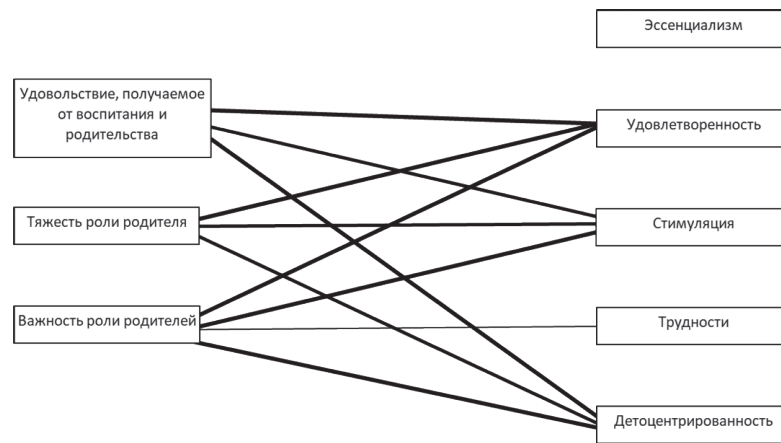


Рис. 1. Корреляционные связи показателей установок на интенсивное материнство и удовлетворенности ролью родителя (N = 143)

Примечание.

- — положительные корреляции на уровне значимости $p < 0,001$;
- — положительные корреляции на уровне значимости $p < 0,01$;
- — положительные корреляции на уровне значимости $p < 0,05$.

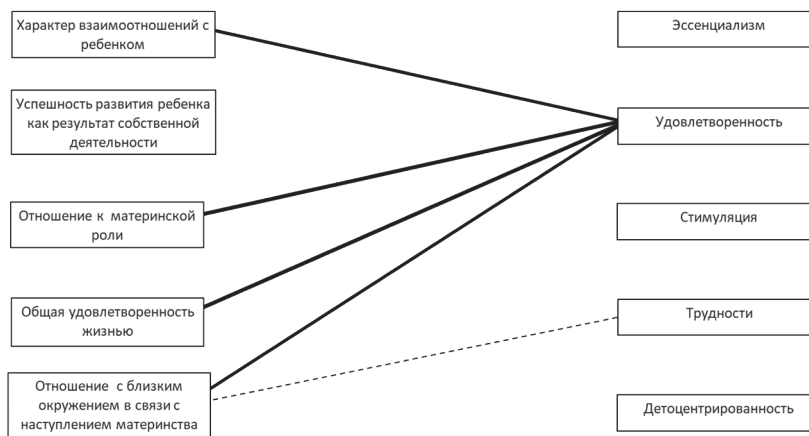


Рис. 2. Корреляционные связи показателей установок на интенсивное материнство и удовлетворенности материнством (N = 143)

Примечание.

- — положительные корреляции на уровне значимости $p < 0,001$;
- — положительные корреляции на уровне значимости $p < 0,01$;
- — отрицательные корреляции на уровне значимости $p < 0,05$.

сивного родительства. Исключение составила только шкала эссенциализма.

Оценка роли родителя как необременительной сопряжена с установками удовлетворенности ($r = 0,54$; $p < 0,001$), стимуляции ($r = 0,22$; $p < 0,01$) и детоцентрированности ($r = 0,22$; $p < 0,01$). Чем в большей степени жизнь матери подчинена потребностям ребенка, чем больше усилий направлено на развитие ребенка и чем более ценным представляется родительство в целом, тем более «комфортной» и эмоционально привлекательной является роль родителя.

Вместе с тем высокая выраженность установок интенсивного материнства сопровождается и высоким

уровнем удовольствия от роли родителя, признания ее высокой значимости и важности. То есть высокая включенность в жизнь ребенка, стремление обеспечить ему максимальное удовлетворение всех потребностей позволяет матерям переживать собственную реализованность, удовлетворенность от выполнения своих функций и ощущать их ценность, несмотря на имеющиеся трудности и сложности.

Средние значения показателей *удовлетворенности материнством* [Захарова 2012] также отражают позитивное отношение женщин к детско-родительским отношениям, высокую оценку успешности развития ребенка и реализации своих материнских

функций. Несколько ниже респонденты оценили благополучность своих отношений с близким окружением (родителями, супругом и подругами) в связи с наступлением материнства.

Корреляционный анализ показал (рис. 2), что среди установок интенсивного родительства с показателями удовлетворенности материнством связаны только удовлетворенность и трудности. При этом высокая ценность и радость от родительства сопровождается более позитивным отношением женщин к общению с ребенком ($r = 0,26$; $p < 0,01$), к реализации материнских функций ($r = 0,39$; $p < 0,001$), к изменениям в жизни, связанным с выполнением роли матери ($r = 0,41$; $p < 0,001$) и к отношениям с близкими людьми ($r = 0,30$; $p < 0,01$). А высокая степень трудности выполнения роли родителя сопряжена с неудовлетворенностью отношений с ближайшим окружением ($r = -0,19$; $p < 0,05$). В данном случае можно отметить потребности женщин в социальной поддержке, разделении обязанностей, общении вне семьи, которые обостряются в связи с наступлением материнства.

Удовольствие от выполнения родительской роли и воспитания делает взаимоотношения с ребенком более гармоничными, что оценивается матерью как результат собственной деятельности и свидетельство ее компетентности, поскольку основаны на принимающем и уважительном отношении родителя к ребенку. По мнению Е.И. Захаровой, детско-родительские отношения, наполненные любовью и нежностью, и являются основой для формирования у женщины удовлетворенности материнством [Захарова: 1227]. Оценка родительства как эмоционально вознаграждаемого и приятного опыта позволяет органично встраивать в жизнь женщины материнскую роль, способствует появлению положительного отношения к родительству, в которой можно реализовываться как женщине и развиваться как личности [Захарова: 1227]. При этом возрастает удовлетворенность жизнью в целом, и материнством в частности. Однако убежденность женщины в сложности родительства и отношении к нему как к некому «вызову», требующему вложения чрезмерного количества сил, времени и энергии связана со снижением внимания к женщине как матери со стороны значимого окружения, усиливается потребность в поддержке родных и близких ей людей. И наоборот, учтивое и уважительное отношение, позитивная оценка ее усилий снижает физическую и психоэмоциональную нагрузку. А при удовлетворенности родительством чувство собственной значимости и ценность выполняемой ею деятельности, усиливающиеся положительной оценкой и поддержкой со стороны близких людей, формирует ощущение удовлетворенности материнством.

Контекстуальные факторы удовлетворенности родительством в рамках интенсивного материнства

Нельзя не отметить влияние факторов жизненного контекста, таких как возраст, семейное положение и уровень доходов, на эмоционально-оценочное отношение женщин к родительству. Было выявлено, что выраженность установок на исключительность роли матери как главного родителя имеют тенденцию к увеличению с возрастом женщин – раннее в исследованиях было обнаружено, что смысловое наполнение материнских установок российских женщин может изменяться с возрастом [Мисиюк, Хазова: 96]. Важным является вопрос – насколько уровень достатка семьи может определять восприятие трудности родительской роли? В нашем исследовании уровень удовлетворенности родительством достаточно высокий, при том что в выборке треть респондентов имеют средний уровень доходов, семья – ниже минимального. Это дает возможность говорить о невысоком влиянии этого фактора. В свою очередь, интересные результаты влияния семейного статуса и уровня доходов родителей были получены в исследовании ЛеБарон и др. [LeBaron et al.: 433]: на выборке семей с двумя родителями было показано, что материальные трудности были связаны с более низкими уровнями воспринимаемого отношения родителей к совместному воспитанию (общение, поддержка и совместный уход и забота), но не у матерей. То есть семейный стресс, связанный с материальными трудностями в сородительстве, скорее отразится на отце. В исследовании Е. Шеллеби [Shelleby: 3883], посвященном изучению связи между материальными трудностями и позитивным воспитанием только на выборке матерей, обнаружено, что материальные трудности были связаны с более высоким уровнем материнского позитивного воспитания (например, теплота, внимание, когнитивная стимуляция). Исследователи отметили, что в монородительской семье матери могут инвестировать в позитивное родительское поведение, когда они не в состоянии предоставить экономические ресурсы для улучшения жизни своих детей. Очевидно, что финансовые затруднения могут играть роль в семейном и родительском стрессе и отражаться на эмоциональной оценке родительства, отношении к важности и необременительности родительской роли, однако нельзя утверждать, что данный фактор имеет решающее значение. Это имеет вес только в совокупности контекстуальных факторов, таких как семейное положение женщины, количество детей, тип занятости и пр.

Выводы

1. Удовлетворенность родительской ролью находится на достаточно высоком уровне; выявлены многочисленные положительные связи между пока-

зателями удовлетворенности и установками интенсивного родительства; высокая выраженность установок интенсивного материнства сопровождается и высоким уровнем удовольствия от роли родителя, признания ее высокой значимости и важности.

2. Показатели удовлетворенности материнством отражают позитивное отношение женщин к детско-родительским отношениям, высокую оценку успешности развития ребенка и реализации своих материнских функций; среди установок интенсивного родительства с показателями удовлетворенности материнством связаны удовлетворенность, которая сопровождается более позитивным отношением женщин к общению с ребенком, повышением общей удовлетворенности жизнью и более высокой оценкой материнской роли; оценка родительской роли как трудной в контексте интенсивного материнства увеличивает потребности женщин в социальной поддержке, разделении обязанностей, общении вне семьи, которые обостряются в связи с наступлением материнства, и наоборот, неудовлетворенность отношениями с ближайшим окружением сопряжена с возрастающей оценкой трудностей родительства.

3. Особенности социального контекста, такие как возраст, семейное положение, занятость и уровень доходов женщины, могут влиять на выраженность установок интенсивного материнства и удовлетворенность родительство лишь в совокупности факторов и не имеют определяющего значения.

Список литературы

Захарова Е.И., Калачева Н.Ю. Условия удовлетворенности материнством женщин, имеющих детей раннего и дошкольного возраста // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. 2012. № 28. С. 1226–1233.

Куфтяк Е.В. Мир науки, культуры, образования. 2009. № 1 (13). С. 209–212.

Куфтяк Е.В. Диагностика удовлетворенности родительство. М., 2016. 27 с.

Мисиюк Ю.В., Хазова С.А. Исследование выраженности установок на интенсивное родительство у российских женщин // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 3. С. 91–98.

Bandura A., Freeman W.H., Lightsey R. Self-efficacy: The exercise of control, 1999.

Bornstein M.H., Hendricks C., Hahn C.S., Haynes O.M., Painter K.M., Tamis-LeMonda C.S. Contributors to self-perceived competence, satisfaction, investment, and role balance in maternal parenting: A multivariate ecological analysis. *Parenting, Science and Practice*, 2003, vol. 3, № 4, pp. 285–326. https://doi.org/10.1207/s15327922par0304_2

Brajša-Žganec A., Hanzec I. Social development of preschool children in Croatia: Contributions of child

temperament, maternal life satisfaction and rearing practices. *Journal of Child and Family Studies*, 2014, vol. 23, pp. 105–117. <https://doi.org/10.1007/s10826-012-9696-8>

Delvecchio E., Di Riso D., Salcuni S. Self-perception of parental role, family functioning, and familistic beliefs in Italian parents: Early evidence. *Frontiers in psychology*, 2016, vol. 6, pp. 1983. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01983>

Liss M., Schiffrin H.H., Mackintosh V.H., Miles-McLean H., Erchull M.J. Development and Validation of a Quantitative Measure of Intensive Parenting Attitudes. *Journal of Child and Family Studies*, 2013, vol. 22, pp. 621–636. DOI 10.1007/s10826-012-9616-y

LeBaron A.B., Curran M.A., Li X., Dew J.P., Sharp T.K., Barnett M.A. Financial stressors as catalysts for relational growth: bonadaptation among lower-income, unmarried couples. *J. Fam. Econ. Issues*, 2020, vol. 41, pp. 424–441. <https://doi.org/10.1007/s10834-020-09666-z>

Newland L.A. Family well-being, parenting, and child well-being: Pathways to healthy adjustment. *Clinical Psychologist*, 2015, vol. 19, № 1, pp. 3–14. <https://doi.org/10.1111/cp.12059>

Shelleby E.C. Economic stress in fragile families: pathways to parent and child maladjustment. *Journal of Child and Family Studies*, 2018, vol. 27, № 12, pp. 3877–3886. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1232-z>

Taylor Z.E., Conger R.D. Promoting strengths and resilience in single-mother families. *Child development*, 2017, vol. 88, № 2, pp. 350–358. <https://doi.org/10.1111/cdev.12741>

Totsika V., Hastings R.P., Emerson E., Lancaster G.A., Berridge D.M., Vagenas D. Is there a bidirectional relationship between maternal well-being and child behavior problems in autism spectrum disorders? Longitudinal analysis of a population-defined sample of young children. *Autism Research*, 2013, vol. 6, № 3, pp. 201–211. <https://doi.org/10.1002/aur.1279>

Waldman-Levi A., Finzi-Dottan R., Weintraub N. Attachment security and parental perception of competency among abused women in the shadow of PTSD and childhood exposure to domestic violence. *Journal of Child and Family Studies*, 2015, vol. 24, № 1, pp. 57–65. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9813-3>

Wang L., Wang T., Li H., Guo K., Hu L., Zhang S., Rozelle S. Parental self-perception, parental investment, and early childhood developmental outcomes: evidence from rural China. *Frontiers in Public Health*, 2022, vol. 10, pp. 743. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.820113>

References

Zakharova E.I., Kalacheva N.Iu. *Usloviia udovletvorennosti materinstvom zhenshchin, imeiushchikh detei rannego i doshkol'nogo vozrasta* [Conditions of sa-

tisfaction with motherhood of women with children of early and preschool age]. *Izvestiia PGPU im. V.G. Belinskogo* [News of Penza State Pedagogical University named after V.G. Belinsky], 2012, vol. 28, pp. 1226–1233. (In Russ.)

Kuftiak E.V. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniia* [The world of science, culture, education], 2009, vol. 1 (13), pp. 209-212. (In Russ.)

Kuftiak E.V. *Diagnostika udovletvorennosti roditel'stvom* [Parenting Satisfaction Diagnosis], E.V. Kuftiak. Moscow, 2016, 27 p. (In Russ.)

Misiuk Iu.V., Khazova S.A. *Issledovanie vyrazhenosti ustanovok na intensivnoe roditel'stvo u rossiiskikh*

zhenshchin [A study of the severity of attitudes towards intensive parenthood in Russian women]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2021, vol. 3 (27), pp. 91-98. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 14.03.2022; одобрена после рецензирования 14.04.2022; принята к публикации 16.04.2022.

The article was submitted 14.03.2022; approved after reviewing 14.04.2022; accepted for publication 16.04.2022.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 1. С. 92–101. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 1, pp. 92–101.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 159.9:316.6

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-1-92-101>

ОСОБЕННОСТИ ПАРАМЕТРОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ

Морозова Ирина Станиславовна, доктор психологических наук, Кемеровский государственный университет, Кемерово, Россия, ishmorozova@yandex.ru, <http://orcid.org/0000-0002-0862-7225>

Медовикова Евгения Александровна, кандидат психологических наук, Кемеровский государственный университет, Кемерово, Россия, medovikova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4565-0635>

Каргина Анастасия Евгеньевна, Кемеровский государственный университет, Кемерово, Россия, nstsjkrgrn@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6246-6998>

Аннотация. Статья посвящена изучению параметров психологической безопасности субъекта профессиональной деятельности с учетом анализа его профессиональной временной перспективы. Дополнены представления о временной перспективе личности в рамках профессионального контекста. Актуализирована проблема учета профессиональной временной перспективы будущего, сущностные характеристики которой выступают основой ориентировки личности в ситуации риска/неопределенности и поиска адекватных способов достижения поставленной цели. Обосновано, что оценка оставшегося времени как более длительного промежутка позволяет фокусироваться на возможностях, что дает основание рассматривать личность с позиции осознанной регуляции деятельности. Определены параметры психологической безопасности личности с различным уровнем профессиональной временной перспективы. Описано, что респондентов с высоким уровнем оценки оставшегося времени жизни отличает устойчивая тенденция к планированию результатов деятельности, программированию способов поведения на пути достижения целей, устойчивость поведения в ситуации риска/неопределенности, высокий уровень осознанности в рамках производственной деятельности. Определено, что респонденты, оценивающие оставшееся время жизни как ограниченный временной отрезок, характеризуются низким уровнем развития представлений о факторах, оказывающих влияние на профессиональный процесс, неадекватностью оценки значимых обстоятельств, последствий собственных действий, низкой критичностью в отношении своих действий и поступков.

Ключевые слова: психологическая безопасность личности, профессиональная временная перспектива, оставшееся время личности, фокусирование на возможностях, фокусирование на ограничениях, эффективность профессиональной деятельности, работники предприятий угольной промышленности.

Благодарности. Работа выполнена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект 20-413-420003

Для цитирования: Морозова И.С., Медовикова Е.А., Каргина А.Е. Особенности психологической безопасности личности с различным уровнем профессиональной временной перспективы в контексте профессиональной деятельности // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 1. С. 92–101. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-1-92-101>

Research Article

FEATURES OF THE PARAMETERS OF THE PSYCHOLOGICAL SAFETY OF A PERSON WITH A DIFFERENT LEVEL OF PROFESSIONAL TIME PERSPECTIVE

Irina S. Morozova, Doctor of Psychological Sciences, Kemerovo State University, Kemerovo, Russia, ishmorozova@yandex.ru, <http://orcid.org/0000-0002-0862-7225>

Evgenia A. Medovikova, Candidate of Psychological Sciences, Kemerovo State University, Kemerovo, Russia, e-medovikova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4565-0635>

Anastasia E. Kargina, Kemerovo State University, Kemerovo, Russia, nstsjkrgrn@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6246-6998>

Abstract. The article is devoted to the study of the parameters of the psychological safety of the subject of professional activity, taking into account the analysis of the professional time perspective. We complemented ideas about the time perspective of the individual within the professional context. The problem of taking into account the professional time perspective

of the future is updated, the essential characteristics of which form the basis for the orientation of the individual in a situation of risk or uncertainty and the search for adequate ways to achieve the goal. It is substantiated that the assessment of the remaining time as a longer period allows focusing on opportunities, which gives reason to consider a person from the position of conscious regulation of activity. The parameters of the psychological safety of a person with a different level of professional time perspective are determined. It is described that respondents with a high level of assessment of the remaining life time are distinguished by a steady tendency towards planning the results of activities, programming ways of behaviour when achieving goals, behaviour stability in a situation of risk or uncertainty, and a high level of awareness in the framework of production activities. It was determined that respondents who assess the remaining life time as a limited period are characterised by a low level of development of ideas about the factors influencing the professional process, inadequacy of the assessment of significant circumstances, the consequences of their own actions, low criticality in relation to their actions and deeds.

Keywords: individual psychological safety, professional time perspective, remaining individual time, focusing on opportunities, focusing on limitations, efficiency of professional activity, coal mining enterprises employees.

Acknowledgments. This work was supported by the Russian Foundation for Basic Research, project 20-413-420003

For citation: Morozova I.S., Medovikova E.A., Kargina A.E. Features of the parameters of the psychological safety of a person with a different level of professional time perspective. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 1, pp. 92–101. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-1-92-101>

Проблематика изучения феномена психологической безопасности имеет широкую вариативность как в теоретическом, так и в практическом аспектах. В ряде научных исследований авторы предлагают различные интерпретации психологической безопасности личности. Так, О.В. Гончарова описывает ее как многоуровневую систему, обладающую динамическими характеристиками, функционирующими с целью предотвращения негативного влияния внешних и внутренних факторов и обеспечивающую дееспособность личности ее обладателя [Гончарова: 9].

Мы придерживаемся точки зрения И.А. Баевой, которая рассматривает процессуальные и структурные характеристики безопасности [Баева: 6].

О возможности структурирования изучаемого феномена заявляет Л.И. Шахова [Шахова: 28], Ю.В. Смык [Смык: 23].

Таким образом, психологическую безопасность личности мы предлагаем рассматривать как конструктивное образование, отражающее состояние защищенности от различного рода угроз и обеспечивающее продуктивность личности в различных видах деятельности.

В наших работах обоснована возможность включения в структуру психологической безопасности когнитивного, аффективного и конативного компонентов, каждый из которых содержит перечень индивидуально-психологических параметров.

Когнитивный компонент психологической безопасности включает субъективное восприятие и оценку окружающей ситуации [Дуганова: 10], готовность к риску [Edmondson, Lei: 30], смысловые ориентации личности [Аркаева: 5].

К числу параметров аффективного компонента мы отнесли проявления саморегуляции [Моросанова: 21; Schonfeld I.S., Chang C.H.: 33; Агузумцян Р.В.,

Мурадян Е.Б.: 2] и самоактуализации [Забелина: 11; Фазлиахметова Э.И.: 26; Лисовская: 16].

Конативный (поведенческий) компонент включает стратегии совладания с трудностями [Анцыферова: 4; Харламенкова: 27], способы преодоления [Корнилова: 13].

Обращение к конструкту «временная перспектива личности» обусловлено интересом к проявлениям динамических трансформаций изучаемого феномена в процессе осуществления профессиональной деятельности. Восприятие времени определяет продуктивность личности в границах производственного пространства. На начальных этапах исследования авторы работы, опираясь на концепцию Дж. Келли, рассматривали временную перспективу как содержательную характеристику психологической безопасности [Морозова, Медовикова и др.: 19]. Данная интерпретация позволила определять возможности субъекта профессиональной деятельности в аспекте протяженности его жизнедеятельности, насыщенности событиями и прогнозирования вариативности способов достижения поставленных целей и соотнесения полученных результатов.

На основании результатов наших исследований мы считаем возможным констатировать, что именно сбалансированная временная перспектива личности (в связке прошлое – настоящее – будущее) имеет ряд взаимосвязей с личностными характеристиками [Медовикова, Морозова и др.: 17]. Для оценки профессиональной среды важна личностная осмысленность окружающей реальности, управляемость жизненными событиями и персональная ответственность [Морозова, Медовикова: 18]. Низкий уровень психологической безопасности личности предполагает снижение веры человека в свои силы, нарушение оси позитивное прошлое – реальное настоящее – будущее, что говорит о смещении восприятия фактора времени в личностном контексте.

Интересна позиция Е.Р. Крыловской, которая отмечает важность планирования времени жизни личности, его реальную оценку, что в итоге способствует повышению уровня удовлетворенности в целом и формирует психологическую безопасность (появление возможностей личностного роста, саморазвития, реализации целей) [Крыловская: 15].

Согласно точке зрения А.С. Ковдра, осознание событий жизни (временная перспектива) является важным аспектом в процессе развития личности, что позволяет человеку выстроить оптимальное взаимодействие с окружением, продуктивно осуществлять профессиональную деятельность и жизнедеятельность в целом. Именно смысловая окраска жизненных событий способствует регуляции поведения и деятельности. Актуальный выбор личностной позиции в процессе реализации деятельности направлен на формирование представлений прошлое – настоящее – будущее, то есть временной перспективы личности [Ковдра: 12].

Г.Д. Элькин, Ф. Зимбардо, Дж. Бойд утверждали, что осознание и мироощущение оси прошлое – настоящее – будущее способствует регулированию деятельности личности как субъекта в рамках профессиональной среды [Морозова, Медовикова: 19].

Т.М. Краснянская напрямую связывала временную перспективу и профессиональную деятельность. Особое внимание автор уделяла периоду обучения в вузе как этапу подготовки специалистов. Образовательная среда должна способствовать оптимальному расходованию ресурсов прошлого для эффективной координации настоящего и построения планов на будущее. От успешности данной деятельности зависит психологическая безопасность субъекта профессиональной деятельности (динамическое состояние равновесия с окружающей средой). Временная перспектива личности включает в себя такие аспекты, как осмысленность жизненного пути, управляемость в процессе жизнедеятельности, насыщенность жизненного пространства и личная ответственность за свою жизнь и здоровье, что определяет психологическую безопасность личности как в образовательной, так и в профессиональной сфере. Согласно позиции автора, форсирование гармоничной временной перспективы личности способствует формированию психологической безопасности [Krasnyanskaya, Tylets: 31].

В исследованиях Т.М. Краснянской, В.Г. Тылец сделан акцент на «время безопасности» личности как описательную характеристику временной перспективы. Время опасности/безопасности дает возможность определять жизненный путь, оценивая вероятность возникновения внешних и внутренних угроз в процессе выполнения деятельности (благополучие личности). Временная перспектива напрямую связана с личностными смыслами безопасности,

что дает возможность оценки ситуации и коррекции поведения и деятельности в границах жизненного пространства [Краснянская, Тылец: 14].

Э.А. Ангелина, Е.Н. Буркаль акцентируют внимание на роли личности в управлении собственной жизнью через понимание временной оси (активность личности). Временная перспектива дает возможность для развития личности в профессиональной сфере с учетом регулирования деятельности, наполнения ее смысловым содержанием [Ангелина: 3].

А.Д. Тырсилова говорит о том, что продуктивность в процессе деятельности обеспечивает фокусировка на будущем времени жизни, что дает возможность четко ставить цели, определять мотивы деятельности [Тырсилова: 24]. С позиции психологии безопасности ориентация личности на настоящее и будущее имеет особое значение. Фокус на будущее характеризует личность с позиции стабильности, направленности (личностный потенциал), субъективного благополучия, ясности поставленных целей и способов их достижения. Такая личность при столкновении с ситуациями риска/неопределенности четко реализует поставленные цели, регулирует уровень ситуативной тревожности, уверена в прогнозируемых результатах труда. Таким образом, фокусировка на будущее позволяет снижать влияние негативных факторов на личностное развитие, самоопределение в профессиональной сфере.

Р.В. Агузумцян, Е.Б. Мурадян особое внимание уделили описанию психологической безопасности личности с позиции осознания личностного смысла, ситуаций окружающей действительности, выбора продуктивных стратегий поведения в ситуации риска, ориентированности на настоящее и будущее. Таким образом, формирование представлений о себе, своем месте в жизненном пространстве приближает человека к переживанию психологической безопасности [Агузумцян, Мурадян: 2].

Согласно точке зрения М.О. Аванесян, временная перспектива личности характеризуется протяженностью, насыщенностью, продуктивностью. Структурированность временной перспективы дает возможность планирования, прогнозирования, учета причинно-следственных связей, что позволяет ориентироваться не только в многообразии жизненных событий настоящего, но и ближайшего будущего. Позитивная ориентировка способствует ощущению психологической безопасности личности [Аванесян: 1].

Ж. Нюттен подчеркивал, что личность, обладающая протяженной и структурированной временной перспективой в большей степени отмечает взаимосвязи между поведением и перспективными целями, что определяет мотивацию достижения и активную позицию личности в процессе деятельности [Бухарина, Толстых: 5].

Г.М. Умарова отмечает важность психологической безопасности личности в контексте деятельности. При этом автор говорит о том, что безопасность деятельности обеспечивается системой планирования и проектирования будущего времени. В связи с этим важна практика построения собственных действий (эффективность принятия решений) с учетом временного контекста. Активная роль личности в профессиональной сфере характеризуется осмыслением текущих ситуаций, восприятием временных интервалов, расставлением приоритетов в профессиональной сфере [Умарова: 25].

A.J. Shipp, M.S. Cole рассматривали проблему изучения временного конструкта в рамках организационных изменений. Авторы утверждали, что временные факторы (представления о времени) важны в плане изучения деятельности личности внутри организационной системы. Важен процесс переживания времени в индивидуальном аспекте с позиции отдельной личности с ее индивидуально-типологическими особенностями [Shipp, Cole: 32].

A.C. Edmondson, Z. Lei подчеркивают, что психологическая безопасность отражает восприятие людьми последствий рисков в производственной деятельности. Учет рискованных факторов происходит в ситуации анализа организационного поведения (осмысления), что указывает на взаимосвязи с временными параметрами (оценка настоящего, анализ будущих последствий) [Edmondson, Lei: 30].

К.Е. Weick, изучая организационное поведение, отмечал, что эффективность личности в процессе деятельности определяется текущим опытом, оценкой содержания деятельности, интерпретацией текущих событий. Прогнозирование будущих перспектив с высокой степенью вероятности определяет продуктивность в производственной сфере [Weick: 34].

G.L. Cohen, D.K. Sherman в своих исследованиях изучали вопрос поддержания целостности личности. Авторы отметили, что самоутверждение личности важно с позиции профессиональной временной перспективы будущего, что позволяет оценить личностные ресурсы, угрозы в профессиональной сфере, запускает цикл адаптивного поведения (потенциал) [Cohen, Sherman: 29].

В исследовании авторы опираются на позицию Н. Zacher, M. Frese, которые подчеркивали значимость формирования временной перспективы в рамках производственной деятельности. В связи с этим особое значение уделено оценке профессиональной временной перспективы личности: оставшееся время жизни личности, фокусирование на возможностях в профессиональной сфере либо на ограничениях [Базаров, Парамузов: 7]. Данные параметры позволяют характеризовать личность с позиции опасности/безопасности, что формирует устойчивую ли-

нию поведения с точки зрения профессионального контекста.

Психологическая безопасность личности зависит от ситуации, в которой актуализируется искомое состояние. Ситуация характеризуется субъектностью и временной локализацией. Особенно актуально понимание особенностей временной перспективы в период интенсивного профессионально-личностного становления. От успешности решения связанных с этим задач во многом зависит психологическая безопасность личности, понимаемая нами как состояние динамического равновесия субъекта со средой, обеспечивающее неснижение вероятности реализации главной для него жизненной цели [Краснянская, Тылец: 14].

Цель работы – определить особенности параметров психологической безопасности личности с различным уровнем профессиональной временной перспективы.

В своем исследовании авторы изучали параметры психологической безопасности личности сотрудников промышленных предприятий с различным уровнем осмысленности временной перспективы с позиции оставшегося времени личности (профессиональная временная перспектива). Выбор методик исследования обусловлен выделением аффективного, когнитивного и конативного компонентов психологической безопасности личности с опорой на работы О.В. Бубновой и О.В. Куликовой [Медовикова, Морозова и др.: 18].

Были использованы эмпирические методы: тестирование, эксперимент, методы математической статистики по (Т-критерий Стьюдента для независимых выборок). В эксперименте принимали участие 160 сотрудников угольных предприятий (горнорабочих подземных (ГРП) в возрасте 25–45 лет, со стажем работы от 5 до 20 лет.

Методики, применяемые в процессе исследования:

1. Методика «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой;
2. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева;
3. Самоактуализационный тест (САТ) Э. Шострома;
4. Опросник «Личностные факторы принятия решений» Т.В. Корниловой;
5. Опросник «Способы преодоления негативных ситуаций» С.С. Гончаровой.

Основанием для определения выборки респондентов в процессе исследования стал опросник «Профессиональная временная перспектива будущего» Х. Цахера и М. Фрезе в интерпретации Т.Ю. Базарова и А.В. Парамузова [Базаров Т.Ю., Парамузов А.В.: 7]. Таким образом, общая выборка респондентов была разделена на две равные группы (60 человек в каждой) по уровню оценки оставшегося времени жизни личности (оставшееся время в профессиональном

ключе – как длительный промежуток для профессионального развития, карьерного роста, либо как ограниченный отрезок времени в связи с тревожностью и страхом ограниченности жизни в рискованных условиях). Средние варианты нормы в расчете не учитывались, поэтому на этапе эксперимента количество респондентов в группах составило 120 человек. В основании деления групп лежал параметр «оставшееся время», который определяет восприятие личностью профессиональной временной перспективы с позиции протяженности временного периода (фокусирование на возможностях) и ограниченности (фокусирование на ограничениях).

В процессе исследования выявлено, что оценка оставшегося времени жизни личности как более длительного промежутка позволяет фокусироваться на возможностях, что дает основание рассматривать личность с позиции осознанной регуляции деятельности с учетом анализа позитивных факторов окружающей среды.

В таблице 1 приведены цифровые данные, полученные на каждой из групп, и представлены интерпретации результата сравнительного анализа средних значений по критерию Стьюдента для независимых выборок.

Для описания психологической безопасности личности необходимо уделить внимание тем чертам, которые характеризуют личность с позиции оценки оставшегося времени жизни в профессиональном контексте как длительного временного отрезка, насыщенного событиями и перспективами.

В группе респондентов с высоким уровнем оценки оставшегося времени жизни отмечается устойчивая тенденция к планированию результатов деятельности ($t = 2,77, p = 0,01$), программированию способов поведения на пути достижения целей, устойчивости поведения в ситуации риска/неопределенности ($t = 2,59, p = 0,01$). При возникновении ситуаций риска/неопределенности работники данной группы могут перестроить свою деятельность и поведение, оценив последствия, в связи с чем успешно решают поставленные задачи ($t = 3,62, p = 0,00$). В целом можно сказать, что такая личность проявляет высокий уровень осознанности в рамках производственной деятельности, регулирует свою активность исходя из поставленных задач и текущих обстоятельств, стабильно чувствует себя в непривычных условиях (рисковых) ($t = 4,80, p = 0,00$).

Работники угольной отрасли с данным восприятием временного континуума проявляют целеустрем-

Таблица 1

Средние значения параметров психологической безопасности личности сотрудников промышленных предприятий с различным уровнем осмысленности временной перспективы с позиции оставшегося времени личности

Параметры	Средние значения		t-value	p
	оставшееся время жизни как длительный временной отрезок	оставшееся время жизни как ограниченный временной отрезок		
<i>Методика «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой</i>				
Планирование	7,07	5,33	2,77	0,01
Моделирование	5,47	3,80	2,52	0,01
Программирование	6,87	5,47	2,59	0,01
Оценивание результатов	5,20	3,67	2,30	0,02
Гибкость	7,00	5,47	3,62	0,00
ОУС	32,80	25,20	4,80	0,00
<i>Тест смысловых ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева</i>				
Осмысленность жизни	112,93	93,07	3,01	0,00
Цели жизни	32,67	24,33	2,59	0,01
Процесс жизни	30,00	25,00	2,22	0,03
Результат жизни	22,93	18,13	2,42	0,02
Локус контроля я	31,53	26,80	2,45	0,02
Локус контроля жизни	46,73	41,00	2,41	0,02
<i>Самоактуализационный тест (САТ) Э. Шострома</i>				
Самоуважение	58,80	52,00	2,14	0,04
<i>Опросник «Способы преодоления негативных ситуаций» С.С. Гончаровой</i>				
Поиск поддержки	9,13	6,87	2,10	0,04
<i>Опросник «Личностные факторы принятия решений» Т.В. Корниловой</i>				
Готовность к риску	5,20	2,07	2,24	0,03

ленность на пути достижения результатов деятельности, высокий уровень личностной ответственности за результаты своего труда ($t = 2,59, p = 0,01$). Ориентация в настоящем и нацеленность на будущее позволяют сформировать позитивную временную перспективу личности, а следовательно, можно говорить о психологической безопасности в профессиональной среде ($t = 2,22, p = 0,03$). Респонденты в процессе деятельности склонны анализировать прошлый опыт, что дает возможность взвешенно принимать решения ($t = 2,42, p = 0,02$). В процессе принятия решений личность ориентируется на собственные представления ($t = 2,45, p = 0,02$), контролирует ситуативные факторы ($t = 2,41, p = 0,02$).

Развитие такого качества, как самоуважение, дает возможность оценивать положительные личностные качества, имеющие особое значение в рамках профессиональной деятельности. Данный аспект связан с развитием чувства безопасности в процессе принятия производственных решений ($t = 2,14, p = 0,04$).

В ситуации риска/неопределенности работники угольной отрасли, воспринимающие оставшееся время жизни как более длительный и насыщенный отрезок (ориентация на будущее) готовы осуществлять действия при вероятностном исходе событий (ситуация опасности не блокирует активность личность в рамках принятия решений) ($t = 2,24, p = 0,03$).

В группе респондентов, оценивающих оставшееся время жизни как ограниченный временной отрезок, наблюдается низкий уровень развития представлений о факторах, оказывающих влияние на профессиональный процесс, неадекватная оценка значимых обстоятельств, последствий собственных действий в рамках профессиональной деятельности ($t = 2,52, p = 0,01$). Работники данной группы в большинстве производственных ситуаций не замечают своих ошибок (низкая критичность в отношении своих действий и поступков). Качество результатов деятельности низкое ввиду внешних трудностей, оказывающих на личность значительное влияние ($t = 2,30, p = 0,02$).

Респонденты второй группы склонны избегать большого количества социальных контактов и перекладывать ответственность на других в стрессовой ситуации (испытывают чувство беспомощности) ($t = 2,10, p = 0,04$).

В заключение следует отметить, что проблеме временной перспективы личности посвящено большое количество исследований, однако небольшая часть из них рассматривает временную ось в контексте организационных изменений, при учете личностных особенностей работников. Ограниченность воспринимаемого отрезка жизни определяет способы мышления и поведения. При восприятии отрезка времени как неограниченного приоритет отдает-

ся целям, при восприятии ограниченного временного континуума приоритет отдается эмоциям личности, что отрицательно сказывается на эффективности производственного процесса. Фокусирование на возможностях предполагает четкую постановку целей деятельности, планирование в процессе принимаемых решений с учетом множества факторов. Фокусирование на ограничениях ставит личность в зависимую позицию от многообразия препятствий, встречающихся на жизненном пути. Оставшееся время в отношении профессионального будущего характеризует профессиональную деятельность с позиции оценки перспектив для реализации намеченных целей (время кажется безграничным, возможности личности носят неограниченный характер).

Таким образом, формирование сбалансированной временной перспективы личности имеет особое значение в условиях профессиональной среды. Однако акцент в восприятии времени делается на настоящее и ближайшее будущее личности, что позволяет адекватно оценивать производственные ситуации и своевременно реагировать в условиях риска/неопределенности.

Психологическая безопасность личности предполагает наличие веры человека в свои силы, позитивное восприятие временного контекста (позитивное прошлое – реальное настоящее – ближайшее будущее).

Особое значение в анализе профессиональной временной перспективы имеет оценка личностью оставшегося времени жизни как насыщенного событиями, имеющего перспективы развития либо как ограниченного в отношении личностных ресурсов и перспектив.

В связи с оценкой временной перспективы можно говорить о двух вариантах восприятия личностью профессиональной перспективы развития, что проявляется в особенностях профессиональной деятельности с позиции широких возможностей и фиксации на ограничениях. Восприятие личностью профессиональной временной перспективы может выступать источником развития либо способности к риску с высокой долей активности, либо склонности к осторожным действиям и поступкам, что оказывает влияние на поведение человека в производственном процессе.

Оценка оставшегося времени жизни личности в профессиональном контексте с позиции фокусирования на возможностях характеризует личностей как целеустремленных, ориентированных на успех в выполнении производственных заданий, контролирующую окружающую ситуацию и собственное поведение, уважающих себя, выстраивающих позитивные отношения с коллегами, а соответственно, можно говорить о психологической безопасности личности в условиях производственной среды.

Список литературы

- Аванесян М.О.* «Ближайшие дела» во временной перспективе личности // Жизненное пространство в психологии: теория и феноменология: сб. ст. / под ред. Н.В. Гришиной, С.Н. Костроминой. СПб.: Изд-во С.-Петербургского ун-та, 2020. С. 278–303.
- Агузумян Р.В., Мурадян Е.Б.* Психологические аспекты безопасности личности // Вестник практической психологии образования. 2009. № 2 (19). С. 40–44.
- Ангелина Э.А.* Временная перспектива и психологическая безопасность личности // Личностные и ситуационные детерминанты поведения и деятельности человека: материалы Междунар. науч.-практ. конф.; Донецк, 11 декабря 2020 года. Донецк: Донецкий национальный университет. 2020. С. 6–12.
- Анциферова Л.И.* Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. 1994. Т. 15. № 1. С. 3–18.
- Аркаева Н.И.* Формирование смысло-жизненных ориентаций у студентов-психологов как фактор психологической безопасности личности // Концепт. 2015. № 2. С. 1–7.
- Баева И.А.* Психология безопасности как основа анализа экстремальной ситуации // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2012. № 145. С. 16–18.
- Базаров Т.Ю., Парамузов А.В.* Психометрический анализ русскоязычной версии опросника Х. Цахера и М. Фрезе «Профессиональная временная перспектива будущего» // Организационная психология. 2019. Т. 9, № 1. С. 57–80.
- Бухарина А.Ю., Толстых Н.Н.* Временная перспектива и временная компетентность как факторы учебной мотивации // Современная зарубежная психология. 2019. Т. 8, № 2. С. 36–48. DOI 10.17759/jmfp.2019080204
- Гончарова О.В.* Психологическая безопасность личности в экстремальных условиях // Russian Journal of Education and Psychology. 2014. № 9 (41). С. 3–12. DOI <https://doi.org/10.12731/2218-7405-2014-9-1>
- Дуганова Ю.К.* Личностные особенности молодых людей с разным представлением о психологической безопасности: дис. ... канд. психол. наук. Ростов-на-Дону, 2014. 183 с.
- Забелина А.В.* Проблема самоактуализации личности // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого. 2013. № 3 (7). С. 26–32.
- Ковдра А.С.* Временная перспектива как предиспозиция психологической безопасности личности: дис. ... канд. психол. наук. Пятигорск, 2012. 224 с.
- Корнилова Т.В.* Методологические проблемы психологии принятия решений // Психологический журнал. 2010. Т. 31, № 1. С. 74–86.
- Краснянская Т.М., Тылец В.Г.* Время опасности и безопасности в субъектном опыте студентов // Известия Саратовского университета. Нов. сер.: Академия образования. Психология развития. 2016. Т. 5. Вып. 3 (19). С. 231–236. DOI 10.18500/2304-9790-2016-5-3-231-236
- Крыловская Е.Р.* Психология безопасности и психологическая безопасность: проблемы взаимодействия теоретиков и практиков // Материалы X Всерос. науч. конф. (г. Сочи, 9–10 октября 2020) / под ред. Макаревой Ю.Э., Рябикиной З.И., Дубовицкой Т.Д. и др. М.: Мир науки, 2020. С. 173–178.
- Лисовская Е.Б.* Самоактуализирующаяся личность // Научно-техническая революция и социальная психология: материалы межгородской конференции. М.: Наука, 1981. С. 76–84.
- Медовикова Е.А., Морозова И.С., Каргина А.Е.* Предикторы психологической безопасности личности в условиях профессиональной среды // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2020. № 2 (52). С. 161–167.
- Медовикова Е.А., Морозова И.С., Каргина А.Е., Гриненко Д.Н.* Содержательные характеристики психологической безопасности личности // Психологическое здоровье человека: жизненный ресурс и жизненный потенциал: материалы VII Междунар. науч.-практ. конф., Красноярск, 26–27 ноября 2020 года / Красноярский гос. мед. ун-тет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого. Красноярск: Версо, 2021. С. 151–159.
- Морозова И.С., Медовикова Е.А.* Параметры временной перспективы во взаимосвязи с личностными особенностями студентов на различных этапах обучения // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 1 (50). С. 185–188.
- Морозова И.С., Медовикова Е.А., Мороденко Е.В., Гриненко Д.Н., Каргина А.Е.* Обеспечение безопасности на производстве сотрудников, использующих различные стратегии преодоления трудных жизненных ситуаций // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2021. № 2 (56). С. 161–168.
- Морсанова В.И.* Осознанная саморегуляция как метасистема психологических ресурсов достижения целей и саморазвития человека // Фундаментальные и прикладные исследования современной психологии: Результаты и перспективы развития. М.: Институт психологии РАН. 2017. С. 501–509.
- Попова О.Н.* Сбалансированность временной перспективы личности в прогнозировании эффективности самоопределения: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Томск. 2020. 23 с.
- Смык Ю.В.* Доверие в структуре психологической безопасности личности // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/doverie-v-strukture-psihologicheskoy-bezopasnosti-lichnosti> (дата обращения: 12.01.2021).

Тырскова А.Д. Формирование стратегий психологической безопасности студентов вуза: дис. ... канд. психол. наук. Пятигорск, 2012. 199 с.

Умарова Г.М. Распределение ценностей безопасности студентов вуза при разном типе отношения ко времени // Психолог. 2015. № 6. С. 32–55. DOI 10.7256/2409-8701.2015.6.16890

Фазлиахметова Э.И. Самоактуализация личности в профессиях с преимущественно мужской и женской занятостью: дис. ... канд. психол. наук. Уфа, 2010. 157 с.

Харламенкова Н.Е. Личность и преодоление трудных жизненных ситуаций // Прикладная юридическая психология. 2014. № 3. С. 10–18.

Шахова Л.И. Сопровождение психологической безопасности младших школьников и учащихся кадетских классов: риск-ресурсный подход // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2015. № 174. С. 159–169.

Cohen G.L., Sherman D.K. The Psychology of Change: Self-Affirmation and Social Psychological Intervention. *Annual Review of Psychology*, 2014, vol. 65, pp. 333-371. DOI <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115137>

Edmondson A.C., Lei Z. Psychological Safety: The History, Renaissance, and Future of an Interpersonal Construct. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 2014, vol. 1, pp. 23-43. DOI <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091305>

Krasnyanskaya T.M., Tylets V.G. Fractal Approach to the Interpretation of Psychological Safety of the Person. *European Journal of Psychological Studies*, 2015, vol. 2 (6), pp. 48-57. DOI 10.13187/vfp.2015.5.200

Shipp A.J., Cole M.S. Time in Individual-Level Organizational Studies: What Is It, How Is It Used, and Why Isn't It Exploited More Often? *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 2015, vol. 2, pp. 237-260. DOI <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032414-111245>

Schonfeld I.S., Chang C.-H. *Occupational Health Psychology*. New York, NY: Springer, 2017. DOI 10.1891/9780826199683

Weick K.E. Perspective Construction in Organizational Behavior. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 2017, vol. 4, pp. 1-17. DOI <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113043>

References

Avanesyan M.O. «Blizhajshie dela» vo vremennoj perspektive lichnosti [“Immediate affairs” in the time perspective of the individual]. *ZHiznennoe prostranstvo v psichologii: teoriya i fenomenologiya: sbornik statej* [Living space in psychology: theory and phenome-

nology: collection of articles], ed. by N.V. Grishina, S.N. Kostromina. St. Petersburg: Publishing House of St. Petersburg University, 2020, pp. 278-303. (In Russ.)

Aguzumtsyan R.V., Muradyan E.B. *Psichologicheskie aspekty bezopasnosti lichnosti* [Psychological aspects of personal security]. *Vestnik prakticheskoy psichologii obrazovaniya* [Bulletin of practical psychology of education], 2009, vol. 2 (19), pp. 40-44. (In Russ.)

Angelina E.A. *Vremennaya perspektiva i psichologicheskaya bezopasnost' lichnosti* [Temporal perspective and psychological security of a person]. *Lichnostnye i situacionnye determinanty povedeniya i deyatelnosti cheloveka: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* [Personal and situational determinants of human behavior and activity: materials of the International Scientific and Practical Conference]. Donetsk, Donetsk National University, 2020, pp. 6-12. (In Russ.)

Ancyferova L.I. *Lichnost' v trudnykh zhiznennykh usloviyakh: pereosmyslivanie, preobrazovanie situacij i psichologicheskaja zashhita* [Personality in difficult life conditions: rethinking, transformation of situations and psychological protection]. *Psichologicheskij zhurnal* [Psychological journal], 1994, vol. 9, № 1, pp. 3-18. (In Russ.)

Arkaeva N.I. *Formirovanie smyslozhiznennykh orientacij u studentov-psichologov kak faktor psichologicheskoy bezopasnosti lichnosti* [The Formation of Meaningful Orientations in Psychology Students as a Factor of Personal Psychological Safety]. *Koncept* [Concept], 2015, № 2, pp. 1-7. (In Russ.)

Baeva I.A. *Psichologija bezopasnosti kak osnova analiza jekstremal'noj situacii* [Psychology of safety as a basis for the analysis of an extreme situation]. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena* [Izvestiya RGPU them. A.I. Herzen], 2012, № 145, pp. 16-18. (In Russ.)

Bazarov T.Yu., Paramuzov A.V. *Psichometricheskij analiz russkoyazychnoj versii oprosnika H. Cahera i M. Freze «Professional'naya vremennaya perspektiva budushchego»* [Psychometric analysis of the Russian version of the questionnaire by H. Zacher and M. Frese “Professional time perspective of the future”]. *Organizacionnaya psichologiya* [Organizational psychology], 2019, vol. 9, № 1, pp. 57–80. (In Russ.)

Bukharina A.Yu., Tolstykh N.N. *Vremennaya perspektiva i vremennaya kompetentnost' kak faktory uchebnoj motivacii* [Temporal perspective and temporary competence as factors of educational motivation]. *Sovremennaya zarubezhnaya psichologiya* [Modern foreign psychology], 2019, vol. 8, № 2, pp. 36–48. (In Russ.)

Goncharova O.V. *Psichologicheskaja bezopasnost' lichnosti v jekstremal'nykh usloviyakh* [Psychological safety of a person in extreme conditions]. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2014, № 9 (41), pp. 3-12. (In Russ.)

Duganova Yu.K. *Lichnostnye osobennosti molodyh lyudej s raznym predstavleniem o psichologicheskoy be-*

zopasnosti: dis. ... kand. psikhhol. nauk [Personal characteristics of young people with different ideas about psychological safety: DSc thesis]. Rostov-na-Donu [Rostov-on-Don], 2014, 183 p. (In Russ.)

Zabelina A.V. *Problema samoaktualizacii lichnosti* [The problem of self-actualization of personality]. *Humanitarnye vedomosti TGPU im. L.N. Tolstogo* [Humanitarian statements TSPU them. L.N. Tolstoy], 2013, № 3 (7), pp. 26-32. (In Russ.)

Kovdra A.S. *Vremennaya perspektiva kak predispozitsiya psichologicheskoy bezopasnosti lichnosti: dis. kand. psikhhol. nauk* [Temporal perspective as a predisposition of the psychological security of the individual: DSc thesis]. Pyatigorsk, 2012, 224 p. (In Russ.)

Kornilova T.V. *Metodologicheskie problemy psichologii prinjatija reshenij* [Methodological problems of the psychology of decision making]. *Psichologicheskij zhurnal* [Psychological journal], 2010, vol. 31, № 1, pp. 74-86. (In Russ.)

Krasnyanskaya T.M., Tylets V.G. *Vremya opasnosti i bezopasnosti v sub"ektnom opyte studentov* [The time of danger and safety in the subjective experience of students]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta* [Bulletin of the Saratov University]. *Nov. ser.: Akmeologiya obrazovaniya. Psichologiya razvitiya* [New Ser.: Acmeology of education. Psychology of development], 2016, vol. 5, № 3 (19), pp. 231-236. (In Russ.)

Krylovskaya E.R. *Psichologiya bezopasnosti i psichologicheskaya bezopasnost': problemy vzaimodejstviya teoretikov i praktikov* [Psychology of safety and psychological safety: problems of interaction between theorists and practitioners]. *Materialy X Vseros. nauch. konf. (g. Sochi, 09-10 oktyabrya 2020)* [Proceedings of the X All-Russian Scientific Conference (Sochi, October 09-10, 2020)], ed. by YU.E. Makarevskoj, Z.I. Ryabikinoj, T.D. Dubovickoj et al. M., Mir nauki, 2020, pp. 173-178. (In Russ.)

Lisovskaja E.B. *Samoaktualizirujushhajasja lichnost'* [Self-actualizing personality]. *Nauchno-tehnicheskaja revoljucija i social'naja psichologija. Materialy mezghorodskoj konferencii* [Scientific and technological revolution and social psychology. Materials of the inter-city conference], 1981, pp. 76-84. (In Russ.)

Medovikova E.A., Morozova I.S., Kargina A.E. *Prediktory psichologicheskoy bezopasnosti lichnosti v usloviyah professional'noj sredy* [Predictors of the psychological safety of a person in a professional environment]. *Izvestiya Baltijskoj gosudarstvennoj akademii rybopromyslovogo flota: psichologo-pedagogicheskie nauki* [Bulletin of the Baltic State Academy fishing fleet: psychological and pedagogical sciences], 2020, № 2 (52), pp. 161-167. (In Russ.)

Medovikova E.A., Morozova I.S., Kargina A.E., Grinenko D.N. *Soderzhatel'nye harakteristiki psichologicheskoy bezopasnosti lichnosti* [Content characteristics

of the psychological safety of the individual]. *Psichologicheskoe zdorov'e cheloveka: zhiznennyj resurs i zhiznennyj potencial: materialy VII-j Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* [Psychological health of a person: life resource and life potential: materials of the VIIth International Scientific and Practical conference]. Krasnoyarsk, november 26-27, 2020. Krasnoyarskij gos. med. un-tet im. prof. V.F. Vojno-YAseneckogo [Krasnoyarsk State Medical University named after Professor V.F. Voyno-Yasensky]. Krasnoyarsk, Verso, 2021, pp. 151-159. (In Russ.)

Morozova I.S., Medovikova E.A. *Parametry vremennoj perspektivy vo vzaimosvyazi s lichnostnymi osobennostyami studentov na razlichnyh etapah obucheniya* [Parameters of the time perspective in connection with the personal characteristics of students at various stages of education]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* [World of Science, Culture, Education], 2015, № 1 (50), pp. 185-188 (In Russ.)

Morozova I.S., Medovikova E.A., Morodenko E.V., Grinenko D.N., Kargina A.E. *Obespechenie bezopasnosti na proizvodstve sotrudnikov, ispol'zuyushchih razlichnye strategii preodoleniya trudnyh zhiznennyh situacij* [Ensuring safety at work of employees using various strategies for overcoming difficult life situations]. *Izvestiya Baltijskoj gosudarstvennoj akademii rybopromyslovogo flota: psichologo-pedagogicheskie nauki*. [Bulletin of the Baltic State Academy fishing fleet: psychological and pedagogical sciences], 2021, № 2 (56), pp. 161-168. (In Russ.)

Morosanova V.I. *Osoznannaja samoreguljacija kak metasistema psichologicheskikh resursov dostizhenija celej i samorazvitija cheloveka* [Conscious self-regulation as a metasytem of psychological resources for achieving goals and human self-development]. *Fundamental'nye i prikladnye issledovaniya sovremennoj psichologii Rezul'taty i perspektivy razvitiya* [Fundamental and applied research in modern psychology Results and development prospects]. Moscow, Institute of Psychology RAN, 2017, pp. 501-509. (In Russ.)

Popova O.N. *Sbalansirovannost' vremennoj perspektivy lichnosti v prognozirovanii effektivnosti samoopredeleniya: avtoref. ... dis. kand. psikhhol. nauk* [The balance of the time perspective of the individual in predicting the effectiveness of self-determination: Abstract thesis]. Tomsk, 2020, 23 p. (In Russ.)

Smyk Ju.V. *Doverie v strukture psichologicheskoy bezopasnosti lichnosti* [Trust in the structure of the psychological security of the individual]. *Mir nauki. Pedagogika i psichologija* [World of Science. Pedagogy and psychology], 2019, № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/doverie-v-strukture-psichologicheskoy-bezopasnosti-lichnosti> (access date: 12.01.2021). (In Russ.)

Tyrsikova A.D. *Formirovanie strategij psichologicheskoy bezopasnosti studentov vuza: dis. ... kand. psikhhol. nauk* [Formation of psychological safety strategies

for university students: DSc thesis]. Pyatigorsk, 2012, 199 p. (In Russ.)

Umarova G.M. *Raspredelenie cennostej bezopasnosti studentov vuza pri raznom tipe otnosheniya ko vremeni* [Distribution of security values of university students with different types of attitude to time]. *Psiholog* [Psychologist], 2015, № 6, pp. 32–55. (In Russ.)

Fazliahmetova Je.I. *Samoaktualizacija lichnosti v professijah s preimushhestvenno muzhskoj i zhenskoj zanjatost'ju: dis. kand. psihol. nauk* [Self-actualization of personality in professions with predominantly male and female employment: dis. cand. psychol. sciences]. Ufa, 2010, 157 p. (In Russ.)

Harlamenkova N.E. *Lichnost' i preodolenie trudnyh zhiznennyh situacij* [Personality and overcoming difficult life situations]. *Prikladnaja juridicheskaja psiholo-*

gija [Applied Legal Psychology], 2014, № 3, pp. 10-18. (In Russ.)

Shahova L.I. *Soprovozhdenie psihologicheskoj bezopasnosti mladshih shkol'nikov i uchashhihsja kadetskih klassov: risk-resursnyj podhod* [Psychological safety support of junior schoolchildren and students of cadet classes: a risk-resource approach]. *Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gerce-na* [Izvestiya of the Russian State Pedagogical University. A.I. Herzen], 2015, № 174, pp. 159-169. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 14.03.2022; одобрена после рецензирования 14.04.2022; принята к публикации 16.04.2022.

The article was submitted 14.03.2022; approved after reviewing 14.04.2022; accepted for publication 16.04.2022.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 1. С. 102–110. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 1, pp. 102–110.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 159.9:316.6

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-1-102-110>

ОТВЕРЖЕНИЕ КАК ФОРМА СОЦИАЛЬНОЙ ЭКСКЛЮЗИИ

Семёнова Галина Вячеславовна, кандидат психологических наук, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия, semenovagv@herzen.spb.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3936-2039>

Кичигина Ольга Анатольевна, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия, o.a.kichigina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0961-9769>

Аннотация. Статья представляет результаты изучения отвержения в межличностных отношениях в контексте идей социальной эксклюзии. В эмпирическом исследовании принял участие 51 человек. Результаты исследования, проведенного с применением качественно-количественных методов анализа данных, демонстрируют характерные представления об отвержении как о процессе. Триггером отвержения является обнаружение инаковости и/или несоответствия с партнером по взаимодействию. Это выражается в несовпадении ценностей, установок, ожиданий субъектов; в осознании отсутствия взаимности; в невнимательности к партнеру, в игнорировании его интересов. Переживание отвержения сопровождается чувствами обиды, одиночества, другими негативными эмоциями, а также поиском смысла происходящего. Адаптация к ситуации отвержения предполагает принятие или ответное отвержение, которое приводит к окончательному разрыву коммуникации с другим субъектом межличностных отношений, к утрате психологических ресурсов, к депривации значимых социальных потребностей. Показано, что одиноко проживающие взрослые значительно реже описывают процесс отвержения как путь к принятию разнообразия мира и вариативности межличностных отношений. Понимание отвержения как формы социальной эксклюзии дает основания для выстраивания психотерапевтической работы с субъектами отвержения в межличностных отношениях.

Ключевые слова: отвержение, межличностные отношения, социальная эксклюзия, одиночество, одиноко проживающие взрослые, социальные потребности, совладание, принятие, разрыв коммуникации.

Благодарности. Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-013-00736 «Социальная эксклюзия в межличностных отношениях».

Для цитирования: Семенова Г.В., Кичигина О.А. Отвержение как форма социальной эксклюзии // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 1. С. 102–110. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-1-102-110>

Research Article

REJECTION AS A FORM OF SOCIAL EXCLUSION

Galina V. Semenova, Candidate of Psychological Sciences, Herzen Russian State Pedagogic University, Saint-Petersburg, Russia, semenovagv@herzen.spb.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3936-2039>

Olga An. Kichigina, Herzen Russian State Pedagogic University, Saint-Petersburg, Russia, o.a.kichigina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0961-9769>

Abstract. The article presents the study results of the rejection in interpersonal relationships in the social exclusion ideas context. The empirical study involved 51 people. The results, carried out using qualitative and quantitative methods of data analysis, demonstrate the characteristic perception of rejection as a process. The rejection trigger is the discovery of otherness and / or inadequacy with the interaction partner. This is expressed in the mismatch of values, attitudes, person's expectations; in the awareness of the reciprocity absence; in inattention to the partner, in ignoring its interests. The rejection experience is accompanied by feelings of resentment, loneliness, other negative emotions, as well as a search for the meaning of what is happening. Adaptation to a situation of rejection presupposes acceptance or reciprocal rejection, which leads to the final break in communication with the partner of interpersonal relations, to the loss of psychological resources, to the significant social needs' deprivation. It is shown that lonely adults are much less likely to describe the rejection process as a way to accept the diversity of the world and interpersonal relationships' variability. Understanding rejection as a social exclusion form gives a possibility for building psychotherapeutic work with people who reject interpersonal relationships.

Keywords: rejection, interpersonal relationships, social exclusion, loneliness, lonely adults, social needs, coping, acceptance, communication breakdown.

Acknowledgments. The reported study was funded by RFBR, project number 20-01-00001 “Social exclusion in interpersonal relationships”.

For citation: Semenova G.V., Kichigina O.A. Rejection as a form of social exclusion. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2022. vol. 28, № 1, pp. 102–110. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-1-102-110>

Введение

Отвержение как значимое явление в межличностных отношениях заслуживает подробного изучения, поскольку часто порождает болезненные переживания и может существенно снизить качество и количество контактов между людьми. Большинство исследований, посвященных феномену отвержения, рассматривают его проявления и последствия на примере детско-родительских отношений (Бурменская Г.В., Истратова О.Н., Карабанова О.А., Лафицкая Н.В., Ронер Р., Садовникова Т.Ю. и др.). Однако нет сомнений в том, что столкнуться с отвержением можно не только в детстве. На протяжении всей человеческой жизни оно способно трансформировать социальное взаимодействие. Переживание отвержения побуждает расставлять приоритеты: невзирая на интенсивные негативные эмоции продолжать контактировать с одними людьми – и прекращать связь с другими. Подобные разрывы коммуникации часто приводят к тому, что субъекты взаимодействия оказываются в ситуации одиночества, отчужденности от значимых социальных благ, исключения из психологически благополучных и комфортных отношений. Это позволяет рассматривать отвержение как одну из форм сложного и пока плохо изученного в психологии явления социальной эксклюзии.

Обзор литературы по проблеме исследования

В воспитательной практике родителей отвержение чаще встречается в случаях, когда ребенок является нежеланным, характеризуется ослабленным здоровьем, появляется на свет в результате тяжелых родов или не соответствует ожиданиям по полу. В этих ситуациях заброшенность ребенка представляет собой символический механизм устранения нежелательного объекта [Лафицкая: 118]. Начиная с древнейших времен отмечается нежное отношение к желанным детям и отвергающее – к нежеланным [Джарман, Микирджичан: 67]. В Древнем Риме отказ от ребенка часто был связан с отсутствием ресурсов семьи, бедностью, с физическими отклонениями у новорожденного. Отвержение нежеланных детей обычно выражалось в их убийстве [Моргунова: 73]. Имеются данные о том, что исторически, по крайней мере в нашей стране, у родителей с низким социальным статусом (например, у прислуги) отвержение детей и отказ от них являлись весьма

распространенной стратегией совладания с незаконнорожденностью. В конце XIX – начале XX вв. нежеланные дети часто убивались или сразу после рождения отдавались в воспитательные дома [Семёнова: 56]. Можно говорить, что именно родительское принятие и отвержение приводят к тому, что нарушается принцип справедливости и равенства в распределении любви, заботы и других социально и психологически значимых благ. В результате отвергнутые дети оказываются на периферии человеческих отношений, переживают серьезную депривацию жизненно важных потребностей.

В этой связи особое значение имеют идеи Рональда Ронера. Первоначально его теория носила название теории родительского принятия-отвержения (Parental acceptance-rejection theory, или PARTheory) и только позднее приобрела вид теории межличностного принятия-отвержения (Interpersonal acceptance-rejection theory, или IPARTheory) [Бурменская: 110]. Это указывает на то, что семейная ситуация может являться одним из первичных в истории жизни каждого человека источников отвержения, давая начало комплексу реакций психологического синдрома и формируя соответствующие особенности личности. Это же порождает и определенные трудности, заключающиеся в том, что отвержение присутствует в отношениях, которые человек сам не выбирает и от которых невозможно отказаться (так как это варианты родственных отношений). Данный факт наводит на мысль о том, что в детско-родительских отношениях истинная цель отвержения – не разрыв коммуникации, а, напротив, сохранение контакта, удержание объекта привязанности. Часто продолжение взаимодействия в ситуациях отвержения происходит за счет формирования зависимости и созависимости, что заставляет «мишень» отвержения оставаться в сложных, подчас болезненных отношениях, добиваясь потенциально не всегда возможного принятия.

Опираясь на работы Ронера как на методологическую основу, Бурменская видит истоки отвержения в родительской семье, определяет его как отсутствие любви, принятия, заботы и поддержки [Бурменская: 109]. Отвержение порождает целый симптомокомплекс проявлений: идентификация со статусом отверженного [Ермилова: 191], утрата эмпатии, постоянная тревога, чувство опасности, проблемы с самоконтролем, зависимость, агрессивность [Rohner: 5]. Отверже-

ние в отношениях между матерью и дочерью приводит к конфликтной, менее благополучной сепарации [Садовникова, Карабанова, Бурменская и др.: 58].

У личности, имеющей опыт переживания отвержения в семье, помимо возникающих сложностей во взаимоотношениях с другими людьми проявляется непринятие некоторых конструктов, мнений и позиций, которые прямо или косвенно ассоциируются с источником отвержения в прошлом [Бурменская: 111; Бурменская, Алмазова, Карабанова: 49; Садовникова, Карабанов, Бурменская и др.: 59]. К последствиям отвержения в детско-родительских отношениях у детей младшего школьного возраста можно также отнести эмоциональный дискомфорт, агрессивные формы реагирования на ситуации фрустрации, мотивацию избегания неудач, пониженные показатели познавательного интереса и самооценки [Истратова: 190–192]. В подростковом возрасте у девочек к последствиям эмоционального отвержения и слишком строгого воспитания относятся небезопасное поведение, в частности некоторые формы виктимного поведения, в результате чего повышается уровень травматизации в межличностных отношениях [Яценко, Олифинович, Хомич: 73]. Молодые люди, пережившие отвержение в родительской семье, характеризуются менее позитивными и доверительными отношениями с окружающими, меньшим уровнем самопринятия, неспособностью управлять своей жизнью; их психологические ресурсы активизируются по компенсаторному принципу [Голубева, Истратова: 361].

Однако отвержение встречается не только в детско-родительских отношениях, но и в иных межличностных отношениях, когда один человек отказывает другому в предоставлении ресурсов социальной поддержки, депривирует доступ к собственной личности или к групповому единству. В этих случаях отвержение как результат представляет собой отчужденность и выражается через характеристики отстраненности, закрытости и ухода от внешнего мира, через погруженность во внутренние переживания и одиночество [Гусева, Прядеин: 21]. Данная феноменология наиболее полно представлена в идеях социального исключения, или эксклюзии, выраженных в концепции остракизма Киплинга Вильямса. В результате переживания социального исключения страдает качество человеческих отношений, снижается удовлетворенность контактами с людьми, переживаются такие душевные страдания, которые фиксируются объективными измерениями мозговой активности и являются адаптивными. При этом последствия могут развиваться по двум сценариям: стремление укрепить социальные связи или асоциальная активность с целью повышения контроля над ситуацией [Williams: 425–452]. Отвержение в межличностных отношениях, та-

ким образом, можно отнести к одной из форм социальной эксклюзии [Бойкина: 60].

В полном соответствии с теорией Вильямса, утверждается, что отвержение как форма социальной эксклюзии приводит к депривации базовых социальных потребностей – потребности в принадлежности и в автономии, а также к нарушению социальной идентичности вплоть до невозможности ее формирования [Суворова: 40]. Оно оказывается в высокой степени коррелирующим с уровнем травматизации личности, устойчиво сохраняющимся в течение многих лет и даже десятилетий [Семенова, Векилова, Терешкина и др.: 68].

Отвержение как форма социальной эксклюзии представляет собой многоплановое, зонтичное явление и трактуется как состояние, ключевой характеристикой которого является утрата связи со значимым Другим [Терешкина, Векилова, Рудыхина и др.: 27]. Эксклюзия как процесс порождает социальный стресс, который обусловлен ограниченным доступом к культурно-социальной поддержке [Смолева: 3]. Переживания, возникающие в стрессовой ситуации исключения, требуют применения особых стратегий совладания, запуская действие копинг-механизмов.

По данным исследований Сапоровской М.В. и Куфтык Е.В., формирование копинг-стратегий связано с закономерностями их трансгенерационного воспроизводства, а также с типом привязанности и особенностями детско-родительских отношений [Сапоровская: 201; Куфтык: 4]. Однако наиболее интенсивный этап образования способов совладания приходится на юношеский возраст [Станибула: 199]. Новый опыт в сфере социального взаимодействия в этот период расширяет границы и виды проблемных ситуаций, требующих поиска непривычных подходов к их решению. Сформированная же схема совладания отличается устойчивостью, автоматичностью и типичностью, которые, по мнению М.А. Одинцовой, зависят и от установок конкретной личности [Одинцова: 71].

В последнее время в статьях, описывающих результаты исследований на тему совладания, встречается упоминание поведенческих стратегий по типу разрешения проблемы, поиска социальной поддержки или избегания [Суховой, Коваленко, Носов: 364; Човдырова, Пяткина: 42; Баранов, Рожина: 44–54]. Данные группы совладающего поведения, выявленные Дж. Амирханом, отражают три модели выхода из ситуации: решить проблему самостоятельно, или обратившись за помощью к окружающим, или игнорировать существование сложившейся ситуации. Родоначалники теории копингов – Р.С. Лазарус и С. Фолкман – описали более полный набор возможных копинг-стратегий. Все эти стратегии условно можно отнести либо к блоку проблемно-на-

правленных, либо к блоку эмоционально-направленных (цит. по: [Есетова, Мун: 47]). Вопреки мнению о преимуществе первого способа преодоления трудностей, каждая стратегия, по мнению авторов, способствует эффективному совладанию в зависимости от характера жизненной ситуации. Так, как показали G.D. Bowman и M. Stern, эмоционально-ориентированные стратегии, используемые с целью ослабления физического и психологического давления, оказываются более продуктивными в случае отсутствия контроля личности над обстоятельствами, а проблемно ориентированные, направленные на изменение ситуации и ее когнитивной оценки, – в контролируемых условиях. Кроме того, наиболее приемлемой копинг-стратегией в неконтролируемой ситуации считается эмоционально-направленная стратегия принятия. В условиях невозможности что-либо изменить, повлиять на обстановку человеку легче принять сложившиеся обстоятельства как данность и сделать их достоянием своего опыта (цит. по: [Есетова, Мун: 48]).

Рассмотрение отвержения как формы социального исключения ставит два исследовательских вопроса. Первый из них – каково содержание понятия отвержения в представлениях субъектов межличностных отношений? Второй вопрос связан с проблемой разрыва коммуникации и с формированием социальной отчужденности в результате эксклюзии: существуют ли отличия в протекании процесса отвержения у одиноко проживающих взрослых?

Методы и этапы исследования, выборка респондентов

Методологическую основу исследования составили идеи об отвержении, высказываемые в рамках теории социального исключения. Методами исследования были: авторская анкета, направленная на сбор социально-психологических данных о респондентах; открытый вопрос о представлениях относительно процесса отвержения; качественно-количественная процедура контент-анализа (индуктивный метод); подсчет процентных долей; φ^* – критерий Фишера.

Выборку испытуемых составил 51 человек – 36 женщин (71 %) и 15 мужчин (29 %) – в возрастном диапазоне от 16 до 44 лет (средний возраст испытуемых – 23 года, $SD = 6,4$). Такой возрастной диапазон может быть обоснован тем, что пик столкновений с ситуациями социального исключения приходится на возраст 12–13 лет и длится в среднем около 2 лет [Семенова, Векилова, Терешкина и др.: 68]. К 16 годам основные опыты пережитой эксклюзии оказываются уже накопленными и откладываются в психологическом багаже человека. Их получение начинается в дошкольном детстве и остается мало изменяемым в течение продолжительного периода жизни. Примечательно, что около 16 % по-

жилых людей, так же как и молодежь, ссылаются в своих воспоминаниях на опыты эксклюзии, полученные еще в детском саду [Семенова, Терешкина, Векилова и др.: 7], что свидетельствует о стабильности соответствующих воспоминаний в памяти человека, независимо от возраста. Уровень образования большей части респондентов – незаконченное высшее (55 % студентов), остальную часть выборки составили люди с законченным высшим образованием (39 %) и школьники (6 %).

Исследовательская процедура состояла из двух этапов. На первом этапе респондентам предлагалось ответить на открытый вопрос «Что для Вас значит, когда Вас отвергают?». Анализ полученных ответов позволил раскрыть представления испытуемых о содержании понятия «отвержение». Обработка данных производилась с использованием метода контент-анализа. В качестве единиц контент-анализа выступали отдельные слова, фразы, предложения. Подсчитывались частоты встречаемости единиц анализа (в процентных долях); каждая выделенная категория получила свое название с описанием содержания.

На втором этапе исследования, после осуществления контент-анализа, выборка была разбита на две группы. Первую группу ($N = 15$, возраст от 18 до 28 лет, средний возраст – 22; $SD = 3,4$) составили одиноко проживающие взрослые. В нее вошли респонденты, которые по разным причинам (в результате развода, сепарации от родителей, несложившихся отношений с партнером) живут самостоятельно, то есть являются одиноко проживающими взрослыми. Во вторую группу ($N = 35$, возраст от 16 до 44 лет, средний возраст – 24; $SD = 7,3$) вошли респонденты, проживающие с родителями, партнером, супругом или со своим ребенком. Из сравнительного анализа был исключен 1 человек, не предоставивший информацию о семейном статусе.

Результаты исследования

На первом этапе были выделены основные контент-аналитические категории, позволяющие обобщенно описать отвержение: взаимное несоответствие; эмоциональные переживания, возникающие в результате отвержения; поиск смысла пережитого опыта; его принятие; попытка адаптироваться и разрыв коммуникации (табл. 1).

Содержание контент-аналитических категорий, описанное в таблице, основано на выделенных в ответах респондентов эмпирических референтах. Так, в категорию «Инаковость и взаимное несоответствие» были включены такие единицы контент-анализа, как: «человек не испытывает взаимной симпатии», «непонимание», «недостаточно хороша для этого человека», «я не подхожу данному человеку или группе людей», «не нашлось общих взглядов, интересов» и др. Из таблицы видно, что данная категория является до-

Таблица 1

Содержание понятия отвержения в представлениях субъектов межличностных отношений (N = 51)

№	Название контент-аналитической категории и ее содержание	Количество	
		чел.	в %
1	Инаковость и взаимное несоответствие – категория отражает отсутствие уважения, внимания, интереса к другому, незаинтересованность в нем, обесценивание его как личности, игнорирование его потребностей; также в эту категорию попадают единицы анализа, выражающие несовпадение потребностей, целей, ценностей, ожиданий субъектов межличностных отношений	32	62,7
2	Эмоциональное переживание – описываются конкретные эмоции (обида, унижение, боль, брошенность, подавленность, одиночество, горе, печаль) или отрицается переживание негативных чувств, возникших вследствие отвержения	16	31,4
3	Поиск смысла – категория, которая обозначает процесс осмысления пережитого опыта отвержения с описанием выводов или способов разрешения проблемы	14	27,5
4	Принятие – описывается принятие другого человека, сопровождаемое уважением его чувств, а также понимание того, что наличие опыта отвержения является нормативным для некоторых ситуаций межличностного взаимодействия; принятие самой ситуации отвержения	12	23,5
5	Разрыв коммуникации – категория, отражающая завершение взаимодействия между актором и мишенью отвержения	7	13,7
6	Адаптация – категория, описывающая предпринимаемые личностью усилия, направленные на поддержание контакта и удержание человека	4	7,8



Рис. 1. Представления о процессе отвержения у субъектов межличностных отношений

минирующей, встречается в ответах 62,7 % респондентов; она является специфическим маркером отвержения в повествованиях о жизненном опыте.

31,4 % опрошенных при описании отвержения упоминали какие-либо эмоциональные переживания или ссылались на их отсутствие. Большую долю переживаний составила обида (31 % от всех единиц анализа в данной категории); помимо нее встречались «чувство унижения», «одиночество»; респонденты указывали: «чувствую себя брошенной/подавленной».

Содержание категории «Поиск смысла» отражало попытку объяснить респондентом сложившуюся ситуацию. Примерами являются следующие высказывания испытуемых: «значит, на то была своя причина», «невозможно всем нравиться», «отвергли одни, но примут другие», «стоит пересмотреть свои взгляды», «новый опыт, который нужно обработать и понять все нюансы». Такие ответы дали 27,5 % респондентов.

Эмпирическими референтами контент-аналитической категории «Принятие» стали следующие фразы: «ничего серьезного», «стараюсь уважать чувства другого человека», «иногда так бывает», «лучше сразу быть отвергнутым, чем иметь бесполезные взаимоотношения», «это нормально». Такого рода ответы встречаются у 23,5 % человек.

Примерами категории «Разрыв коммуникации» (13,7 %) являются: «необходимость прекращения контакта», «больше просить помощи у этого человека не буду», «ничего к нему и лезть». Менее всего была представлена категория «Адаптация» (7,8 %), предполагавшая попытки человека сохранить отношения в ситуации отвержения: «стоит попытаться наладить контакт», «нужно пробовать еще раз».

На втором этапе эмпирического исследования осуществлялся сравнительный анализ, в ходе которого было выявлено значимое различие между частотой встречаемости категории «Принятие»: в группе одино-

ко проживающих взрослых принятие ситуации отвержения выражено значимо меньше ($\varphi^* = 1,96$; $p \leq 0,05$). По остальным категориям различий не выявлено.

Обсуждение результатов

В проведенном исследовании были определены основные характеристики отвержения, за которыми можно обнаружить причины его возникновения, характер переживания личностью этой ситуации, приемы и результаты совладания с отвержением, что позволяет говорить об отвержении как о процессе. Полученные в ходе теоретического анализа и эмпирического исследования данные были обобщены в виде схемы протекания процесса отвержения (рис. 1).

Триггером отвержения, как видно из рисунка, является обнаружение инаковости и взаимного несоответствия. Именно осознание данного факта в межличностных отношениях приводит к болезненным переживаниям (в частности, в форме обиды). Указание на это есть не только в эмпирических результатах, но и в источниках, посвященных проблеме социального исключения (например, в работах Вильямса).

Одни респонденты описывают эмоциональные переживания или их отсутствие (10 человек), другие – только процесс осмысления (8 человек), третьи апеллируют к обеим категориям (6 человек). Так или иначе, эти процессы, вместе или по отдельности, являются внутренним ответом отверженных на ситуацию. Человек выходит из ситуации отвержения разными путями, что приводит к разрыву контакта с актором или к принятию сложившейся ситуации и коррекции собственных ожиданий и представлений.

Исходя из полученных описаний, есть три способа совладания с ситуацией отвержения: (1) сразу прекратить взаимодействие с отвергающим (актором), (2) принять этот опыт, (3) попытаться адаптироваться к происходящему, изменив что-то в себе или в другом. Путь адаптации в случае успеха приводит к принятию другого, а в случае неудачи – к разрыву контакта.

Прекращение коммуникации или, напротив, безусловное принятие без попытки адаптации небезосновательны. В схеме элементами с пунктирными границами обозначен не закономерный, но возможный ход развития этих ситуаций. Взаимодействие прекращается, когда человек реагирует на отвержение отвержением, «платит той же монетой». Иллюстрацией такого совладания является следующий ответ респондента: «Быть отвергнутым – крайне неприятно. Лично для меня это значит явный признак необходимости прекращения контакта с определенными людьми или прекращения какого-либо вида деятельности, представители которой выражают ко мне такое отношение». Процесс же принятия можно описать через оправдание или прощение как совладание с обидой. Под оправданием в данном случае следу-

ет понимать некоторый довод в пользу актора отвержения, который позволяет извинить его, то есть признать невиновным [Ожегов, Шведова: 456]. Ситуация прощения подразумевает снисходительное отношение к отвергающему, отказ от возмездия [Степин: 381] или стремления судить его [Конт-Спонвилль: 466]. Оправдание – суть когнитивное объяснение; прощение – эмоционально-поведенческий способ совладания. Примером принятия в результате прощения является следующее описание респондента: «Если меня отвергают, ничего же не остается, кроме того чтобы смириться с этим, я стараюсь уважать чувства другого человека». А случай принятия в результате оправдания иллюстрирует такой ответ респондента: «Человек не в настроении разговаривать».

Представленная схема может быть использована как при дальнейшем исследовании отвержения в контексте теории социальной эксклюзии, так и при оказании психологической помощи в соответствующих ситуациях.

Разрыв коммуникации как альтернатива принятию и как следствие исключения человека из социально значимых отношений отражается и в результатах сравнительного анализа. Показано, что одиноко проживающие взрослые менее склонны к принятию ситуации отвержения. Это свидетельствует о том, что о ситуации отвержения пока не сделано выводов; возможно, еще не утихла боль исключения, а также разлуки, сепарации, расставания, которые субъективно могут восприниматься как отвержение. Можно трактовать одиночество как незавершенную ситуацию переживания отвергнутости, в том числе – символической.

Рассмотрение отвержения в контексте теории социального исключения дает возможность обсуждать проблему ресурсов в совладании с подобными ситуациями. Эти ресурсы возникают из присвоения идеи разнообразия мира и многогранности реальных и возможных межличностных отношений.

Заключение

Результаты исследования позволяют заключить, что отвержение как форма социальной эксклюзии представляется субъектами межличностных отношений как угроза социальному функционированию, вызывающая сильные переживания, нарушающая гомеостазис, запускающая процесс смыслообразования. Триггер отвержения – столкновение с инаковостью Другого, с несоответствием потребностей, ценностей, ожиданий и т. п. во взаимодействии с ним. Это столкновение фасилитирует появление комплекса болезненного эмоционального реагирования, ведущим компонентом которого является обида. Негативным результатом отвержения часто становится прекращение отношений и разрыв межличностных связей, что приводит к одиночеству и отчужденности.

Профилактика данного явления связана с принятием факта непохожести Другого, признанием многообразия мира и многовариантности коммуникации в нем.

Список литературы

- Баранов А.А., Рожина С.В.* Копинг-стратегии подростка в ситуации кибербуллинга // Вестник Удмуртского университета. Сер.: Философия. Психология. Педагогика. 2016. № 2. С. 37–46.
- Бойкина Е.Э.* Агрессия сквозь призму социально-го остракизма // Современная зарубежная психология. 2019. Т. 8, № 3. С. 60–67.
- Бурменская Г.В.* Принятие-отвержение как фактор детско-родительских и сиблинговых взаимоотношений в детстве и взрослости // Мир психологии. 2018. № 1 (93). С. 108–126.
- Бурменская Г.В., Алмазова О.В., Карабанова О.А.* Эмоционально-смысловое отношение девушек к материнству // Консультативная психология и психотерапия. 2018. Т. 26, № 4. С. 46–64.
- Голубева Е.В., Истратова О.Н.* Опыт отношений в родительской семье как предиктор психологического благополучия молодых людей // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7, № 2 (23). С. 358–362.
- Гусева И.С., Прядеин В.П.* Психологическая структура отчуждения личности // Педагогическое образование в России. 2012. № 2. С. 21–24.
- Джарман О.А., Микиртчян Г.Л.* Сравнительная характеристика статуса ребенка в Древнем мире // Медицина и организация здравоохранения. 2018. Т. 3, № 3. С. 59–74.
- Ермилова В.П.* Психологические средства, способствующие изменению статуса «отверженный» // Вестник Тамбовского университета. 2007. № 4 (48). С. 190–193.
- Есетова А.Е., Мун М.В.* Особенности эмоционально-направленных копинг-стратегий // Научный журнал. 2020. № 5 (50). С. 46–49.
- Истратова О.Н.* Развитие младшего школьника в условиях эмоционального отвержения его родителями // Известия Южного федерального университета. Сер.: Технические науки. 2012. № 10 (135). С. 186–193.
- Конт-Спонвиль А.* Прощение // Философский словарь. М.: Этерна, 2012. С. 466.
- Куфтяк Е.В.* Факторы становления совладающего поведения в детском и подростковом возрасте // Психологические исследования. 2012. № 2 (22). С. 4.
- Лафицкая Н.В.* Факторы риска насильственного поведения над детьми в родительской семье // Вестник Университета Российской академии образования. 2016. № 2. С. 116–123.
- Моргунова М.С.* Дети в Древнем Риме: появление на свет, раннее воспитание, детские игры и игрушки // Молодой ученый. 2020. № 33 (323). С. 72–75.
- Одинцова М.А.* Механизмы психологической защиты у подростков с установкой «жертва» // Вестник практической психологии образования. 2008. № 3. С. 67–72.
- Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Извинение // Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. М.: Азбуковник, 1999. С. 456.
- Садовникова Т.Ю., Карабанова О.А., Бурменская Г.В. и др.* Детско-родительские отношения как условие формирования отношения к родительской позиции матери у девушек в период вхождения во взрослость // Педагогическое образование в России. 2018. № 9. С. 52–61.
- Сапоровская М.В.* Совладание в межпоколенном срезе // Вестник Костромского государственного университета. 2013. № 5. С. 198–201.
- Семенова Г.В., Векилова С.А., Терешкина И.Б. и др.* К проблеме взаимосвязи опыта социальной эксклюзии с базисными убеждениями личности: психологический подход // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2020. № 197. С. 63–73.
- Семенова Г.В., Терешкина И.Б., Векилова С.А. и др.* «Дети не хотели играть со мной...»: Социальное исключение в дошкольном возрасте // Дошкольное воспитание. 2021. № 6. С. 2–9.
- Семенова О.А.* Дети прислуги в России на рубеже XIX–XX вв. // Вестник Костромского государственного университета. 2020. Т. 26, № 3. С. 55–62.
- Смолева Е.О.* Социальный стресс и стратегии его преодоления: анализ концепций и моделей // Социальное пространство. 2020. Т. 6, № 3. С. 3.
- Станибула С.А.* Копинг-стратегии: развитие в онтогенезе // Развитие личности. 2017. № 3. С. 195–204.
- Степин В.С.* Прощение // Новая философская энциклопедия. М.: Мысль, 2001. Т. 3. С. 381.
- Суворова И.Ю.* Нарушение структуры социальной идентичности в результате социальной эксклюзии // Социальная психология и общество. 2016. Т. 7, № 4. С. 34–55.
- Суховой А.В., Коваленко С.В., Носов Е.Н.* Копинг-ресурсы и копинг-стратегии как единая система воздействия в поведении личности // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58 (1). С. 363–368.
- Терешкина И.Б., Векилова С.А., Рудыхина О.В. и др.* Межличностная эксклюзия как психологический феномен: обзор методов исследования // Психология человека в образовании. 2021. Т. 3, № 1. С. 24–33.
- Човдырова Г.С., Пяткина О.А.* Копинг-стратегии личности при адаптации к стрессу // Психопедagogика в правоохранительных органах. 2021. № 1 (84). С. 41–47.
- Яценко Т.Е., Олифиревич Н.И., Хомич В.В.* Характеристики дисгармоничного семейного воспитания

как триггеры виктимного поведения подростков // Социокультурные и психологические проблемы современной семьи: актуальные вопросы сопровождения и поддержки. 2020. С. 71–77.

Rohner R.P. Introduction to Interpersonal Acceptance-Rejection Theory (IPARTheory) and Evidence. Online Readings in Psychology and Culture, 2016, vol. 6 (1), pp. 1–40. <http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1055>

Williams K.D. Ostracism. The Annual Review of Psychology, 2007, vol. 58, pp. 425–452. <https://www.doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085641>

Reference

Baranov A.A., Rozhina S.V. *Koping-strategii podrostka v situatsii kiberbullinga* [Coping strategies of adolescent in cyberbullying]. *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Ser.: Filosofii. Psikhologiya. Pedagogika* [Bulletin of Udmurt University. Ser.: Philosophy. Psychology. Pedagogy], 2016, no. 2, pp. 37–46. (In Russ.)

Bojkina E.E. *Agressiia skvoz' prizmu sotsial'nogo ostrakizma* [Aggression through the prism of social ostracism]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya* [Journal of Modern Foreign Psychology], 2019, vol. 8, no. 3, pp. 60–67. (In Russ.)

Burmenskaya G.V. *Priniatie-otverzhenie kak faktor detsko-roditel'skikh i siblingovykh vzaimootnoshenii v detstve i vzroslosti* [Acceptance-Rejection as a Factor in Parent-Child and Sibling Relationships in Childhood and Adulthood]. *Mir psikhologii* [World of Psychology], 2018, no. 1 (93), pp. 108–126. (In Russ.)

Burmenskaya G.V., Almazova O.V., Karabanova O.A. et al. *Emotsional'no-smyslovoe otnoshenie devushek k materinstvu* [Girls' Emotional and Meaningful Attitude to Motherhood]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiia* [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2018, vol. 26, no. 4, pp. 46–64. (In Russ.)

Golubeva E.V., Istratova O.N. *Opyt otnoshenii v roditel'skoi sem'e kak prediktor psikhologicheskogo blagopoluchii molodykh liudei* [Experience of relations in the parental family as a predictor of psychological well-being in young people]. *Azimuth nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya* [The azimuth of scientific research: pedagogy and psychology], 2018, vol. 7, no. 2 (23), pp. 358–362. (In Russ.)

Guseva I.S., Pryadein V.P. *Psikhologicheskaya struktura otchuzhdeniia lichnosti* [Psychological structure of alienation of a person]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical education in Russia], 2012, no. 2, pp. 21–24. (In Russ.)

Jarman O.A., Mikirtichan G.L. *Sravnitel'naya kharakteristika statusa rebenka v Drevnem mire* [Comparative analysis of the child's status in the ancient world]. *Meditsina i organizatsiia zdravookhraneniia* [Medicine and health care organization], 2018, vol. 3, no. 3, pp. 59–74. (In Russ.)

Ermilova V.P. *Psikhologicheskie sredstva, sposobstvuiushchie izmeneniiu statusa «otverzhennyi»* [Psychological means, contributing to the change in «outsider» status]. *Vestnik Tambovskogo universiteta* [Bulletin of Tomsk State University], 2007, no. 4 (48), pp. 190–193. (In Russ.)

Esetova A.E., Mun M.V. *Osobennosti emotsional'no-napravlennykh koping-strategii* [Features of emotionally directed coping strategies]. *Nauchnyi zhurnal* [Scientific journal], 2020, no. 5 (50), pp. 46–49. (In Russ.)

Istratova O.N. *Razvitie mladshego shkol'nika v usloviakh emotsional'nogo otverzheniia ego roditeliami* [Development of elementary school pupil in the case of emotional rejection him by parents]. *Izvestiia Iuzhno-go federal'nogo universiteta: Tekhnicheskie nauki* [Bulletin of the Southern federal university: Technical science], 2012, no. 10 (135), pp. 186–193. (In Russ.)

Comte-Sponville A. *Proshchenie* [Pardon]. *Filosofskii slovar'* [Philosophical dictionary]. Moscow, Eterna Publ., 2012, pp. 466. (In Russ.)

Kuftyak E.V. *Faktory stanovleniia sovladaiushchego povedeniia v detskom i podrostkovom vozraste* [Factors of development of coping behavior in children and adolescents]. *Psikhologicheskie issledovaniia* [Psychological Research], 2012, no. 2 (22), pp. 4. (In Russ.)

Lafickya N.V. *Faktory riska nasil'stvennogo povedeniia nad det'mi v roditel'skoi sem'e* [Risk factors of violent behaviour against children in parental family]. *Vestnik Universiteta Rossiiskoi akademii obrazovaniia* [Herald of the university of Russian academy of education], 2016, no. 2, pp. 116–123. (In Russ.)

Morgunova M.S. *Deti v Drevnem Rime: poiavlenie na svet, rannee vospitanie, detskie igry i igrushki* [Children in Ancient Rome: birth, early upbringing, children's games and toys]. *Molodoi uchenyi* [Young Scientist], 2020, no. 33 (323), pp. 72–75. (In Russ.)

Odintsova M.A. *Mekhanizmy psikhologicheskoi zashchity u podrostkov s ustanovkoi «zhertva»* [Mechanisms of psychological protection of adolescents with the "victim" installation]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniia* [Bulletin of practical educational psychology], 2008, no. 3, pp. 67–72. (In Russ.)

Ozhegov S.I., Shvedova N.Iu. *Izvinenie* [Apology]. *Tolkovyi slovar' russkogo iazyka: 80 000 slov i frazeologicheskikh vyrazhenii* [Dictionary of the Russian language: 80 000 words and phraseological expressions]. Moscow, Azbukovnik Publ., 1999, pp. 456. (In Russ.)

Sadovnikova T.Yu., Karabanov O.A., Burmenskaya G.V. et al. *Detsko-roditel'skie otnosheniia kak uslovie formirovaniia otnosheniia k roditel'skoi pozitsii materi u devushek v period vkhozheniia vo vzroslost'* [Parent-Child Relationships as a Condition of the Formation of the Girls' Attitude to Motherhood in the Period of their Moving into Adulthood]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical education in Russia], 2018, no. 9, pp. 52–61. (In Russ.)

Saporovskaya M.V. *Sovladanie v mezhpokolen-nom sreze* [Coping in intergenerational section]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Kostroma State University], 2013, no. 5, pp. 198–201. (In Russ.)

Semenova G.V., Vekilova S.A., Tereshkina I.B. et al. *K probleme vzaimosviasi opyta sotsial'noi ekskliuzii s bazisnymi ubezhdeniiami lichnosti: psikhologicheskii podkhod* [The relationship between social exclusion and basic personal beliefs: a psychological approach]. *Izvestiia Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena* [Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences], 2020, no. 197, pp. 63–73. (In Russ.)

Semenova G.V., Tereshkina I.B., Vekilova S.A. et al. «*Deti ne khoteli igrat' so mnoi...*»: *Sotsial'noe iskliuchenie v doshkol'nom vozraste* [«Children did not want to play with me...»: Social exclusion in childhood]. *Doshkol'noe vospitanie* [Preschool education], 2021, no. 6, pp. 2–9. (In Russ.)

Semyonova O.A. *Deti prislugi v Rossii na rubezhe XIX–XX vv.* [Children of servants in Russia in the mid-19th – the early 20th century]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Kostroma State University], 2020, vol. 26, no. 3, pp. 55–62. (In Russ.)

Smoleva E.O. *Sotsial'nyi stress i strategii ego preodoleniia: analiz kontseptsii i modelei* [Social stress and its coping strategies: analysis of concepts and models]. *Sotsial'noe prostranstvo* [Social space], 2020, vol. 6, no. 3, pp. 3. (In Russ.)

Stanibula S. *Koping-strategii: razvitie v ontogeneze* [Coping-strategies: development in ontogenesis]. *Razvitie lichnosti* [Personal Development], 2017, no. 3, pp. 195–204. (In Russ.)

Stepin V.S. *Proshchenie* [Pardon]. *Novaia filosofskaia entsiklopediia* [New Philosophical Encyclopedia]. Moscow, Mysl' Publ., 2001, vol. 3, pp. 381 (In Russ.)

Suvorova I.Yu. *Narushenie struktury sotsial'noi identichnosti v rezul'tate sotsial'noi ekskliuzii* [The distortion

of social identity structure as a result of social exclusion]. *Sotsial'naiia psikhologiya i obshchestvo* [Social Psychology and Society], 2016, vol. 7, no. 4, pp. 34–55. (In Russ.)

Sukhovey A.V., Kovalenko S.V., Nosov E.N. *Koping-resursy i koping-strategii kak edinaia sistema vozdeistviia v povedenii lichnosti* [Coping resources and coping strategies as a unified system of influence in personality behavior]. *Problemy sovremennoogo pedagogicheskogo obrazovaniia* [Problems of modern teacher education], 2018, no. 58 (1), pp. 363–368. (In Russ.)

Tereshkina I.B., Vekilova S.A., Rudykhina O.V. et al. *Mezhlichnostnaia ekskliuziia kak psikhologicheskii fenomen: obzor metodov issledovaniia* [Interpersonal exclusion as a psychological phenomenon: A review of research methods]. *Psikhologiya v obrazovanii* [Psychology in Education], 2021, vol. 3, no. 1, pp. 24–33. (In Russ.)

Chovdyrova G.S., Pyatkina O.A. *Koping-strategii lichnosti pri adaptatsii k stressu* [Coping strategies of an individual when adapting to stress]. *Psikhopedagogika v pravookhranitel'nykh organakh* [Psychopedagogy in Law Enforcement], 2021, vol. 26, no. 1 (84), pp. 41–47. (In Russ.)

Yatsenko T.E., Olifirovich N.I., Khomich V.V. *Kharakteristiki disgarmonichnogo semeinogo vospitaniia kak triggery viktimnogo povedeniia podrostkov* [Characteristics of disharmonic family education as the triggers of victim behavior of adolescents]. *Sotsiokul'turnye i psikhologicheskie problemy sovremennoi sem'i: aktual'nye voprosy soprovozhdeniia i podderzhki* [Sociocultural and psychological problems of the modern family: actual issues of maintenance and support], 2020, pp. 71–77. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 27.03.2022; одобрена после рецензирования 15.04.2022; принята к публикации 15.04.2022.

The article was submitted 27.03.2022; approved after reviewing 15.04.2022; accepted for publication 15.04.2022.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 1. С. 111–118. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 1, pp. 111–118.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 37.018.1:159.9

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-1-111-118>

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ОТНОШЕНИЙ ПОДРОСТКОВ СО СВЕРСТНИКАМИ С УЧЕТОМ ОСОБЕННОСТЕЙ ИХ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

Скворцова Елена Викторовна, кандидат психологических наук, Белгородский университет кооперации, экономики и права, Белгород, Россия, skvorcova.ev2012@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1932-3443>

Слободчикова Юлия Витальевна, кандидат психологических наук, МИРЭА – Российский технологический университет, Москва, Россия, uvs-1601@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1257-0284>

Аннотация. В данной статье представлены результаты исследования взаимосвязи типа детско-родительских отношений и характеристик межличностных отношений подростков со сверстниками. Описаны основные аспекты становления системы межличностных отношений в подростковом возрасте. В исследовании в качестве респондентов выступали учащиеся факультета среднего профессионального образования АНО ВО «Белгородский университет кооперации экономики и права» в количестве 50 человек. Оценка характеристик межличностных отношений подростков проводилась по результатам следующих методик: методики диагностики межличностных отношений Т. Лири и «Комплексной методики оценки социального поведения (компетенции)», разработанной в Центре социологии образования РАО Д.Н. Хломовым, С.А. Баклушинским, О.Ю. Казминой, что позволило выделить группу подростков с экстремально выраженными оценками качеств межличностных отношений. У подростков данной группы выявлены нарушения в построении межличностных отношений, имеются признаки дезадаптивности межличностного (социального) поведения. Особенности воспитательных стратегий в семьях подростков изучались с применением опросника родительского отношения к детям – «зеркало» для АСВ (Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкий) и опросника «Взаимодействие родитель – ребенок» (И.М. Марковская). Использовались статистические методы обработки данных: t-критерий Стьюдента, Критерий Краскела – Уоллиса, кластерный анализ данных с использованием SPSS. В процессе работы были выявлены и описаны четыре типа семейного воспитания, в каждом из которых можно обнаружить характерные признаки нарушений в системе межличностных отношений. Результаты свидетельствуют о частичном подтверждении гипотезы о существовании взаимосвязи между различными аспектами межличностных отношений подростков и типами семейного воспитания.

Ключевые слова: межличностные отношения, стиль семейного воспитания, подростковый возраст.

Благодарности. Эта работа была поддержана Российским фондом фундаментальных исследований, проект 19-013-00085.

Для цитирования: Скворцова Е.В., Слободчикова Ю.В. Психологическая характеристика отношений подростков со сверстниками с учетом особенностей их семейного воспитания // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 1. С. 111–118. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-1-111-118>

Research Article

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF ADOLESCENTS' RELATIONSHIPS WITH PEERS, TAKING INTO ACCOUNT THE PECULIARITIES OF THEIR FAMILY UPBRINGING

Elena V. Skvortsova, Candidate of Psychological Sciences, Belgorod University of Cooperation, Economics and Law, Belgorod, Russia, skvorcova.ev2012@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1932-3443>

Yulia V. Slobodchikova, Candidate of Psychological Sciences, MIREA – Russian Technological University, Moscow, Russia, uvs-1601@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1257-0284>

Abstract. This article presents the results of a study of the relationship between the type of parent-child relationship and the characteristics of interpersonal relationships of adolescents with peers. The main aspects of the formation of the system of interpersonal relations in adolescence are described. In the study, the respondents included students of the Faculty of Secondary Vocational Education of the Autonomous non-profit organisation of higher education Belgorod University of Cooperation,

Economics and Law, 50 people in total. The evaluation of the characteristics of interpersonal relationships of adolescents was carried out according to the results of the following methods – Timothy Leary’s Interpersonal Behaviour Circle and the “Comprehensive methodology for assessing social behaviour (competence)” developed at the Centre for Sociology of Education of the Russian Academy of Education by Daniil Khlomov, Sergey Baklushinskiy, Olga Kaz’mina, thereby identifying a group of adolescents with extremely distinct results of the qualitative assessment of interpersonal relations. This group of adolescents have interpersonal relationship difficulties, there are signs of ill adaptivity of interpersonal (social) behaviour. The features of educational strategies in adolescent families were studied using the questionnaire on parental attitude towards children – “mirror” for Analysis of family relationships (Edmond Eydemiller, Viktoras Justickis) and the Parent-Child Interaction Questionnaire (Irina Markovskaya). Data processing statistical methods used include Student’s *t*-test, Kruskal–Wallis *H* test, cluster analysis using SPSS. In the course of the work, four types of family upbringing were identified and described, with possibility to detect in each type the disfunction signs’ characteristic in the interpersonal relations system. The results indicate partial confirmation of the hypothesis about a correlation between various aspects of interpersonal relationships of adolescents and types of family upbringing.

Keywords: interpersonal relationships, family upbringing style, adolescence.

Acknowledgments. This work was supported by the Russian Foundation for Basic Research, project 19-013-00085

For citation: Skvortsova E.V., Slobodchikova Y.V. Psychological characteristics of adolescents’ relationships with peers, taking into account the peculiarities of their family upbringing. *Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics.* 2022. vol. 28, № 1. pp. 111–118. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-1-111-118>

Связь человека с другими людьми является ключевым фактором для формирования устойчивых отношений. С.Л. Рубинштейн, рассуждая об отношениях, подмечал, что сердце человека все соткано из его отношений к другим людям, с ними связано главное содержание психической, внутренней жизни человека. «С.Л. Рубинштейн предложил не только учение о личности, но и сформулировал принцип личности, согласно которому все познавательные, волевые, эмоциональные процессы и образования, включая сознание, являются способностями личности, которая регулирует, проявляет и интегрирует их индивидуальным образом в деятельности и отношениях к миру, другим людям и самой себе» [Славская: 146].

Проблемой межличностных отношений в психологии занимались ряд выдающихся учёных – В.Н. Мясищев, А.В. Петровский, А.А. Бодалев, Я.Л. Колосинский, Е.О. Смиронова, Г.М. Андреева и другие. В современных исследованиях представлен аналитический материал, раскрывающий закономерности формирования характера в период подросткового возраста (А.Е. Личко, Т.В. Геворкян, А.В. Батаршев), особенности ценностно-смысловой сферы подростков (С.С. Бубнова, В.А. Василенко, А.В. Винокурова, Е.И. Головаха, А.Г. Здравомыслов, Е.А. Климов, А.В. Ключев, Л.В. Коломийченко, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, А. Маслоу, А.А. Пелипенко, И.М. Попова, Д.И. Фельдштейн), специфику становления образа «Я» и самооценки (Л.С. Выготский, И.А. Горьковская, И.Д. Егорычева). Становление личности подростка психологи связывают с развитием самосознания, центральным элементом которого является самоотношение (Ш.А. Амонашвили, А.В. Захарова, И.С. Кон, И.Ю. Кулагина, В.С. Мухина, А.А. Реан, В.В. Столин, Л.Д. Столяренко, К. Хорни). Анализ на-

учной литературы позволяет сделать вывод о том, что основным фактором, оказывающим влияние на развитие самоотношения подростка, являются особенности социальной сферы, системы социальных отношений, в которую включен подросток.

На процесс развития модели межличностных отношений подростка особое влияние оказывает семья и свойственные ей особенности семейного взаимодействия. Именно под воздействием семьи у подростка формируется основная принципиальная стратегия взаимодействия с людьми в структуре социальных взаимоотношений. Семья для подростка всё ещё является одной из значимых сфер жизни, но влияние, оказываемое родителями, уже не имеет такого сильного воздействия, как раньше.

В процессе становления межличностных отношений у подростка обостряется взаимная диффузия двух потребностей: обособления и принадлежности к социуму. Данные потребности являются одинаково значимыми, но часто противоречащими друг другу. Первая, обособление, заключается в желании подростков стать независимыми и избавиться от контроля близких для них людей. Вторая потребность – принадлежности к социуму – связана со стремлением подростков интегрироваться в интересующий их коллектив, занять в нём достойное место и иметь высокий статус. Подростку важно быть похожим на сверстников, быть признанным, но в тоже время ему необходимо демонстрировать свою индивидуальность.

Обобщив вышесказанное, можно отметить, что до настоящего времени не теряет своей актуальности вопрос: каково влияние особенностей семейного воспитания и той системы отношений, которая складывается в семье подростка, на становление и развитие его личных отношений со сверстниками?

Методологические основы исследования составили: фундаментальное положение о динамичной природе отношений личности, разрабатываемое В.Н. Мясищевым, Л.И. Анцыферовой, К.А. Абульхановой-Славской и др.; концепции, раскрывающие психологические особенности подросткового возраста (Л.С. Выготский, Л.И. Божович, Д.И. Фельдштейн, В.С. Мухина, А.Е. Личко и др.); концепции анализа семейной системы (Н. Акерман, М. Боуэн, А.Б. Холмогорова, А.С. Спиваковская, Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис, Л.Б. Шнейдер и другие).

С целью выявления особенностей межличностных отношений подростков с разным типом семейного воспитания нами были опрошены учащиеся факультета среднего профессионального образования АНО ВО «Белгородский университет кооперации экономики и права» в количестве 50 человек.

Оценка характеристик межличностных отношений подростков проводилась по результатам двух методик: методики диагностики межличностных отношений Т. Лири и «Комплексной методики оценки социального поведения (компетенции)», разработанной в Центре социологии образования РАО Д.Н. Хломовым, С.А. Баклушинским, О.Ю. Казьминой.

При детальном рассмотрении результатов, полученных с помощью методики диагностики особенностей межличностных отношений Т. Лири (рис. 1), мы можем сделать вывод о том, что полученные данные по выборке соответствуют умеренной выраженности критерия отношений (5–8 баллов), то есть адаптивному поведению, что является показателем тенденции к интеграции подростков в пространство социального взаимодействия.

Показателями, наиболее выраженными в оценках подростками собственных качеств, являются авторитарность, альтруизм, дружелюбие. Наименее выражены: зависимость, подчиняемость, агрессивность. Данные показатели свидетельствуют, что подростки стремятся видеть себя как доминантных, энергичных, уверенных в себе. При решении проблем в конфликт-

ных ситуациях стремятся быть в согласии с мнением окружающих.

Можно отметить, что самооценка подростков и оценка обобщенного образа сверстника практически идентичные. Проявление данного показателя не случайно, так как это является возрастной особенностью подростков, то есть в группе подросток стремится быть «как все». Он хочет находиться в кругу своих сверстников, иметь положительный статус, добиться признания и чувствовать себя в их окружении комфортно.

Исключение составляют показатели по шкалам «Подозрительность» и «Подчиняемость». Данные характеристики межличностных отношений проявились в процессе самооценки подростками собственных качеств. На основании данных можно судить о том, что респонденты, находясь в коллективе сверстников, стараются подчиняться правилам группы, тем самым подавляя свои личностные качества в надежде достичь желаемой цели. Они часто жертвуют своими потребностями во благо группы, проявляют конформность, испытывают угнетение со стороны более сильных сверстников. Также при оценке подростками собственных качеств мы можем отметить большую выраженность по шкале «Подозрительности», то есть при возникновении нежелательной ситуации или резкого изменения привычного ритма жизни подростки начинают испытывать чувство опасности. Характерными признаками такого поведения может являться недоверие к своему окружению, чрезмерная замкнутость, обидчивость, повышенный скептицизм в оценках.

Оценивая данные, полученные с помощью методики диагностики особенностей межличностных отношений Т. Лири (рис. 2., 3), необходимо проанализировать степень выраженности отношения, которая описывается следующим образом: от 0 до 4 баллов – низкая выраженность; от 5 до 8 баллов – умеренная (адаптивная) выраженность; от 9 до 12 баллов – высокая (экстремальная) выраженность; от 13

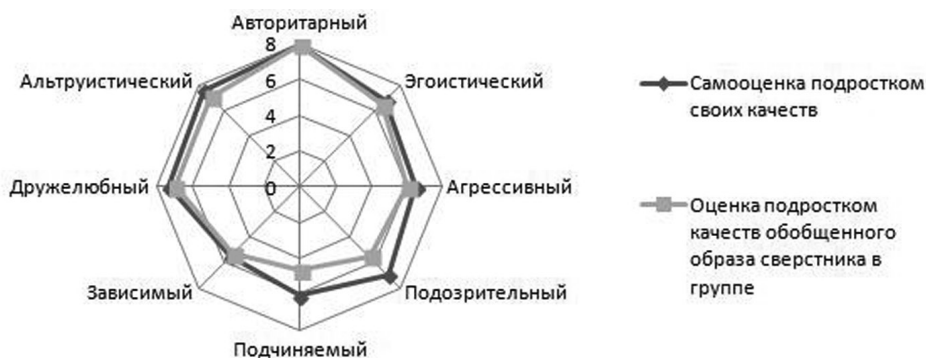


Рис. 1. Средние значения оценок подростками особенностей межличностных отношений по результатам использования методики диагностики межличностных отношений Т. Лири

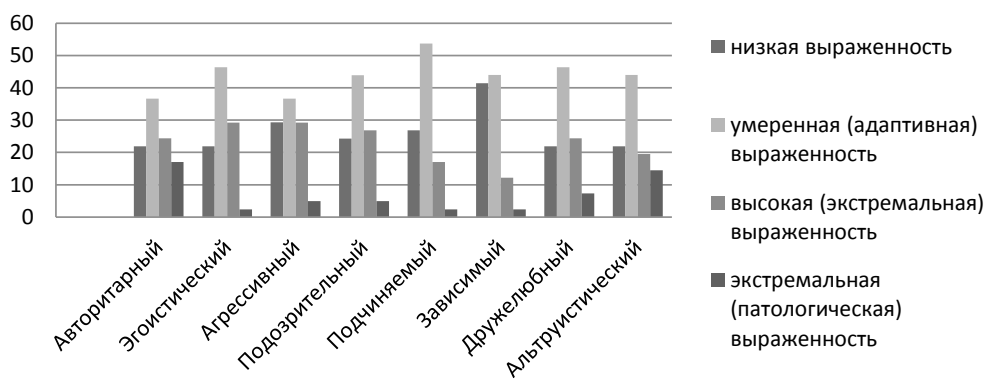


Рис. 2. Данные методики по степени выраженности типа отношений (в %): самооценка подростком своих качеств

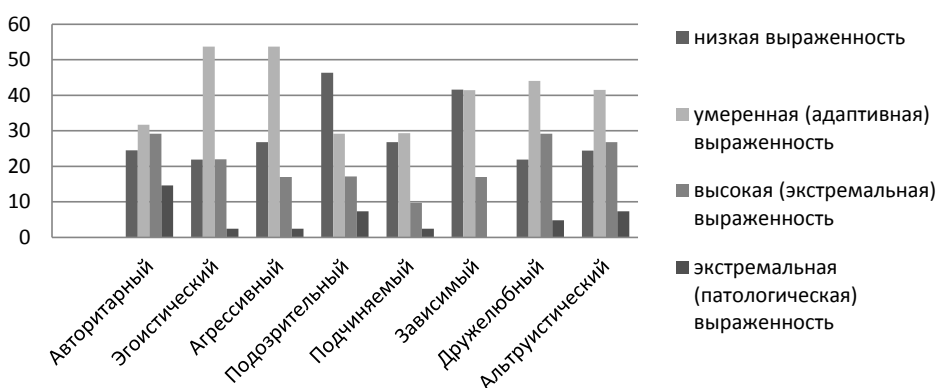


Рис. 3. Данные методики по степени выраженности типа отношений (в %): оценка подростком качеств обобщенного образа сверстника в группе

до 16 баллов – экстремальная (патологическая) выраженность.

При сопоставлении двух взаимосвязанных компонентов таблицы с помощью t-критерия Стьюдента значимых различий в оценке шкал «Самооценка подростком своих качеств» и «Оценка подростком качеств обобщенного образа сверстника в группе» не обнаружено – то есть в целом оценки «Я» и «Сверстник» схожи, что может способствовать формированию межличностных отношений в группе.

Количество подростков, имеющих признаки дезадаптивности интерперсонального поведения, достаточно велико. Результаты оценок подростков, превышающие 9 баллов (данные показатели соответствуют высокой (экстремальной) выраженности и экстремальной (патологической) выраженности) были объединены и проанализированы. Результаты представлены в таблице 1.

Наиболее значимые отличия самооценки подростком собственных качеств и оценки качеств сверстников мы можем увидеть по шкалам «Агрессивный», «Эгоистичный», «Подозрительный», «Подчиняе-

мый». Результаты исследования свидетельствуют о необходимости организации работы по минимизации негативных проявлений в системе межличностных отношений подростков данной группы.

С целью диагностики навыков межличностного взаимодействия нами была использована «Комплексная методика оценки социального поведения (компетенции)», разработанная в Центре социологии образования РАО Д.Н. Хломовым, С.А. Баклушинским, О.Ю. Казьминой. Для проведения сравнительного анализа мы просили респондентов оценить уровень развития социальных навыков как у себя, так и у сверстников в группе.

Анализ данных, представленных на рисунке 4, позволяет сделать вывод, что распределение показателей по уровням оценки собственных социальных способностей и социальных способностей сверстника является практически идентичными. Это факт отражает особенности возрастного периода: подросток, с одной стороны, стремится быть как все, с другой – иметь возможность выделиться, получить более высокий социальный ранг с опорой на те нор-

Таблица 1

Количество подростков, имеющих признаки дезадаптивности интерперсонального поведения (в %)

	Самооценка подростком своих качеств	Оценка подростком качеств обобщенного образа сверстника в группе
Авторитарный	41,4	43,8
Эгоистический	31,6	24,4
Агрессивный	34,1	19,4
Подозрительный	31,7	24,4
Подчиняемый	19,4	12,1
Зависимый	14,6	17
Дружелюбный	31,7	34
Альтруистический	34	34,1

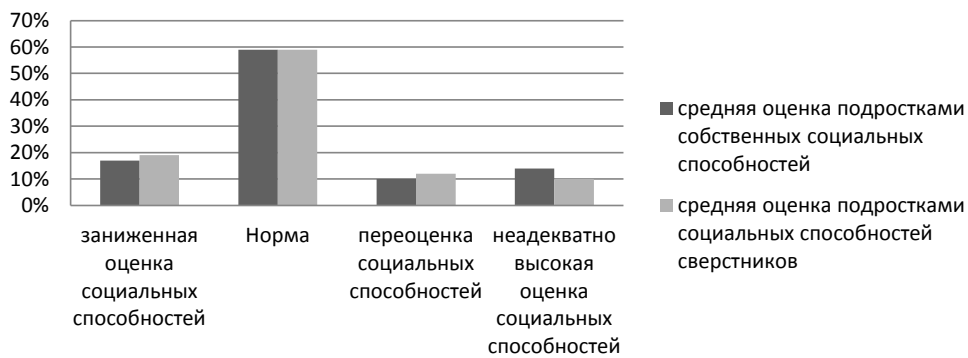


Рис. 4. Оценка подростками собственных социальных компетенций и социальных компетенций сверстников

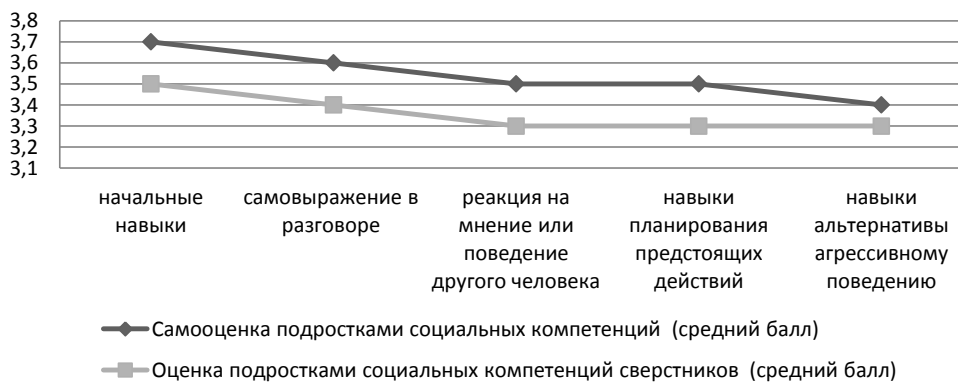


Рис. 5. Оценка подростками собственных социальных компетенций и социальных компетенций сверстников по группам навыков

мы и принципы социального взаимодействия, которые доминируют в группе сверстников.

Среди респондентов можно выделить группу подростков, демонстрирующих неадекватно высокие оценки собственных социальных способностей, что подтверждает необходимость организации коррекционной работы с подростками данной группы.

В процессе анализа данных мы сопоставили оценку подростком собственных социальных компетенций и социальных компетенций сверстников по группам навыков (рис. 5.).

Можно отметить, что подростки собственные социальные навыки (по типам) оценивают чуть выше, чем навыки сверстников. Это свидетельствует о том, что подростки в своих ответах отражают моменты сходства со сверстниками, но в тоже время стремятся показать себя с лучшей стороны для повышения своей значимости.

Далее перед нами стояла задача проанализировать характеристики тех социальных навыков, которые, с точки зрения подростка, у него развиты недостаточно (крайне отрицательные оценки) или не реализованы у сверстников. Затем – определить, какая из перечисленных 5 групп навыков составляет наи-

большую проблему для подростков. Распределение среднего балла с учётом показателя их выраженности по 5 группам представлены на рисунке 6.

Анализ полученных в ходе расчетов данных показывает, что, по мнению подростков, у сверстников наблюдается наибольший дефицит социальных компетенций 4-й группы (навыки планирования предстоящих действий) и 5-й группы (навыки альтернативы агрессивному поведению). По результатам самооценки подростки чувствуют наибольший недостаток компетенций 5-й группы (навыки альтернативы агрессивному поведению).

Следующим шагом был поиск решения приоритетной задачи: выделение сильных сторон в поведении подростков с целью компенсации недостаточно развитых, по мнению респондентов, навыков, необходимых для формирования более адаптивных форм поведения, для успешного и эффективного построения межличностных отношений.

К наиболее развитым навыкам подростков можно отнести начальные навыки, обеспечивающие первичный контакт, и навыки самовыражения в разговоре.

Особенности воспитательных стратегий в семьях подростков изучались с применением опросни-

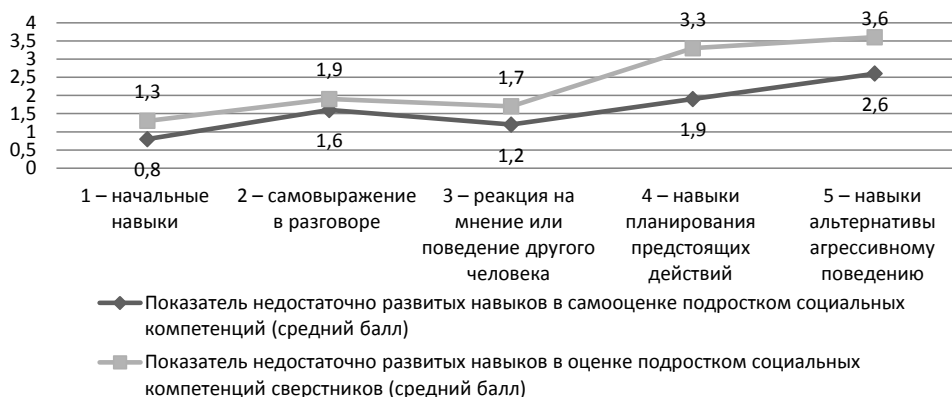


Рис. 6. Показатели недостаточно развитых социальных навыков респондентов по группам

Таблица 2

Средние значения показателей методики «Взаимодействие родитель – ребёнок»

Наименование шкалы	Мать	Отец
Требовательность – нетребовательность	60,1	50,3
Строгость – мягкость	65,3	68,3
Контроль – автономность	50,1	44
Близость – эмоциональная дистанция	66,9	55,3
Принятие – отвержение	59,1	64,3
Сотрудничество – отсутствие сотрудничества	69,1	62,8
Согласие – несогласие	60,9	51,7
Последовательность – непоследовательность	72,8	74,9
Авторитетность родителя	63,4	61,1
Удовлетворенность отношениями с родителем	65,9	63,3

ка родительского отношения к детям – «зеркало» для АСВ (Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис) и опросника «Взаимодействие родитель-ребенок» (И.М. Марковская) (табл. 2).

Групповые тенденции, полученные по результатам опроса, можно охарактеризовать следующим образом: для оценок подростками качества взаимоотношений с родителями характерны: строгость санкций, последовательность в выборе воспитательных воздействий, авторитетность родителей и удовлетворенность взаимоотношениями с ними.

Для оценки значимости различий данных по шкалам «мать» и «отец» использовался t-критерий Стьюдента – его значение равно 2,655, что свидетельствует о значимости различий на уровне $p < 0,05$, на основании этого можно сделать вывод, что в оценках подростка прослеживается существенная разница в подходах к воспитанию матери и отца. Для матерей в большей степени, чем для отцов, характерны требовательность, высокий уровень контроля по отношению к ребенку, эмоциональная близость с ребенком, согласие с его позицией, прослеживается тенденция к сотрудничеству.

Отношения отцов с ребенком характеризуются большей степенью автономности, наличием тенденции к эмоциональному дистанцированию, стремлением придерживаться собственного мнения при принятии решений. Также данные позволяют предположить наличие разногласий у родителей относительно мер и способов воспитания ребенка.

Следующим шагом нашего исследования является сопоставление результатов двух методик. Данная процедура была использована для выявления преобладающего типа семейного воспитания и распределения участников выборки по соответствующим группам. Статистическим инструментарием для определения типа семейного воспитания выступил кластерный анализ данных с использованием SPSS. Кластерный анализ – статистический метод обработки данных, используемый для разбиения и классифицирования множества объектов на однородные группы. Выбор данного метода обработки данных обусловлен кластеризацией полученных значений методом k-средних, так как в обработанных материалах имеются усредненные показатели. Таким образом, были выявлены 3 типа семейного воспитания.

Первый тип семейного воспитания – «Доминирующие родители». Для родителей, использующих данный тип семейного воспитания, характерна властная, доминирующая позиция по отношению к своему ребенку. Они предъявляют к нему чрезмерные требования и вменяют обязанности, часто не соответствующие его возможностям. При этом они строго следят, чтобы подросток их выполнял, проверяют качество работы, используя различные методы наказания.

Второй тип семейного воспитания – «Тревожно-мнительный тип воспитания». Ключевую роль в отношениях с ребенком играет одержимость и излишнее беспокойство родителей. Отмечая в ребенке надуманную хрупкость, проявляют излишнюю обеспокоенность его здоровьем, заботу и повышенное внимание.

Третий тип семейного воспитания – «Непоследовательный и противоречивый тип воспитания». Для данного типа семейного воспитания характерна несогласованность воспитательных приемов, используемых обоими родителями. Это выражается в том, что один из главенствующих членов семьи применяет к ребенку повышенное внимание, исполняет все его потребности, мало наказывает, одобряет его действия, поощряет и проявляет к нему чрезмерную заботу. С противоположной стратегией выступает другой родитель, он игнорирует желания и просьбы своего ребенка, не проявляет к нему необходимой заинтересованности, вменяет множество обязанностей, контролируют их исполнение, качество проделанной работы, применяют санкции и карательные меры.

Специалисты считают, что трудности в построении межличностных отношений в подростковом возрасте часто являются следствием непоследовательности и противоречивости воспитательных воздействий в семье. Все три типа семейного воспитания, описанные в ходе нашего исследования, можно в определенной мере считать дисгармоничными.

Необходимо также отметить, что по результатам опросника Т. Лири среди респондентов можно выделить группу подростков, имеющих признаки дезадаптивности межличностного (социального) поведения, что подтверждает необходимость организации коррекционной работы с подростками по формированию необходимых навыков для успешного и эффективного построения межличностных отношений.

Итоговый анализ полученных данных с целью определения зависимости показателей межличностных отношений подростков и типа семейного воспитания показал, что значимые различия между группами подростков, выделенных в зависимости от типа семейного воспитания, обнаружены только по 1 типу отношений к окружающим – «Авторитарный». Следовательно, гипотеза о существовании взаимосвязи между различными аспектами межличностных отношений подростков и типами семейного воспитания подтверждается лишь частично. Система межличностных отношений подростков зависит не только от характеристик семейного воспитания, но и от особенностей взаимодействия с непосредственным социальным окружением, особенностей совместной деятельности, уровня социального статуса в коллективе сверстников, существующих групповых норм и т. д. В этом возрастном периоде возрастает автономия от взрослых и одновременно повышается значи-

мость отношений со сверстниками [Истратова, Кошель: 634]. Таким образом, данные взаимоотношения постепенно становятся одним из определяющих факторов развития личности подростка.

Список литературы

Истратова О.Н., Кошель А.И. Общение со сверстниками подростков, находящихся в ситуациях семейного неблагополучия // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. С. 633.

Мясищев В.Н. (1893–1973). Психология отношений: избранные психологические труды. М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2011. 398 с.

Пряничникова Я.Д. Проблема формирования коллективных отношений подростков в условиях временного детского коллектива // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. 2018. № 3. С. 102–110.

Славская А.Н. Основы психологии С.Л. Рубинштейна: философское обоснование развития. М.: Институт психологии РАН, 2015. 343 с.

Хломов Д.Н. Руководство по оценке уровня развития социального поведения старшеклассников. М.: ЦСО РАО, 1993. 75 с.

Эйдемиллер Э.Г. Психология и психотерапия семьи. СПб.: Питер, 2001. 651 с.

References

Istratova O.N., Koshel' A.I. *Obshchenie so sverstnikami podrostkov, nakhodiashchikhsia v situatsiiakh seinogo neblagopoluchiiia* [Communication with peers of adolescents in situations of family distress]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniia*, 2014, № 5, p. 633. (In Russ.)

Miasishchev V.N. (1893-1973). *Psikhologiiia otoshenii: izbrannye psikhologicheskie trudy* [Relationship psychology: selected psychological works]. Moscow, Moskovskii psikhologo-sotsial'nyi institut Publ., 2011, 398 p. (In Russ.)

Pranichnikova Ia.D. *Problema formirovaniia kolektivnykh otoshenii podrostkov v usloviakh vremennogo detskogo kollektiva* [The problem of the formation of collective relations of adolescents in the environment of a temporary children group]. *Vestnik po pedagogike i psikhologii Iuzhnoi Sibiri*, 2018, № 3, pp. 102–110. (In Russ.)

Slavskaiia A.N. *Osnovy psikhologii S.L. Rubinshteina: filosofskoe obosnovanie razvitiia* [Fundamentals of S.L. Rubinstein's Psychology: Philosophical justification of development]. Moscow, Institut psikhologii RAN Publ., 2015, 343 p. (In Russ.)

Khlovov D.N. *Rukovodstvo po otsenke urovniia razvitiia sotsial'nogo povedeniia starsheklassnikov* [Guidelines for assessing the level of development of high school students' social behavior]. Moscow, TsSO RAO Publ., 1993, 75 p. (In Russ.)

Eidemiller E.G. *Psikhologiiia i psikhoterapiia sem'i* [Family psychology and psychotherapy]. SPb., Piter Publ., 2001, 651 p. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 27.02.2022; одобрена после рецензирования 15.03.2022; принята к публикации 15.03.2022.

The article was submitted 27.02.2022; approved after reviewing 15.03.2022; accepted for publication 15.03.2022.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 1. С. 119–131. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 1, pp. 119–131.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 78

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-1-119-131>

ОТНОШЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ К МУЗЫКАЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ ДЕТЕЙ КАК ФАКТОР САМОРЕАЛИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ ДЕТСКИХ ШКОЛ ИСКУССТВ (по результатам онлайн-опросов детей и родителей)

Краснощеченко Ирина Петровна, доктор психологических наук, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, krasnoshhechenko_ip@tksu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8274-960X>

Платонов Александр Сергеевич, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, директор Детской школы искусств № 3 им. Г.В. Свиридова, г. Брянск, <https://orcid.org/0000-0001-6726-5036>

Аннотация. В статье представлены результаты исследования, направленного на изучение влияния отношения родителей к музыкальному образованию детей в контексте развития и самореализации учащихся детских школ искусств. В работе анализируются преобладающие ценности, интересы, отношение к обучению, самооценки возможностей и результативности самореализации в образовательном пространстве, а также оценки родителями возможностей развития, самореализации, результатов образовательного процесса детей в условиях школ искусств. В качестве методического инструментария использованы 2 авторских опросника – для учащихся ДШИ и их родителей, размещенные в Google-формах. Для обработки результатов применялся статистический пакет Microsoft Office Excel. Всего в исследовании приняли участие 134 учащихся ДШИ и 139 взрослых – родители детей, обучающихся в музыкальных школах двух регионов Центральной России: Брянской и Калужской областей. В работе показано, что большинство учащихся позитивно оценивает результаты обучения в музыкальной школе: музыкальное образование создает условия для формирования их мировоззрения, ценностей, вхождения в культуру, обогащает ценностную сферу, способствует формированию соответствующей направленности личности – интереса, увлечения музыкой. Дети, обучающиеся в ДШИ, нуждаются в добрых отношениях, поддержке как педагогов, так родителей. Большинство школьников констатировали преобладание положительных, доброжелательных отношений между ними и педагогами. Исследование подтвердило значимость для самореализации учащихся в образовательном пространстве ДШИ родительской поддержки. Родители оказывают решающую роль в принятии решения об обучении детей в музыкальной школе. Установлена взаимосвязь: родители, воспринимающие детей как одаренных и талантливых, больше времени уделяют своим детям, проявляют большую заинтересованность в делах и успехах детей, проявляют большую включенность в их музыкальное образование и творческую деятельность.

Ключевые слова: детская школа искусств, учащиеся ДШИ, родители учащихся, отношение родителей к музыкальному образованию детей, педагоги ДШИ, интересы, ценности, самореализация.

Для цитирования: Краснощеченко И.П., Платонов А.С. Отношение родителей к музыкальному образованию детей как фактор самореализации учащихся детских школ искусств (по результатам онлайн-опросов детей и родителей) // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 1. С. 119–131. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-1-119-131>

Research Article

PARENTS' ATTITUDE TO CHILDREN'S MUSICAL EDUCATION AS A FACTOR OF SELF-REALISATION OF CHILDREN'S ART SCHOOL LEARNERS (based on the results of online surveys of children and parents)

Irina P. Krasnoshhechenko, Doctor of Psychological Sciences, Tsiolkovsky Kaluga State University, krasnoshhechenko_ip@tksu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8274-960X>

Aleksandr S. Platonov, Tsiolkovsky Kaluga State University; director of Sviridov children's art school No. 3 in Bryansk, <https://orcid.org/0000-0001-6726-5036>

Abstract. The article presents the results of a study aimed at studying the influence of parents' attitude to the musical education of children in the context of the development and self-realisation of learners in children's art schools. The paper analyses the prevailing values, interests, attitudes towards learning, self-assessment of the possibilities and self-realisation effectiveness

in the educational space, as well as parents' assessments of development opportunities, children's self-realisation, and the results of the educational process in art schools. As a methodological tool, 2 author's questionnaires were used – for children's school learners and their parents, posted in Google forms. The statistical package Microsoft Office Excel was used to process the results. In total, the study involved 134 learners of the children's art school and 139 adults – parents of children studying in music schools in two subjects of the Russian Federation in its European Centre – Bryansk and Kaluga regions. The work showed the majority of learners positively assessing the results of studying at a music school – music education creates conditions for formation of their worldview, values, entry into culture; it enriches the value sphere, contributes to the formation of an appropriate personality orientation – interest, hobbies in music. Learners attending a children's art school need good relations, support from both pedagogues and parents. The majority of schoolchildren stated the predominance of positive, friendly relations between peers and pedagogues. The study confirmed the importance of parental support for the self-realisation of learners in the educational space of the children's art school. Parents play a decisive role in deciding whether to send their children to a music school. A relationship has been established – parents who perceive children as gifted and talented, devote more time to their children, show greater interest in the affairs and successes of their children, and show greater involvement in their musical education and creative activity.

Keywords: children's art school, children's art school learners, pupils' parents, parents' attitude to children's musical education, children's art school pedagogues, interests, values, self-realisation.

For citation: Krasnoshchechenko I.P., Platonov A.S. Parents' attitude to children's musical education as a factor of self-realisation of children's art school learners (based on the results of online surveys of children and parents). Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 1, pp. 119–131. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-1-119-131>

Кардинальные перемены, модернизация и цифровизация, происходящие во всех сферах современного российского общества, обеспечивают принципиально новые возможности, повышают степень комфортности жизни людей, открывают доступ к неограниченному потоку информации. Вследствие таких перемен изменяется и процесс социализации детей и молодежи, его культурные, целевые и ценностно-ориентационные аспекты. Однако наряду с позитивными тенденциями проявляются и негативные – получает широкое распространение пропаганда ценностей, отрицающих традиционные нравственные основания российской культуры: добро, благо, уважение к человеку, полноценную семью. Вместо традиционного прежде включения детей в совместную деятельность и участие в общественно полезных делах современное подрастающее поколение – воспитанники «нового формата» – предпочитают проводить свободное время в виртуальном пространстве, присваивая из Интернета, его многочисленных неконтролируемых ресурсов модели поведения и мировосприятия, характеризующиеся преобладанием «сиюминутного» удовольствия, постоянным хаотичным поиском и потреблением информации без ее анализа, осмысления и критического отношения к ней. Происходит снижение масштаба жизненных целей современной молодежи, переориентация на жизнь ради удовольствия, с одной стороны, а с другой – обесценивание собственной жизни и жизни других людей ради популярности в социальных сетях и т. д.

Противостояние подобным негативным тенденциям требует активизации семейного и общественного воспитания, возрождения целенаправленной работы по воспитанию подрастающего поколения

в семьях, образовательных учреждениях, обращении к традиционным российским культурным ценностям, создания условий для формирования у молодежи созидательных смыслов бытия и развития во взаимосвязи с сохранением культурного кода исторически сильной и процветающей России [О внесении изменений].

Важную роль в воспитании подрастающего поколения в современных условиях выполняет сохранившаяся в нашей стране, несмотря на десятилетия трансформаций, система дополнительного воспитания детей и подростков, активно развивающаяся в настоящее время, включающая спортивные, творческие, музыкальные, художественные и т. п. школы и развивающие центры. Дополнительное образование детей представляет собой «тип образования, объединяющий обучение, воспитание и развитие в единый процесс освоения добровольно избранного человеком вида деятельности или области знаний, выходящих за рамки стандарта обязательного (общего, начального, среднего или высшего профессионального) образования, направленный на удовлетворение и развитие интересов, предпочтений, склонностей, способностей, творческого потенциала ребенка, его личного самоопределения, самореализацию и социализацию» [Дополнительное образование детей: 7, 10].

В работах современных исследователей показано, что учреждения дополнительного образования вносят весомый вклад в социализацию подрастающего поколения, обеспечивают передачу ему культуры и непреходящих традиций, способствуют самоопределению и саморазвитию детей и подростков [Рожков, Иванова: 132], создают условия для развития их субъектной позиции [Байбородова: 14], умений са-

морегуляции, самоорганизации, определения приоритетов, осмысленных и осознанных выборов своих целей [Иванова: 95–96].

Важное место в системе дополнительного образования детей и подростков современной России занимают детские школы искусств (ДШИ), в которых в соответствии с Федеральным законом № 145-ФЗ предусмотрена реализация дополнительных предпрофессиональных общеобразовательных программ в области искусств. Основная цель данных программ – приобщение детей к искусству, развитие их творческих способностей и приобретение ими начальных профессиональных навыков. Основными задачами дополнительных предпрофессиональных общеобразовательных программ в области искусств являются формирование грамотной, заинтересованной в общении с искусством молодежи, а также выявление одаренных детей и подготовка их к возможному продолжению образования в области искусства в средних и высших учебных заведениях соответствующего профиля [О реализации: 5–6]. Деятельность ДШИ реализуется в соответствии с Федеральными государственными требованиями к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программы в области музыкального искусства соответствующего профиля (фортепиано, хоровое пение, духовые и ударные инструменты и т. д.) [Об утверждении].

Разные аспекты деятельности ДШИ осмысливаются в трудах современных исследователей, анализирующих и оценивающих условия и результаты развития личности [Попова, Букминов: 137], ее творческого потенциала [Бахтюркина: 261; Белкина: 14], специальных музыкальных способностей [Бряткова: 58; Цагарелли: 17; Едакина: 121] и др.

Включенное наблюдение за образовательным процессом в конкретной ДШИ и управление им (один из авторов данной статьи – директор ДШИ) показывает, что художественно-эстетическое развитие личности учащихся детских школ искусств сегодня весьма дифференцировано, подчиняется прагматическим тенденциям изменившегося социокультурного пространства, обеспечивается на разных уровнях результативности. Современные дети – дети поколения Z, безусловно, значительно отличаются от представителей предыдущих поколений. Дети поколения Z, называемые Digital Native («Цифровой Человек»), – современники мультимедийных технологий, родившиеся в информационном обществе, «связанные» между собой Интернетом, гаджетами и т. п. [Поколение Z: 80–83; Сапа: 24]. Как отмечает В.И. Панов, «вследствие цифровизации как продукта научно-технологического прогресса произошло качественное изменение способов социальной и даже бытовой деятельности,

когда социальный и личностный опыт старшего поколения часто оказывается бесполезным для подрастающего поколения. Они уже другие...» [Панов: 5]

В современных условиях актуальными становятся исследования, выявляющие психологические особенности главных субъектов современных детских школ искусств – учащихся, их интересы и ценности, восприятие и оценки образовательного процесса и социокультурного пространства, а также рассматривающие роль родителей в результативности детей в пространстве ДШИ. Результаты такого исследования представлены в данной статье, выполненной в контексте разработки проблемы самореализации педагогов детских школ искусств [Платонов: 147], происходящей в образовательном пространстве ДШИ в процессе совместной учебно-музыкальной творческой деятельности с учащимися – представителями нового поколения.

Характеристика исследования и использованных методов

Нами было проведено исследование, ориентированное на изучение отношения родителей учащихся ДШИ к обучению и возможностям развития, самореализации, результатов образовательного процесса детей в условиях музыкальных школ. В работе использованы два разработанных нами опросника – для учащихся ДШИ и их родителей, размещенные в Google-формах, ссылки на которые были разосланы в мессенджерах (социальные сети ВКонтакте, WhatsApp, Instagram и др.). Информация об опросах распространялась от руководителей образовательных учреждений – педагогам ДШИ, а далее – учащимся и их родителям.

Для анализа полученных в исследовании данных использовался статистический пакет Microsoft Office Excel, функционал которого позволяет производить статистическую обработку, включая сортировку, группировку, расщепление, количественное и качественное сопоставление данных.

В разработанные нами опросники были включены утверждения и вопросы по следующим тематическим разделам:

- социально-демографический (возрастные, образовательные характеристики участников опроса);
- направленность музыкального образования детей в ДШИ, наличие прошлого опыта музыкального образования – для родителей;
- мотивация обучения учащихся ДШИ, значение музыкального образования для развития личности детей (в самооценках учащихся ДШИ и оценках их родителей);
- мировоззренческие установки, ценностные ориентиры учащихся детских школ искусств;
- самореализация учащихся в условиях ДШИ (в оценках учащихся ДШИ и их родителей);

– использование учащимися ДШИ информационных технологий в процессе музыкального образования.

В целом можно констатировать, что, несмотря на то, что опросники для родителей и учащихся были разными, в определенной мере они имели содержательно сходные вопросы, позволившие сопоставить видение и отношение детей и родителей к ряду включенных в них аспектов.

Доступ к Google-формам был открыт с 15 января 2020 года по 15 марта 2020 г. – до начала периода самоизоляции в связи с пандемией коронавирусной инфекции COVID-19.

Основные результаты исследования

Социально-демографические характеристики участников опросов

Всего в опросах участвовали: 134 учащихся ДШИ и 139 взрослых – родители детей, обучающихся в музыкальных школах. Выборку составили учащиеся детских школ искусств двух регионов Центральной России: Брянской (62,7 %) и Калуж-

ской (37,3 %) областей, а также родители этих учащихся: 66,1 % участников опроса – взрослых проживает в Брянской области и 33,9 % – на территории Калужской области.

Возраст учащихся ДШИ, принявших участие в опросе, составил от 7 до 18 лет. Подавляющее число участников опроса – школьники в возрасте от 9 до 16 лет, способные адекватно понимать и отвечать на вопросы исследования. В опросе приняли участие 60,4 % девушек и 39,6 % юношей.

Возрастная характеристика выборки родителей учащихся ДШИ, из которых 71,2 % составили женщины и 28,8 % – мужчины, представлена в таблице 2.

Чуть более двух третей опрошенных родителей – молодые люди в возрасте до 40 лет. Распределение по социальному происхождению родителей детей, обучающихся в ДШИ, представлено в таблице 3.

Высшее образование имеют более 60 % родителей-участников опроса.

Распределение выборки родителей по уровню образования имеет следующий вид (см. табл. 4).

Таблица 1

Возраст опрошенных учащихся ДШИ

Возраст	Процентная доля	Возраст	Процентная доля
7 лет	0,7 %	12 лет	20,9 %
8 лет	7,5 %	13 лет	10,4 %
9 лет	4,5 %	14 лет	14,2 %
10 лет	6,7 %	15 лет	7,5 %
11 лет	14,2 %	16 лет	6,7 %

Таблица 2

Возрастные группы родителей – участников опроса

Возрастные характеристики родителей учащихся ДШИ - участников опроса	Процентная доля
До 30 лет	15,1%
30-39	51,8%
40-49	25,9%
50 – 59	5,8%
60 и более	1,4%

Таблица 3

Социальный статус родителей – участников опроса

Социальный статус	Процентная доля
Из интеллигенции	36%
Рабочих	32,4%
Предприниматели	15,5
Военнослужащие	7,2%
Другое	8,9%

Таблица 4

Распределение родителей по уровню образования

Уровень образования	Процентная доля
Высшее	61,9%
Среднее специальное	27,2%
Среднее общее	8,7%
Наличие ученой степени	2,2%

Таблица 5

Виды активности в музыкальной школе, осваиваемые детьми в ДШИ, а в прошлом – их родителями

Вид деятельности	Процентные доли:	
	Учащиеся	Родители
Игра на фортепиано	36,5%	28,1%
На гитаре	25,4%	17,3%
Игра на духовых инструментах	9%	4,3%
Игра на скрипке	6,7%	6,5%
Игра на баяне	3,7%	4,3%
Игра на виолончели	2,2%	0,7%
На аккордеоне	2,2%	2,9%
На ударных инструментах	3%	-
На народных струнных инструментах (балалайка, домбра, гусли)	-	4,3%
Не играют на инструментах	-	32,3%

Таблица 6

Занятия пением среди школьников – участников опроса

	Процентная доля
Хоровому академическому пению	13,4%
Хоровому народному пению	3,4%
Сольному академическому пению	6,7%
Сольному народному пению	7,5%
Сольному эстраднему пению	3,7%

Таблица 7

Занятость учащихся в ДШИ в течение ученой недели

Количество посещений детьми ДШИ в неделю	Процентная доля
2 дня	6,0%
3 дня	42,5%
4 дня	36,6%
5 дней	10,4%
6 дней	4,5%

Направленность музыкального образования детей в ДШИ и прошлый опыт музыкального образования родителей

Дети – участники опроса – занимаются разными видами активности, наиболее распространенными из которых является игра на фортепиано и гитаре.

Следует констатировать, что более половины родителей – участников опроса – тоже имели опыт обучения в музыкальной школе в детские годы: 43,9 % родителей получили музыкальное образование и 10,8 % – начинали учиться, но не завершили обучение в музыкальной школе.

Наиболее популярными формами активности среди детей в настоящее время и их родителей в прошлом являются игра на фортепиано и гитаре. Кроме этого, дети обучаются игре на духовых и струнных инструментах.

Кроме овладения исполнительским искусством на музыкальном инструменте, учащиеся ДШИ также обучаются пению.

Обучение в ДШИ – это весомая нагрузка на детей. Как отмечает Н.Е. Попова, обучение игре на инструменте – это трудный процесс, требующий выдержки, усидчивости, дисциплинированности, внимательности, мотивированности и, разумеется, твердого желания [Попова: 137]. Занятость детей в ДШИ различ-

ся от 2 дней до 6 дней. По результатам опроса, почти 80 % учащихся посещают занятия в музыкальной школе 3–4 раза в неделю.

Сопоставляя ответы детей и родителей на вопрос о нагрузке детей в ДШИ, мы обнаружили, что 15 % родителей не владеют информацией о занятости детей, что свидетельствует об отсутствии включенности некоторых родителей в жизненную ситуацию детей, что может быть следствием либо большой занятости, либо отсутствия заинтересованности родителей в организации жизнедеятельности детей, либо восприятия родителями детей как взрослых и достаточно самостоятельных.

Роль родителей и значение семейного воспитания в результативности музыкального образования и развитии личности учащихся ДШИ

Значение родительского воспитания для формирующейся личности – непреходящее. Институт семьи – основополагающий фактор жизни, социализации и развития ребенка. К. Роджерс одним из необходимых условий для полноценной самоактуализации личности считал положительную Я-концепцию, которая формируется при проявлении безусловного позитивного внимания к личности со стороны окружающих людей и в особенности – со стороны родителей [Хьелл, Зиглер: 495–496].

Мы получили ответы на вопросы, отражающие мнение детей о влиянии родителей на их культурное развитие, выборы и музыкальные предпочтения. Более половины участников опроса – учащихся ДШИ – констатировали, что интерес к музыке привили родители (53 %). Оставшаяся часть школьников подчеркнула значимость друзей и знакомых (27,6 %), педагогов ДШИ (23,1 %), учителей музыки в общеобразовательной школе (17,9 %) и других авторитетных людей (11,9 %) в развитии увлечения и интереса к музыке.

Успешность обучения детей в ДШИ в значительной мере зависит от поддержки семьи, отношения родителей к данной деятельности ребенка, заинтересованности в результатах обучения, от культурного уровня семьи. Ответы учащихся ДШИ позволяют сформировать представление об уровне культурного развития семей, участвовавших в исследовании (см. табл. 8): согласно ответам, в семьях почти 60 % опрошенных учащихся родители разговаривают о музыке с детьми (из них 20,9 % ответили «часто разговаривают», 38,1 % – «да»); 27,6 % ответили, что такое бывает редко, и 13,4 % участников опроса заявили, что подобного опыта в их семье вообще нет.

Во многих семьях существует традиция совместного посещения концертов и театра, однако такие события происходят не слишком часто (см. табл. 9).

При сопоставлении ответов о совместном культурном досуге, представленных в опросниках учащихся и взрослых, стоит учесть различия в восприятии времени: для взрослых восприятие течения времени характеризуется более ускоренным темпом, чем у детей. Вероятно, поэтому столь значительны различия в ответах «часто». По мнению 56,7 % детей, такие события происходят примерно раз в год. Почти 27 % опрошенных – учащихся ДШИ – указали, что не посещают с родителями театры и концертные залы. В связи с тем, что опрос проводился до начала

пандемии, фактор самоизоляции не оказывал влияния на результаты по данному вопросу.

Мотиваторы поступления детей в ДШИ

Практика детского музыкального образования создает условия для включения учащихся в активную деятельность, формирования мировоззрения и культурно-эстетических ценностей учащихся детских школ искусств.

Принятие решения о поступлении ребенка в музыкальную школу – ответственный шаг и для детей, и для их родителей. Решение о поступлении в музыкальную школу часто принимается в семьях родителями. И хотя 30,6 % детей указали на собственное желание – едва ли оно было единственным фактором при принятии соответствующего решения. 29,9 % учащихся указали, что на решение оказали влияние родные, друзья, решение оценили как внезапное 14,9 %. Влияние на решение о поступлении ребенка в музыкальную школу также оказали учителя музыки общеобразовательной школы (по мнению 7,5 % учащихся), педагоги ДШИ (11,2 % школьников).

С позиции родителей, как показывают результаты исследования, чаще всего такое решение принимается именно ими: 23% родителей ответили, что ни с кем не консультировались и 49,6 % констатировали, что это было их собственное желание. О том, что советовались с преподавателями музыкальной школы, заявили 14,4 % родителей, обсуждали вопрос с родственниками, друзьями, знакомыми – 8,6 %.

Роль музыкального образования в развитии детей в оценках учащихся ДШИ и их родителей

В подавляющем большинстве и учащиеся, и родители констатируют позитивные аспекты обучения в ДШИ – развитие культуры, интеллекта, кругозора, общение с друзьями и педагогами, развитие навыков игры на музыкальных инструментах. Для сравнения приводим таблице 10 ответы родителей и де-

Таблица 8

Распределение ответов на вопрос «Разговаривают ли в семье о музыке? Как часто?»

	Дети	Родители
Да, разговаривают	59,0%	64%
Редко	27,6%	21,8%
Нет, не разговаривают	13,4%	7,9%

Таблица 9

Посещения концертов и театра семьями детей, обучающихся в ДШИ

	Ответы детей	Ответы родителей
Часто	2,2%	15,2%
Примерно один раз в год	56,7%	48,2%
Раз в пять лет	16,4%	12,9%
Не посещают	27%	23,7%

Таблица 10

**Ответы на вопрос «Что дает обучение в школе искусств учащимся?»
(предоставлялась возможность выбора нескольких вариантов ответов)**

Что дает обучение в школе искусств?	Дети	Родители
Развитие кругозора, культуры и интеллекта	79,1%	64,7%
Общение с друзьями	41,0%	
Встречи с интересными педагогами	35,1%	
Содействует развитию личности		33,1%
Развивает навыки игры на музыкальном инструменте и пения	34,3%	28,1%
Получение основ профессиональных музыкальных знаний	29,9%	28,1%
Готовит к дальнейшему получению профессионального образования	11,9%	15,1%
Отвлекает от безделья и компьютерных игр	17,2%	15,1%
Ничего не дает, бесполезная трата времени	3,7%	15,8%
Дань моде	11,2%	9,4%

Таблица 11

Предпочтения музыкальных жанров детьми и родителями

Музыкальные жанры	Дети	Родители
Классическая музыка	40,3%	43,2%
Современная музыка	45,5%	46,8%
Эстрадная	15,7%	30,2%
Русская народная музыка	20,1%	18,7%
Духовная	13,4%	21,6%
Музыка для релаксации	15,7%	8,7%
Не слушают	10,4 %	-
Другое		8,4%

тей. И хотя не все варианты ответов в опросах детей и родителей идентичны, можно увидеть определенные сходные тенденции.

Обращает на себя внимание тот факт, что по ряду позиций дети дают более высокие позитивные оценки результатам обучения в музыкальной школе. Согласно мнению учащихся ДШИ, включение в систему музыкального образования содействует развитию их личности, кругозора, культуры и интеллекта, освоению исполнительских навыков на музыкальном инструменте, получению музыкальных знаний.

Родители воспринимают обучение ребенка в музыкальной школе как ситуацию его общего развития (64,7 %), овладения навыками музицирования (28,1 %), формирования гармоничной личности (33,1 %), как возможность сокращения времени на ненужные и опасные дела (15,1 %). Школьники и родители также отмечают, что обучение в ДШИ отвлекает от безделья и компьютерных игр (такой вариант ответа выбрали 17,2 % детей и 15,1 % родителей).

Обесценивание обучения детей в ДШИ обнаружено в ответах лишь 15,8 % родителей и 3,7 % школьников.

Результаты опроса показывают, что обучение в музыкальной школе способствует формированию в детях соответствующей направленности интере-

сов, увлечений – интереса, любви к музыке. Так, более трех четвертых от числа детей-участников опроса (76,1 % респондентов) считают себя любителями музыки, музыка делает их счастливыми в этом мире. Характерно, что ответы родителей показывают достаточно сходную тенденцию – 71,9 % из них тоже считают себя любителями музыки, более двух третьих родителей – участников опроса согласились с утверждением, что музыка делает их счастливыми.

48,5 % учащихся школ искусств воспринимают музыку как вид искусства, способный возвысить и облагородить душу человека, 30,6 % считают музыку необходимой составляющей жизни человека, 19,4 % воспринимают музыку как набор звуков. Среди открытых ответов школьников на вопрос «Что такое музыка?» было и философское суждение о том, что «музыка – тонкая, едва уловимая материя, сравниваемая с душой человека».

Назначение музыки в жизни человека учащиеся школ искусств рассматривают в трех основных аспектах: в формировании мировоззренческих основ человека (31,3 %), при проведении досуга – развлечении и отдыхе (29,1 %) и для дальнейшего приобщения к музыке и приобретения профессии музыканта-педагога и музыканта-исполнителя (11,9 %).

Приобщение к музыкальному искусству способствует развитию музыкальных предпочтений учащихся ДШИ. В таблице 11 для возможности сопоставления представлены предпочтения музыкальных жанров детей и родителей. Обращает на себя внимание выраженная близость позиций по параметрам классической, эстрадной, русской народной музыки.

Поскольку основой системы музыкального образования детских школ искусств является изучение классики, респондентам был предложен вопрос: «Необходима ли классическая музыка в жизни человека? Что дает человеку ее изучение?». Мнения учащихся разделились: более половины опрошенных (53,7 %) считает, что классическая музыка формирует культуру человека, по мнению 23,9 % – делает человека умным. Отличительной особенностью отношения к классической музыке, по мнению большинства учащихся, является то, что они ценят ее красоту, гармонию, глубокое смысловое содержание. В то же время негативное отношение к классической музыке высказала примерно пятая часть участников опроса (20,8 %). Данная группа молодых людей придерживается мнения, что классическая музыка делает человека несовременным, скучным, соответственно, не следует ее изучать в ДШИ, так как она изжила себя.

Самореализация и удовлетворенность учащихся обучением в ДШИ в самооценках детей и их родителей

На вопрос «Какая творческая деятельность в процессе обучения в ДШИ вызывает наибольший интерес?» были получены следующие ответы учащихся (табл. 12).

Как видим из ответов учащихся, практически все виды активности, реализуемые детьми в музыкальных школах, привлекают их. У учащихся ДШИ вызывают интерес «специальность» (почти 39 %), занятия хоровым исполнительным искусством (16,4 %), вокальное и ансамблевое исполнение (9,4 %).

Детям нравятся творческие активности, благодаря которым они могут проявить себя, показать конкретный результат. Подтверждением того, что творческая самореализация привлекает детей –

учащихся ДШИ, являются ответы и на другой вопрос: «Нравится ли тебе участвовать в концертах, конкурсах, фестивалях, олимпиадах, обучаясь в школе искусств?» – 70,1 % ответили «да», 9,7 % – «нет», никогда не участвовал(а) – 20,1 %.

Кроме того, большинство учащихся (79,1 %) заявили, что они демонстрируют результаты своей музыкально-исполнительской деятельности в семье, родственникам, друзьям, знакомым, чуть более 20 % дали отрицательные ответы («нет» – 6,9 % и «мне это не интересно» – 14,2 %).

60 % родителей также констатировали, что их дети исполняют дома музыкальные произведения, 12,2 % ответили «нет».

36,7 % родителей отметили у своих детей талант сочинять музыку, 34,5 % не задумывались об этом, 28,8 % сказали «нет».

Музыкальное образование, безусловно, влияет на ценностную сферу личности. По мнению учащихся, обучение в музыкальной школе способствует развитию таких ценностей, как любовь к музыке – 46,6 %, стремление к самосовершенствованию – 43,9 %, интерес к познанию мира – 37,4 %, духовные ценности – 34,5 %, интерес к современной музыке – 25,9 %; перспектива профессионально-личностного развития – 23 %.

Музыкальное образование способствует развитию субъектности учащихся, формирует у них умение анализировать собственные эмоциональные состояния, отдавать отчет о влиянии музыки разных жанров на внутренний мир. 59,7 % респондентов ответили, что во время слушания музыки испытывают чувства радости или грусти (в зависимости от характера произведения), 34,3 % ответили, что под воздействием звучания музыки совершают добрые поступки, 17,9 % признались, что им становится скучно и неинтересно, слушая музыку.

Свои впечатления, чувства и эмоции в процессе прослушания музыкальных произведений дети выражают по-разному: рисуют (26,1 %), пишут стихи и рассказы (17,2 %), записывают свои мысли в дневник музыкальных наблюдений (17,9 %), не выража-

Таблица 12

Распределение ответов на вопрос «В процессе обучения в ДШИ какая творческая деятельность вызывает наибольший интерес?»

Варианты ответов	Процентная доля
Исполнение музыки на музыкальном инструменте	38,8%
Пение в хоре	16,4%
Осознанное слушание музыки	13,4%
Игра в ансамбле, оркестре	11,2%
Сочинение музыки	9%
Вокальное исполнение	8,2%
Пение в ансамбле	1,4%

ют свои впечатления, считая это ненужным (38,8 % детей), 69,4 % опрошенных учащихся ДШИ предпочли утверждение о том, что музыка способна изменить мысли и поступки человека. 26,9 % констатировали, что не задумывались над этим вопросом.

Отличие классической музыки от современной участники опроса усматривают в красоте, гармонии, ее смысловом содержании (62,7 %); строгости звучания (26,9 %).

Представляет интерес отношение учащихся к необходимости изучения современной музыки на уроках музыкальной литературы в ДШИ: по мнению 42,5 % опрошенных учеников ДШИ современная музыка делает человека креативным и сильным, 47 % считают, что изучение музыки необходимо для общего развития. Негативное отношение к изучению современной музыки выразили 8,2 % опрошенных школьников, считающих, что современная музыка не дает ничего полезного человеку.

Для выявления отношения представителей поколения Z к получаемому музыкальному образованию в опросник был включен вопрос «Выбери высказывание, которое может стать основой эталона современного учащегося ДШИ в XXI веке». 59,7 % участников опроса предпочли варианты, выражающие позитивность вектора их развития, свидетельствующие об удовлетворенности обучением в музыкальной школе, проявлении субъектной позиции: «Учеба в музыкальной школе – это мое» – 16,4 %, «Музыка – душа моя» – 27,6 %, «Учиться, учиться и еще раз учиться» – 6,7 %, «Уклонись от зла, сотвори добро» – 9 %.

Обесценивание роли музыкального образования и обучения в ДШИ мы усматриваем в ответах 19,4 % опрошенных школьников, где проявились предпочтения отсутствия ответственности за себя («Я ребенок и ни о чем не хочу думать» – 10,4 %) и «Учеба – не главное в жизни» (9 %). Вероятно, промежуточную позицию занимают 17 % учащихся, выбравших вариант «Надо жить так, как хочешь», который акцентирует проявление своеволия без целеполагания и целеустремленности, навязываемом в СМИ современной молодежи.

Что нравится учащимся ДШИ в образовательном пространстве?

Отвечая на вопрос «Что нравится в ДШИ?», учащиеся в первую очередь также отметили деятельностные и результативные атрибуты собственной активности в музыкальной школе: интересные уроки преподавателей (50,7 %), освоение игры на музыкальном инструменте (49,3 %), частые выступления, участие в конкурсах, фестивалях (23,9 %).

Позитивное отношение к ДШИ в значительной мере формируют отношения педагогов к детям. 25,4 % участников исследования, отвечая на данный

вопрос, выбрали ответ «преподаватели, которые поддерживают тебя». Кроме того, учащиеся констатировали преобладание положительных, доброжелательных отношений между ними и педагогами. 78,3 % опрошенных обращаются к учителям за советом, помощью, поддержкой, 81,3 % подтвердили, что такую поддержку находят со стороны преподавателей ДШИ. Уровень взаимопонимания с педагогами как высокий оценили 57,5 % опрошенных учащихся, как средний – 31,3 % и низкий – 12,2 %.

Кроме того, 10,4 % учащихся отметили важность эстетических условий образовательного пространства (красивая, ухоженная территория вокруг школы и комфортная среда внутри школы), влияющих на удовлетворенность обучением. И наоборот, детям и подросткам, обучающимся в ДШИ, не нравятся неуютные кабинеты (29,9 %), старые музыкальные инструменты (33,6 %), скучные, неинтересные уроки (10,4 %). Учащимся приятно заниматься у молодых преподавателей, на нехватку молодых преподавателей указало 36,6 % опрошенных учащихся.

Использование учащимися ДШИ информационных технологий

Очевидным является факт, что в современных условиях учащиеся ДШИ – представители поколения Z, как и все современные молодые люди, широко используют информационные технологии и гаджеты. Основными техническими средствами для прослушивания музыки им служит мобильный телефон (61,9 %) и компьютер (45,5 %). 26,9 % респондентов указали, что слушают музыку с экрана телевизора, 36,8 % детей проводят свободное время за компьютером, в социальных сетях, и, хотя у детей, обучающихся в ДШИ, свободного времени значительно меньше, чем у других детей, гаджеты занимают в их жизни тоже весьма существенное место.

Распространение интернета, развитие цифровой среды закрепляют информационный образ жизни детей в социальной и образовательной среде, формируют прогностические суждения воспитанников ДШИ о популярности музыкальных жанров в ближайшем будущем: 32,8 % респондентов считают, что будущее человечества за электронной музыкой, 21,6 % – за музыкой Вселенной и космоса, 20,1 % – за «классикой», 10,4 % – за музыкой медицины; 7,5 % – за музыкой различных религиозных конфессий.

В процессе исследования мы получили подтверждение тому факту, что некогда самая развитая и распространённая форма познания мира – чтение книг, в том числе книг о музыке, к сожалению, в настоящее время становится менее популярной среди учащихся детских школ искусств: 32,1 % детей не читают книги вообще. В тоже время 22,4 % респондентов читают школьный учебник по музыкальной литературе, 41,8 % читают литературу, которую рекомендует педагог.

Оценки родителями музыкальных способностей детей и их самореализации в пространстве ДШИ

В психологических исследованиях неоднократно показано что Я-концепция ребенка первоначально формируется под влиянием ожиданий, мнений, оценок значимых взрослых. Такие суждения и оценки взрослых присваиваются детьми (интроекты), начиная определять их собственное отношение к себе, результатам своей деятельности и т. д. Именно поэтому отношение родителей к обучению в музыкальной школе, оценки творческой активности и самореализации детей, озвучиваемые родителями в отношении детей, влияют и на самооценки детей, на их отношение к образовательной деятельности в ДШИ, а в последующем оказывают значительно влияние и на результативность музыкального образования детей. В нашем исследовании обнаружена группа примерно 30 % родителей, которые не проявляют заинтересованность в музыкальном образовании детей – они предпочитают ответы «не знаю», «не задумывался/лась», отвечая на многие вопросы.

Проведенное нами расщепление выборки родителей дает возможность увидеть, как их оценка музыкальных способностей детей связана с отношением и позицией по другим вопросам. В качестве такой точки отсчета мы использовали ответы родителей

на вопрос «Обладает ли Ваш ребенок выраженными музыкальными способностями?» «Да» – ответили 54 %, «Не задумывалась/лся» – 33,8 %, «нет» – 12,2 %.

Покажем соотношение ответов на вопрос «Обладает ли Ваш ребенок выраженными музыкальными способностями?» и ответов на другие вопросы, характеризующие родительскую позицию и выявляющие ее влияние на личность ребенка, в таблице 13.

Представленные в таблице результаты дают убедительные основания для вывода о том, что родители, воспринимающие ребенка как способного к музыке, чаще констатируют его желание идти в музыкальную школу, чаще отмечают желание своего ребенка исполнять в семье музыкальные произведения. Кроме того, следует констатировать, что среди таких родителей больше тех, кто имеет более широкий кругозор и культурный уровень – в детские годы они учились в музыкальной школе, а в настоящем – имеют высшее образование, в подавляющем большинстве посещают театры, концерты (хотя бы раз в год и чаще).

Среди родителей, не задумывающихся о музыкальных способностях детей, преобладают те, кто не обращает внимание, с каким настроением ребенок идет в музыкальную школу, не задумывается о том, может ли ребенок исполнить музыкальное произведе-

Таблица 13

Соотношение ответов родителей на вопросы о музыкальных способностях и других особенностях детей

Обладает ли Ваш ребенок выраженными муз. способностями	К-во	Может ли Ваш ребенок исполнить муз. произведение?		С каким настроением ребенок идет в музыкальную школу		Обучались ли Вы в музыкальной школе в детстве?		Ваше образование		Как часто посещаете концерты, театры вместе с детьми	
		К-во	К-во	К-во	К-во	К-во	К-во	К-во	К-во		
Да	75	Да	72 (96%)	С желанием	70 (93%)	Да	48 (64%)	Высшее	67 (89%)	Часто	29 (39%)
		Нет	3 (4%)	Без желания	2	Начинал	8 (11%)	Среднее	6	Раз в год	41 (55%)
		Не задумыв.	0	Не обращал внимания	3	Нет	19 (25%)	Степень канд. наук	2	Не посещаю	5 (6%)
Нет	17	Да	5 (29%)	С желанием	11	да	6	Высшее	12	Часто	0
		Нет	9 (53%)	Без желания	4	начинал	0	Среднее	5	Раз в год	15 (88%)
		Не задумыв.	3 (18%)	Не обращал внимания	2	нет	11 (64%)	Степень канд. наук	0	Не посещаю	2
Не задумывалась/лась	37	Да	5 (14%)	С желанием	5	да	7 (18,5%)	Высшее	7	Часто	3
		Нет	6 (16%)	Без желания	4	начинал	7 (18,5%)	Среднее	28 76%	Раз в год	8
		Не задумыв.	26 (70%)	Не обращал внимания	28 (76%)	нет	23 (63%)	Степень канд. наук	2	Не посещаю	26 70%

дение. Кроме того, среди таких родителей преобладают люди, не обучавшиеся в детские годы в музыкальной школе, в настоящее время не посещающие театры, имеющие среднее профессиональное образование.

Представленное исследование дает основание для вывода о том, что положительные установки родителей в отношении детей и их музыкальных способностей способствуют проявлению большей активности и успешности детей. Вовлеченность родителей в воспитание детей, проявление постоянной заинтересованности в успехах детей, поддержка детей вниманием, а также совместное времяпрепровождение, в том числе посещение театров, концертов, создают позитивный эмоциональный фон для развития детей, проявления их музыкальных способностей.

Заключение

Проведенное нами исследование подтвердило значимость положительного отношения родителей к музыкальному образованию детей – учащихся ДШИ, представителей поколения Z. Успешность обучения детей в ДШИ в значительной мере зависит от поддержки родителями деятельности и активности ребенка в образовательном пространстве, заинтересованности в результатах обучения, от культурного уровня семьи.

Обнаружено сходство в оценках родителями и детьми роли музыкального образования для развития личности. Большинство родителей учащихся в детские годы получали музыкальное образование. Большинство детей – участников опроса отметили, что интерес к музыке привили родители.

Родители, воспринимающие детей как одаренных и талантливых, больше времени уделяют им, проявляют большую заинтересованность в делах и успехах детей, большую включенность в их музыкальное образование и творческую деятельность.

Таким образом, важную роль в самореализации современных учащихся ДШИ, конечно же, играют включенность родителей в образовательный процесс, теплые доверительные отношения и поддержка музыкального образования детей со стороны семьи. Сотрудничество взрослых и детей в семьях, поддержка детей вниманием со стороны родителей, а также совместное времяпрепровождение содействуют развитию и поддержанию интереса и увлечения детей музыкальным искусством, создают позитивный эмоциональный фон для развития детей, проявления их музыкальных способностей, успешного овладения музыкально-исполнительской деятельностью, формирует творческую направленность их личности в пространстве музыкального образования. Проведенное исследование показывает, что дети, подростки, обучающиеся в ДШИ, нуждаются в добрых отношениях и поддержке со стороны взрослых.

Список литературы

Байбородова Л.В. Формирование субъектной позиции ребенка в условиях дополнительного образования // Вестник Калужского университета. Сер. 1: Психологические науки. Педагогические науки. 2019. Т. 2. № 3. С. 14–19.

Бахтюрина Г.А. Развитие творческого потенциала учащихся ДМШ, ДШИ на уроках музыкальной литературы // Проблемы фундаментальной подготовки в школе и вузе в контексте современности: межвуз. сб. науч. работ IX Всерос. науч.-практ. конф. / ред.-сост. А.Е. Новиков. 2018. С. 261–267.

Белкина М.А., Ульянова Е.А. Развитие креативного потенциала учащихся ДМШ и ДШИ // Вестник научных конференций. 2017. № 5–4 (21). С. 14–15.

Браткова С.Ю. Развитие творческих способностей учащихся по классу фортепиано в образовательном процессе ДШИ // Формирование патриотизма и гражданской идентичности в процессе приобщения детей и подростков к музицированию: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием / отв. ред. М.Л. Космовская. Курск, 2020. С. 58–61.

Дополнительное образование детей: история и современность: учеб. пособие для академического бакалавриата / отв. ред. А.В. Золотарева. 2-е изд., испр. и доп. М., 2019. 267 с.

Едакина А.С. Влияние импровизации на развитие музыкально-творческих способностей учащихся-пианистов в ДШИ и ДМШ // Художественное произведение в современной культуре: творчество – исполнительство – гуманитарное знание: сб. статей и материалов. Челябинск, 2019. С. 120–124.

Иванова И.В. Рефлективные педагогические технологии в формировании готовности подростков к саморазвитию в дополнительном образовании // Вестник Калужского университета. Сер. 1: Психологические науки. Педагогические науки. 2020. Т. 3. № 1 (6). С. 90–96.

О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания образования: Федеральный закон № 304-ФЗ от 31.08.2020 г. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_358792/ (дата обращения: 10.12.2021)

О реализации дополнительных предпрофессиональных общеобразовательных программ в области искусств: в 2 ч.: монография: сб. материалов для детских школ искусств / авт.-сост. А.О. Аракелова. М., 2012. Ч. 1. 118 с.

Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. URL: <http://zakonobobrazovani.ru/> (дата обращения: 10.11.2021).

Об утверждении федеральных государственных требований к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительной предпрофессиона-

нальной программы в области музыкального искусства и срока обучения по этой программе: приказ Министерства культуры Российской Федерации от 12 марта 2012 г. № 163. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70053524> (дата обращения: 10.11.2021)

Панов В.И. Проблемы и возможные риски социализации в условиях ускорения научно-технического прогресса // Вестник Калужского университета. Сер. 1: Психологические науки. Педагогические науки. 2021. Т. 4, № 2. С. 4–11. DOI: 10.54072/26586568_2021_4_2_4

Платонов А.С. Профессиональная самореализация педагогов ДШИ: самооценка результативности // Социализация в глобальном мире: вызовы современности: сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. 20–21 мая 2021 года. Калуга, 2021. С. 146–160.

Поколение Z – самое правильное поколение // Аккредитация в образовании. № 8 (100). 2017. С. 80–84.

Попова Н.Е., Букминов А.А. Музыкальное образование в центрах дополнительного образования: привлечение или упорный труд // Современный ученый. 2020. № 1. С. 137–141.

Рожков М.И., Иванова И.В. Сопровождение саморазвития детей как целевая функция дополнительного образования // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 4. С. 131–138.

Сана А.В. Поколение Z – поколение эпохи ФГОС // Инновационные проекты и программы в образовании. 2014. № 2. С. 24–30.

Цагарелли Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности: учеб. пособие. СПб., 2008. 212 с.

Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб., 1999. 608 с.

References

Bayborodova L.V. *Formirovaniye sub'yektnoy pozitsii rebenka v usloviyakh dopolnitel'nogo obrazovaniya* [Formation of the subjective position of the child in the conditions of additional education]. *Vestnik Kaluzhskogo universiteta. Ser. 1: Psikhologicheskiye nauki. Pedagogicheskiye nauki* [Bulletin of the Kaluga University. Ser. 1: Psychological sciences. Pedagogical Sciences], 2019, vol. 2 (3), pp. 14–19. (In Russ.)

Bakhtyurina G.A. *Razvitiye tvorcheskogo potentsiala uchaschikhsya DMSH, DSHI na urokakh muzykal'noy literatury* [Development of the creative potential of learners of children's music schools, children's art schools in the lessons of musical literature]. *Problemy fundamental'noy podgotovki v shkole i vuze v kontekste sovremennosti: Mezhevz. sb. nauch. rabot IKH Vseros. nauch.-prakt. konf.* [Problems of fundamental training at school and university in the context of modernity: Interuniversity collection of scientific papers of the IX All-Russian Scientific and Practical Conference], ed. by A.E. Novikov, 2018, pp. 261–267. (In Russ.)

Belkina M.A., Ul'yanova Ye.A. *Razvitiye kreativnogo potentsiala uchaschikhsya DMSH i DSHI* [Development of the creative potential of learners of children's music schools and children's art schools]. *Vestnik nauchnykh konferentsiy* [Bulletin of scientific conferences], 2017, vol. 5–4 (21), pp. 14–15. (In Russ.)

Bryatkova S.Yu. *Razvitiye tvorcheskikh sposobnostey uchaschikhsya po klassu fortepiano v obrazovatel'nom protsesse DSHI* [Development of creative abilities of learners in the piano class in the educational process of the Children's Art School]. *Formirovaniye patriotizma i grazhdanskoy identichnosti v protsesse priobshcheniya detey i podrostkov k muzitsirovaniyu. Materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiyem* [Formation of patriotism and civil identity in the process of introducing children and adolescents to music: materials of the All-Russian scientific-practical conference with international participation], ed. by M.L. Kosmovskaya. Kursk, 2020, pp. 58–61. (In Russ.)

Dopolnitel'noye obrazovaniye detey: istoriya i sovremenost': ucheb. posobiye dlya akademicheskogo bakalavriata [Additional education for children: history and modernity: textbook. manual for academic bachelor's degree], otv. red. A.V. Zolotareva. 2-ye izd., ispr. i dop. Moscow, 2019, 267 p. (In Russ.)

Yedakina A.S. *Vliyaniye improvizatsii na razvitiye muzykal'no-tvorcheskikh sposobnostey uchaschikhsya-pianistov v DSHI i DMSH* [The influence of improvisation on the development of the musical and creative abilities of pianist learners at the Children's Art School and Children's Music School]. *Khudozhestvennoye proizvedeniye v sovremennoy kul'ture: tvorchestvo - ispolnitel'stvo - gumanitarnoye znaniye: sbornik statey i materialov* [A work of art in modern culture: creativity - performance - humanitarian knowledge: Collection of articles and materials]. Chelyabinsk, 2019, pp. 120–124. (In Russ.)

Ivanova I.V. *Refleksivnyye pedagogicheskiye tekhnologii v formirovanii gotovnosti podrostkov k samorazvitiyu v dopolnitel'nom* [Reflective pedagogical technologies in the formation of adolescents' readiness for self-development in the additional]. *Vestnik Kaluzhskogo universiteta. Ser. 1: Psikhologicheskiye nauki. Pedagogicheskiye nauki* [Bulletin of the Kaluga University. Ser. 1: Psychological sciences. Pedagogical Sciences], 2020, vol. 3, no. 1 (6), pp. 90–96. (In Russ.)

O vnesenii izmeneniy v Federal'nyy zakon "Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii" po voprosam vospitaniya obrazovaniya Federal'nyy zakon ot 31 iyulya 2020 g. № 304-FZ [Federal Law No. 304-FZ of August 31, 2020 "On Amendments to the Federal Law "On Education in the Russian Federation" on issues of education education]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_358792/ (access date: 12.12.20210.). (In Russ.)

O realizatsii dopolnitel'nykh predprofessional'nykh obshcheobrazovatel'nykh programm v oblasti iskusstv: monografiya: sb. materialov dlya detskikh shkol iskusstv: v 2 ch. [On the implementation of additional pre-professional general education programs in the field of arts: monograph: collection of materials for children's art schools: in 2 vols], comp. A.O. Arakelova. Moscow, 2012, vol. 1, 118 p. (In Russ.)

Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii: Federal'nyy zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ [Federal Law "On Education in the Russian Federation" dated December 29, 2012 No. 273-FZ]. URL: <https://zakonobobrazovanii.ru/> (access date: 12.12.20210.) (In Russ.)

Ob utverzhdenii federal'nykh gosudarstvennykh trebovaniy k minimumu sodержaniya, strukture i usloviyam realizatsii dopolnitel'noy predprofessional'noy programmy v oblasti muzykal'nogo iskusstva i sroku obucheniya po etoy programme: prikaz Ministerstva kul'tury Rossiyskoy Federatsii ot 12 marta 2012 g [On the approval of federal state requirements for the minimum content, structure and conditions for the implementation of an additional pre-professional program in the field of musical art and the duration of training under this program: Order of the Ministry of Culture of the Russian Federation dated March 12, 2012], vol. 163. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70053524/> (access date: 12.12.20210.) (In Russ.)

Panov V.I. *Problemy i vozmozhnyye riski sotsializatsii v usloviyakh uskoreniya nauchno-tekhnicheskogo progressa. Vestnik Kaluzhskogo universiteta. Ser. 1: Psikhologicheskiye nauki. Pedagogicheskiye nauki* [Bulletin of the Kaluga University. Ser. 1: Psychological sciences. Pedagogical Sciences], 2021, vol. 4, no. 2, pp. 4-11. DOI: 10.54072/26586568_2021_4_2_4 (In Russ.)

Platonov A.S. *Professional'naya samorealizatsiya pedagogov DSHI: samoootsenka rezul'tativnosti* [Professional self-realization of children's school pedagogues: self-assessment of performance]. *Sotsializatsiya v global'nom mire: vyzovy sovremennosti: sb. materialov Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. 20–21 maya*

2021 goda [Socialization in the global world: modern challenges: collection of materials of the International Scientific and Practical Conference, May 20–21, 2021]. Kaluga, 2021, pp. 146-160. (In Russ.)

Pokoleniye Z – samoye pravil'noye pokoleniye [Generation Z is the most correct generation]. *Akkreditatsiya v obrazovanii* [Accreditation in education], 2017, vol. 8 (100), pp. 80-84. (In Russ.)

Popova N.Ye., Bukminov A.A. *Muzykal'noye obrazovaniye v tseentrakh dopolnitel'nogo obrazovaniya: razvlecheniye ili upornyiy trud* [Problems and possible risks of socialization in the context of accelerating scientific and technological progress]. *Sovremennyy uchenyy* [Modern scientist], 2020, vol. 1, pp. 137-141. (In Russ.)

Rozhkov M.I., Ivanova I.V. *Soprovozhdeniye samorazvitiya detey kak tselevaya funktsiya dopolnitel'nogo obrazovaniya* [Accompaniment of self-development of children as a target function of additional education]. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], 2017, vol. 4, pp. 131-138. (In Russ.)

Sapa A.V. *Pokoleniye Z - pokoleniye epokhi FGOS* [Generation Z - the generation of the era of the Federal State Educational Standard]. *Innovatsionnyye projekty i programmy v obrazovanii* [Innovative projects and programs in education], 2014, vol. 2, pp. 24-30. (In Russ.)

Tsagarelli Yu.A. *Psikhologiya muzykal'no-ispolnitel'skoy deyatel'nosti: ucheb. posobiye* [Psychology of musical performance: Textbook]. Saint Petersburg, 2008, 212 p. (In Russ.)

КН'яелл L., Zigler D. *Teorii lichnosti* [Personality Theories]. Saint Petersburg, Piter Publ., 1999, 608 p. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 25.01.2022; одобрена после рецензирования 01.04.2022; принята к публикации 01.04.2022.

The article was submitted 25.01.2022; approved after reviewing 01.04.2022; accepted for publication 01.04.2022.

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 1. С. 132–147. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 1, pp. 132–147. ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 376

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-1-132-147>

ХАРАКТЕРИСТИКА ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ КАК ОСНОВА РЕАЛИЗАЦИИ УРОВНЕВО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА В КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЕ

Крюковская Наталья Владимировна, кандидат педагогических наук, Гродненский государственный университет имени Янки Купалы, Беларусь, nim-ta@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8044-3378>

Аннотация. В статье представлен анализ результатов изучения познавательных процессов обучающихся с задержкой психического развития в начальной школе. На основе данного анализа выделены и охарактеризованы уровни сформированности познавательных процессов. В основе определения уровней находится количество полностью правильно выполненных заданий. У обучающихся с задержкой психического развития в I–V классах выявлено наличие низкого, ниже среднего и среднего уровня сформированности познавательных процессов. В качестве общих проявлений можно отметить наличие затруднений в логической переработке информации и построении выводов в связи с несформированностью мышления и мыслительных операций, трудности удержания в памяти речевой информации, а также сниженная возможность регуляции своей деятельности. Остальные проявления различаются в зависимости от уровня сформированности познавательных процессов. В связи с этим выделены условия проведения коррекционно-педагогической работы с учащимися с задержкой психического развития на коррекционных занятиях и уроках математики.

Ключевые слова: коррекционно-педагогическая работа, задержка психического развития, уровнево-дифференцированный подход, познавательные процессы, коррекционные занятия, уроки математики.

Для цитирования: Крюковская Н.В. Характеристика познавательных процессов обучающихся с задержкой психического развития в начальной школе как основа реализации уровнево-дифференцированного подхода в коррекционно-педагогической работе // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 1. С. 132–147. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-1-132-147>

Reserch article

CHARACTERISTICS OF COGNITIVE PROCESSES OF MENTALLY DISABLED PUPILS AT PRIMARY SCHOOL AS THE BASIS FOR THE IMPLEMENTATION OF A LEVEL-DIFFERENTIATED APPROACH IN CORRECTIONAL AND PEDAGOGIC WORK

Natalia V. Kryukovskaya, Candidate of Pedagogic Sciences, Yanka Kupala Hrodna State University, Belarus, nim-ta@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8044-3378>

Abstract. The article presents an analysis of the results of studying the cognitive processes of mentally disabled schoolchildren. Based on this analysis, the levels of formation of cognitive processes are identified and characterised. The basis for determining the levels is the number of fully correctly completed tasks. Mentally retarded children in forms I-V revealed low, below average or average levels of formation of cognitive processes. As general manifestations, difficulties in the logical processing of information and lack of drawing conclusions due to the lack of formation of thinking and mental operations can be noted; difficulties in retaining speech information in memory, as well as a reduced ability to regulate their activity were also evident. The remaining manifestations differ depending on the level of formation of cognitive processes. In this regard, the conditions of correctional and pedagogic work with the mentally disabled in correctional classes and at Maths lessons are highlighted.

Keywords: correctional & pedagogic work, mental retardation, level-differentiated approach, cognitive processes, remedial classes, Maths lessons.

For citation: Kryukovskaya N.V. Characteristics of cognitive processes of mentally disabled pupils at primary school as the basis for the implementation of a level-differentiated approach in correctional and pedagogic work. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 1, pp. 132–147 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-1-132-147>

Проведение коррекционно-педагогической работы с обучающимися с задержкой психического развития осуществляется с опорой на принцип единства диагностики и коррекции, что предполагает всестороннее обследование учащихся и определение на этой основе содержания дальнейшей работы. Трудности усвоения школьных знаний у обучающихся данной категории обусловлены недостаточной сформированностью познавательных процессов, что затрудняет процесс восприятия получаемой информации, ее анализа и дальнейшего использования в практической и мыслительной деятельности. Перечисленные особенности снижают их обучаемость, затрудняют процесс обучения уже на начальных этапах. Поэтому большое значение приобретает проведение коррекционно-педагогической работы, которая в рамках реализации коррекционной направленности осуществляется как на уроках, так и на коррекционных занятиях.

Несмотря на наличие общих закономерностей, присущих всем детям с задержкой психического развития, необходимо отметить наличие индивидуальных особенностей, которые, с одной стороны, отличают учащихся друг от друга, а с другой стороны, позволяют объединять их в группы с учетом имеющих проявлений. В связи с этим реализация коррекционной направленности в коррекционно-педагогической работе с учащимися с задержкой психического развития строится на основе использования уровнево-дифференцированного подхода.

Цель исследования – проанализировать результаты изучения познавательных процессов обучающихся с задержкой психического развития в начальной школе для определения возможностей дальнейшего использования уровнево-дифференцированного подхода в коррекционно-педагогической работе.

Задачи исследования:

– выявить уровень сформированности познавательных процессов у обучающихся с задержкой психического развития в начальной школе;

– определить условия, необходимые для проведения коррекционно-педагогической работы с обучающимися с разным уровнем сформированности познавательных процессов с опорой на уровнево-дифференцированный подход.

Уровнево-дифференцированный подход предполагает анализ познавательной деятельности обучающихся с задержкой психического развития, выделение уровня их сформированности и дифференциацию с учетом перечисленной информации обучающихся

данной категории для определения условий проведения коррекционно-педагогической работы.

Вопросы организации дифференцированного обучения рассмотрены в работах И.Ю. Ивановой [3], И.А. Коробейникова и Н.В. Бабкиной [5], А.М. Поляковой, В.Н. Хаустовой, Н.А. Гладковой [8], В.В. Яковлевой [12] и др. Е.В. Скира [11] в своей работе уделяет внимание особенностям личностных, коммуникативных, регулятивных и познавательных учебных действий, которые необходимо учитывать при организации процесса обучения математике. В работах Е.Л. Инденбаум и А.А. Гостар [4] в качестве основы реализации дифференцированного подхода рассматривается выделение психологических типов учащихся с задержкой психического развития («компенсированного», «поведенческого», «дискогнитивного» и «диссоциального»).

Ведущим условием осуществления дифференцированного подхода к обучающимся на занятиях, по мнению Е.Н. Бондарь [1], помимо изучения типологических особенностей является также выделение временных типологических групп.

Анализ уровнево-дифференцированного подхода осуществляется нами в рамках решения коррекционно-развивающих задач в ходе коррекционно-педагогической работы с обучающимися с задержкой психического развития на уроках и коррекционных занятиях. Решение данных задач направлено на исправление несформированности познавательной деятельности, формирование обобщенных умений, обеспечивающих успешность включения учащихся в выполнение заданий различной направленности и содержания. С этой целью происходит изучение уровня сформированности познавательных процессов обучающихся данной категории в начальной школе, выделение проявлений, характерных для каждого уровня. С учетом данной информации определяются условия проведения коррекционно-педагогической работы на основе реализации уровнево-дифференцированного подхода.

Уровнево-дифференцированный подход ориентирует на первоначальную диагностику общего психического развития обучающихся с задержкой психического развития, выявление имеющихся у них затруднений в процессе усвоения знаний и анализ их причин. В ходе диагностики происходит выявление тех познавательных процессов, которые сформированы на низком уровне, что не позволяет учащимся в полной мере усваивать необходимый объем учебного материала. Организация и проведение коррекционно-педагогической работы с обучающимися

данной категории осуществляется только с опорой на результаты проведенной диагностики. При этом на коррекционных занятиях происходит развитие тех познавательных процессов, которые не представлены в зоне актуального развития обучающихся с задержкой психического развития, и умений, реализуемых с использованием данных познавательных процессов. На уроках создаются специальные условия, учитывающие потенциальные возможности обучающихся на основе анализа сформированности познавательных процессов.

Материалы и методы исследования

Для достижения поставленной цели нами было проведено изучение познавательных процессов обучающихся с задержкой психического развития в начальной школе. В данном исследовании было обращено внимание на выявление сформированности познавательных процессов, которые участвуют в усвоении и использовании математических знаний и умений. Для проведения исследования были выделены направления обследования с опорой на работы А. Гермаковска и Р.И. Лалаевой [3] и представления В.И. Лубовского об особых образовательных потребностях [4]: исследование сенсомоторных функций (зрительного гнозиса, пространственного гнозиса и гнозопраксиса, временных представлений); состояния логических операций анализа и синтеза, сравнения, обобщения; сукцессивных и симультанных процессов; внимания; зрительной и слуховой памяти. Для проведения исследования нами были разработаны диагностические задания либо модифицировано содержание существующих диагностических методик, позволяющие раскрыть сформированность исследуемых процессов.

Для исследования сенсомоторных функций использовались следующие диагностические задания: «Различие картинок» и «Схожие картинки» для изучения сформированности зрительного анализа и синтеза, умения определять различия двух сходных сюжетных картинок; «Последовательность фигур» для изучения сформированности умения определять изменения в представленном ряду фигур; «Симметричный рисунок» для изучения сформированности умения дорисовывать симметричную половину рисунка; «Ориентировка в схеме собственного тела и в окружающем» для изучения сформированности знания схемы собственного тела и умения показать или расположить предмет с учетом заданного пространственного направления; «Вербализация пространственных отношений» для изучения сформированности умения словесно обозначать пространственное расположение предметов по отношению друг к другу; «Расположи по инструкции» для изучения сформированности умения располагать объекты на листе бумаги с учетом пространственного расположения.

Для исследования состояния логических операций: операций сравнения, классификации, умозаключения – использовались следующие диагностические задания: «Продолжи ряд» для изучения сформированности умения продолжать ряд фигур на основе выявления принципа чередования; «Исключение предмета» для изучения сформированности умения выделять в объектах существенные признаки и объединять на их основе объекты в группы; «Установи последовательность событий» для изучения сформированности умения определять события с учетом «раньше», «позже», «сначала», «потом»; методика «Схематизация» (Р.И. Бардина) [10] для изучения сформированности умения выполнять задание с опорой на схему; методика Дж. Равена (детский вариант) [9] для изучения сформированности умения анализировать изображение и определять представленную в нем закономерность.

Для исследования сукцессивных и симультанных процессов использовались следующие диагностические задания: «Аналогичная последовательность» для изучения сформированности умения находить последовательность фигур, цифр, аналогичную заданной; «Скажи по порядку» для изучения сформированности сукцессивных процессов (воспроизведение времен года, дней недели по порядку и в обратном порядке); «Продолжи ряд» для изучения сформированности умения продолжить ряд объектов на основе принципа чередования, а также методика Дж. Равена (детский вариант) [9] для изучения сформированности умения анализировать изображение и определять представленную в нем закономерность.

Для исследования внимания были использованы: модифицированный вариант корректурной пробы для изучения сформированности концентрации и переключения внимания; диагностическое задание «Шифровка» (модифицированный вариант аналогичного субтеста методик Д. Векслера) [2], направленное на изучение сформированности переключения внимания.

Для обследования процессов памяти были предложены следующие диагностические задания: «Запомни слова» для изучения сформированности умения запоминать и затем воспроизводить набор слов; «Воспроизведи ряд» для изучения сформированности умения воспроизводить ряд цифр в прямом и обратном порядке, а также ряд геометрических фигур.

В процессе выполнения заданий обучающимся предлагалась дозированная помощь педагога в трех формах: стимулирующая («Подумай», «Посмотри внимательно», «Проверь себя»), направляющая (наводящие вопросы, уточняющие вопросы, показ отдельных действий), обучающая (показ выполнения всего задания, совместное выполнение задания).

Каждое умение считалось сформированным при условии полного правильного самостоятельного выполнения конкретного задания или выполнения его с наличием незначительных погрешностей, которые обучающимися исправлялись самостоятельно или со стимулирующей помощью педагога. В этом случае умение рассматривалось как представленное в зоне актуального развития. Умение считалось несформированным при наличии трудностей, которые учащимися преодолевались с использованием направляющей и обучающей помощи, а также при наличии ошибок при выполнении задания, которые не исправлялись самостоятельно и с помощью педагога.

На основании анализа результатов исследования был определен уровень сформированности изученных познавательных процессов обучающихся с задержкой психического развития:

– *низкий* – правильное и самостоятельное выполнение обучающимися от 0 % до 24 % диагностических заданий;

– *ниже среднего* – правильное и самостоятельное выполнение обучающимися от 25 % до 39 % диагностических заданий;

– *средний* – правильное и самостоятельное выполнение обучающимися от 40 % до 60 % диагностических заданий;

– *выше среднего* – правильное и самостоятельное выполнение обучающимися от 61 % до 75 % диагностических заданий;

– *высокий* – правильное и самостоятельное выполнение обучающимися от 76 % до 100 % практических заданий.

Процесс обучения детей с задержкой психического развития занимает пять лет, поэтому были обследованы учащиеся I–V классов, обучающиеся по учебному плану специальной общеобразовательной школы (школы-интерната) для детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) (задержкой психического развития). Исследование проводилось в начале учебного года. В исследовании приняли участие 41 учащийся I класса, 21 учащийся II класса, 28 учащихся III класса, 43 учащихся IV класса и 26 учащихся V класса. Учащиеся обучались на базе ГУО «Телеханская специальная общеобразовательная школа-интернат», ГУО «Средняя школа № 12 г. Гродно», ГУО «Средняя школа № 26 имени А.Н. Сивачёва г. Гродно», ГУО «Средняя школа № 33 г. Гродно», ГУО «Средняя школа № 39 имени И.Д. Лебедева г. Гродно», ГУО «Средняя школа № 13 г. Барановичи».

Результаты исследования

Проведение обследования позволило получить следующие результаты. В таблице 1 представлены результаты обследования обучающихся с задержкой психического развития в I классе.

Обучающиеся с задержкой психического развития в **I классе** испытывали затруднения в целостном восприятии окружающего мира, обращали внимание на яркие необычные элементы, опуская при этом зачастую существенные признаки окружающих предметов. Для них было характерно отсутствие поисковой активности. У учащихся не сформирована в полной мере ориентировка в схеме собственного тела, окружающем мире, отмечались трудности ориентировки на плоскости и при словесном обозначении пространственных направлений. Учащимся тяжело осуществлять поэлементное сравнение двух множеств, устанавливать закономерность чередования элементов в ряду и на этой основе продолжать ряд.

У обучающихся не сформировано представление об очередности времен года и дней недели. Более высокие результаты были получены при перечислении времен года и дней недели, начиная с заданного понятия. Особую сложность вызвало перечисление их очередности в обратном порядке. При выкладывании сюжетных картинок в определенной последовательности с учетом логики событий особые затруднения возникали при объяснении данной последовательности и установлении причинно-следственных связей.

Обучающимся с задержкой психического развития в I классе сложно удерживать информацию в кратковременной памяти, что создает неполноценную основу для усвоения математических знаний, умений и навыков. Им трудно ориентироваться на предложенную схему для определения нужного пути, выполнять мыслительные операции анализа и выделять существенные признаки, сравнивать предметы между собой для выделения сходных и отличительных признаков, а также обобщения. Для учащихся характерна относительная способность понять задание на простые обобщения и владение стандартными обобщениями. При этом снижена способность к дифференцировке стандартных обобщений, самостоятельному анализу, поиску обобщающего признака и формулировке его в словесной форме. У обучающихся снижено представление о функциях различных предметов и способность к сложным речевым формулировкам и объяснениям; им сложно найти два возможных решения задачи на обобщение и осуществлять нестандартные виды обобщения.

У обучающихся с задержкой психического развития в I классе выявлено преобладание непроизвольного внимания, малый объем внимания и трудности его распределения между несколькими элементами одновременно. Они легко отвлекались на посторонние раздражители и допускали ошибки.

По всем проведенным диагностическим заданиям коэффициент вариации располагался в интервале от 41 % до 269 %, что говорит об отсутствии однородности исследуемой выборки по анализируемым

Результаты выполнения диагностических заданий обучающихся с задержкой психического развития в I классе

Диагностическое задание		Среднее значение	Максимальный балл	Коэффициент вариации
Различие картинок		2,78 ± 0,27	11	62 %
Схожие картинки		8,78 ± 0,67	14	49 %
Симметричный рисунок		4,02 ± 0,49	10	78 %
Ориентировка в схеме собственного тела и в окружающем		22,20 ± 1,82	45	51 %
Вербализация пространственных отношений		13,39 ± 1,16	32	55 %
Расположи по инструкции		5,66 ± 0,82	16	93 %
Узнавание цифр		10,17 ± 0,66	15	41 %
Исключение предмета		27,98 ± 3,27	56	75 %
Схематизация		1,41 ± 0,59	20	269 %
Аналогичная последовательность		1,51 ± 0,14	3	58 %
Методика Дж. Равена		6,54 ± 1,29	36	126 %
Скажи по порядку		5,00 ± 0,57	12	73 %
Продолжи ряд		4,83 ± 0,60	12	79 %
Установи последовательность событий		13,02 ± 0,90	18	44 %
Воспроизведи ряд		3,29 ± 0,31	6	59 %
Запомни слова		3,73 ± 0,27	10	45 %
Корректирующая проба	1-й этап	52,96 ± 6,44	100	78 %
	2-й этап	43,29 ± 6,15	100	91 %
	3-й этап	40,87 ± 6,20	100	97 %
Шифровка	1-й этап	53,66 ± 5,71	100	68 %
	2-й этап	35,98 ± 5,48	100	97 %
	3-й этап	33,08 ± 5,47	100	106 %
	4-й этап	32,93 ± 5,59	100	109 %

показателям и необходимости применения уровнево-дифференцированного подхода с учетом специфики всех изученных показателей при проведении коррекционно-педагогической работы. При проведении уроков математики и коррекционных занятий для результативности обучения обучающихся в I классе необходимо учитывать индивидуальные возможности каждого из них в плане восприятия материала, значимости раздражителей разной модальности, анализа информации и ее сохранения в памяти, а также способов включения их в практическую деятельность. Основой для дифференцированной работы с обучающимися может быть выделение у них уровня сформированности познавательных процессов.

У 85,37 % обучающихся с задержкой психического развития в I классе отмечается низкий уровень сформированности познавательных процессов. Они представляют собой достаточно разнородную группу. Все познавательные процессы характеризуются несформированностью. Обучающиеся при выполнении заданий допускают ошибки, которые не могут исправить даже с помощью взрослого. Это обуславливает трудности при привлечении компенсаторных компонентов в ходе коррекционно-педагогической работы.

У части обучающихся отмечается сформированность представлений о схеме собственного тела, а также сукцессивных процессов, что обеспечивает возможность восприятия материала малыми порциями последовательно при наличии существенных затруднений одномоментного восприятия большого объема информации, ее анализа и усвоения. У всех обучающихся выявлено преобладание непроизвольного внимания, возможность концентрировать его на непродолжительное время и при наличии эмоционально значимого материала.

У остальных обучающихся с низким уровнем отмечается сформированность некоторых компонентов, что может выступать как компенсаторная основа и повышать их возможности в процессе обучения. У 6 обучающихся этой группы (17,14 %) отмечается возможность использовать ориентировку в схеме собственного тела. Все остальные показатели развития представлены на низком уровне, что создает трудности при использовании их в процессе деятельности. У 4 обучающихся (11,43 %) наряду со сформированной ориентировкой в собственном теле есть возможность произвольной регуляции деятельности при наличии малого количества стимулов и их однообразия.

При увеличении числа стимулов, которые необходимо использовать как основу деятельности, возможность произвольной регуляции отсутствует. У 19 обучающихся (54,29 %) преобладает сформированность успешивных процессов, что обеспечивает возможность восприятия материала малыми порциями последовательно при наличии существенных затруднений одномоментного восприятия большого объема информации, ее анализа и усвоения. При этом каждая порция информации анализируется как целостный материал, понимание и усвоение которого обеспечивает переход к последующему усвоению.

К обучающимся с уровнем сформированности познавательных процессов ниже среднего относятся 5 обучающихся (12,20 %). У них отмечается большее число правильных ответов при выполнении диагностических заданий, предполагающих опору на зрительное восприятие информации. В большей степени представлены умения, реализуемые в рамках сенсорных, успешивных и симультанных процессов. У обучающихся сформирована возможность целост-

ного восприятия окружающего мира и информации, есть возможность анализа отдельных элементов множества предметов (группы или ряда). При этом отмечаются затруднения при выполнении заданий без наглядной основы с опорой на логику и анализ информации, недостаточно сформирован контроль деятельности в связи с низким уровнем произвольного внимания. Произвольный контроль оказывается возможным только при наличии зрительного образца.

Средний уровень сформированности познавательных процессов отмечен только у одного обучающегося с задержкой психического развития (2,44 %). У него выявлен низкий уровень произвольной памяти и логического компонента мышления, что приводит к возникновению затруднений при выполнении заданий без опоры на зрительный образец. При этом сформирована возможность целостного восприятия, использования симультанных и успешивных процессов, ориентировки в пространстве собственного тела. У учащегося отмечается сформированность умения осуществлять контроль деятельности при вы-

Таблица 2

Результаты выполнения диагностических заданий обучающимися с задержкой психического развития II класса

Диагностическое задание	Среднее значение	Максимальный балл	Коэффициент вариации	
Различие картинок	4,29 ± 0,63	12	67 %	
Схожие картинки	11,43 ± 0,74	14	30 %	
Симметричный рисунок	4,52 ± 0,61	10	62 %	
Ориентировка в схеме собственного тела и в окружающем	30,67 ± 1,82	45	27 %	
Вербализация пространственных отношений	16,19 ± 0,99	32	28 %	
Расположи по инструкции	8,10 ± 0,96	16	54 %	
Узнавание цифр	13,67 ± 0,51	15	17 %	
Исключение предмета	33,76 ± 2,95	56	40 %	
Схематизация	4,05 ± 0,79	20	90 %	
Аналогичная последовательность	3,33 ± 0,43	6	60 %	
Методика Дж. Равена	9,52 ± 1,55	36	74 %	
Скажи по порядку	5,90 ± 0,75	12	58 %	
Продолжи ряд	7,48 ± 0,78	12	48 %	
Установи последовательность событий	10,48 ± 1,42	18	62 %	
Воспроизведи ряд	5,86 ± 0,64	12	50 %	
Запомни слова	4,10 ± 0,44	10	49 %	
Корректирующая проба	1-й этап	53,48 ± 7,76	100	66 %
	2-й этап	45,31 ± 7,66	100	77 %
	3-й этап	42,41 ± 8,19	100	88 %
	4-й этап	42,24 ± 7,51	100	81 %
Шифровка	1-й этап	53,48 ± 9,29	100	80 %
	2-й этап	42,49 ± 8,70	100	94 %
	3-й этап	35,16 ± 9,21	100	120 %
	4-й этап	31,87 ± 9,09	100	131 %
	5-й этап	35,16 ± 8,84	100	115 %

полнении доступных для осмысления заданий и наличии интереса.

В таблице 2 представлены результаты обследования обучающихся с задержкой психического развития во II классе.

Обучающиеся с задержкой психического развития *во II классе* способны к целостному восприятию объектов, однако испытывают затруднения при осуществлении анализа объектов и сюжетных изображений, выделении отличительных признаков. Для них характерно снижение проявления поисковой активности. При использовании симультанных процессов отмечаются трудности учета всех признаков рассматриваемого объекта. Чаще всего учащиеся не учитывают его характеристики, связанные с пропорциями и пространственным расположением. Анализ сформированности сукцессивных процессов показал, что обучающимся тяжело устанавливать закономерность чередования элементов в ряду и на этой основе продолжать ряд. Основной ошибкой является нарушение последовательности чередования геометрических фигур в ряду и нарушение пространственного расположения отдельных фигур. У обучающихся не сформировано представление об очередности времен года и дней недели, в связи с чем возникают затруднения перечисления последовательности, начиная с понятия, заданного педагогом. Особую сложность вызвало перечисление их очередности в обратном порядке. Затруднения у обучающихся возникали и при выкладывании сюжетных картинок в определенной последовательности с учетом логики событий. При установлении правильной последовательности отмечались затруднения в процессе ответа на поставленные вопросы о причинно-следственных связях.

У обучающихся практически сформированы представления о схеме собственного тела, однако отмечаются трудности использования их при ориентировке в окружающем пространстве и решении пространственных задач. Особые затруднения возникают при необходимости ориентироваться на плоскости листа. Существенные затруднения возникали при расположении фигур на листе справа – слева, а также над – под. Трудности возникали также при словесном обозначении пространственного расположения объектов относительно друг друга.

У обучающихся с задержкой психического развития снижен объем как слуховой, так и зрительной памяти. При воспроизведении зрительно воспринимаемого материала они показали более высокие результаты. При этом существенные затруднения возникали при необходимости воспроизвести зрительно воспринимаемый ряд в обратном порядке.

У обучающихся отмечается несформированность схематического мышления, которое представляет

собой переходной вариант к словесно-логическому мышлению. Они лучше определяли путь движения, ориентируясь на направления движения, нежели на последовательность расположенных по пути предметов. Ни один из обучающихся не смог полностью правильно выполнить задание при необходимости ориентировки одновременно на два признака: направление и последовательность объектов. Анализ результатов показал наличие трудностей при выполнении мыслительной операции анализа и выделении существенных признаков, сравнении предметов между собой для выделения сходных и отличительных признаков, а также обобщения объектов. Обучающиеся обобщали хорошо знакомые объекты, но не могли объяснить свое решение. Значительные затруднения возникали при необходимости осуществлять дифференцированные обобщения и обобщения, сложные по существу и названию. При осуществлении поэлементного сравнения двух множеств и определения ряда элементов, идентичного образцу, основные ошибки были связаны с трудностями дифференциации пространственного расположения фигур и разрядного строения чисел.

У обучающихся отмечались трудности использования логичности мышления. При анализе результатов выполнения методики Дж. Равена была отмечена невозможность правильного выполнения задания. Более высокие результаты были получены при выполнении заданий серии А, где необходимо было подобрать нужный элемент для заполнения пустого места на общем рисуночном поле. При выполнении остальных серий, представляющих более сложные варианты заданий, результаты были значительно ниже.

Внимание обучающихся в основном характеризуется неустойчивостью, трудностями концентрации внимания и его колебаниями на протяжении выполнения задания.

Анализ результатов выполнения всех диагностических заданий обучающимися с задержкой психического развития во II классе показал, что по состоянию умения находить отличия в зрительно воспринимаемых объектах, узнавать цифры в условиях зашумления, ориентироваться в собственном теле и окружающем мире, вербализовать пространственные отношения у обучающихся отмечалась относительная однородность (коэффициент вариации до 33 %). Эти проявления не требуют применения уровневодифференцированного подхода. При этом все остальные результаты продемонстрировали разнородность в исследуемой группе (коэффициент вариации от 40 % до 131 %) и должны быть учтены при проведении коррекционно-педагогической работы.

Результаты исследования обучающихся с задержкой психического развития во II классе также показали преобладание (66,67 %) низкого уровня сфор-

мированности познавательных процессов. У части обучающихся данной группы отмечается сформированность в основном зрительного восприятия и ориентировки в собственном теле, что может выступать как компенсаторная основа и повышать их возможности в процессе обучения при создании соответствующих условий. Отмечаются трудности использования успешивных процессов (за исключением механического перечисления), процессов сохранения и запоминания информации (независимо от модальности раздражителя), мыслительных операций. Выявлено преобладание непроизвольного внимания и несформированность контроля в процессе деятельности.

К обучающимся с уровнем сформированности познавательных процессов ниже среднего относятся 7 обучающихся (33,33 %). Учащиеся этой группы значительно лучше выполнили задания с опорой на зрительное восприятие материала. В большей степени представлены умения, реализуемые в рамках сенсорных процессов. У обучающихся сформирована возможность целостного восприятия окружаю-

щего мира и информации, есть возможность анализа отдельных элементов множества предметов (группы или ряда). При этом отмечаются затруднения при выполнении заданий без наглядной основы с опорой на логику и анализ информации в связи с несформированностью мышления и мыслительных операций. Произвольный контроль оказывается возможным только при наличии зрительного образца.

В таблице 3 представлены результаты обследования обучающихся с задержкой психического развития в III классе.

У обучающихся с задержкой психического развития в III классе отмечено наличие способности к целостному восприятию объектов; анализ и выделение отличительных признаков возможны при наличии помощи со стороны взрослого. Для них характерна слабость активной деятельности при наличии затруднений в процессе выполнения заданий.

У всех обучающихся отмечались трудности ориентировки на плоскости и словесного обозначения пространственных направлений.

Таблица 3

Результаты выполнения диагностических заданий учащимися с задержкой психического развития III класса

Диагностическое задание	Среднее значение	Максимальный балл	Коэффициент вариации	
Различие картинок	5,39 ± 0,55	10	54 %	
Схожие картинки	9,64 ± 0,91	14	50 %	
Симметричный рисунок	6,64 ± 0,50	15	40 %	
Ориентировка в собственном теле и в окружающем	33,32 ± 2,15	45	34 %	
Вербализация пространственных отношений	18,64 ± 1,68	32	48 %	
Расположи по инструкции	8,21 ± 0,89	16	57 %	
Узнавание цифр	12,64 ± 0,81	15	34 %	
Исключение предмета	5,96 ± 0,67	17	59 %	
Схематизация	3,07 ± 0,58	20	99 %	
Аналогичная последовательность	3,68 ± 0,81	6	60 %	
Методика Дж. Равена	13,29 ± 1,79	36	71 %	
Скажи по порядку	6,96 ± 0,64	12	47 %	
Продолжи ряд	9,18 ± 0,61	12	35 %	
Установи последовательность событий	12,25 ± 1,15	18	50 %	
Воспроизведи ряд	7,32 ± 0,83	12	60 %	
Запомни слова	5,07 ± 0,46	10	48 %	
Корректирующая проба	1-й этап	64,47 ± 6,86	100	56 %
	2-й этап	58,34 ± 6,75	100	61 %
	3-й этап	58,25 ± 5,93	100	54 %
	4-й этап	61,52 ± 7,07	100	61 %
Шифровка	1-й этап	71,70 ± 6,75	100	50 %
	2-й этап	60,71 ± 7,58	100	66 %
	3-й этап	57,14 ± 8,07	100	75 %
	4-й этап	56,04 ± 8,35	100	79 %
	5-й этап	54,94 ± 8,14	100	78 %

Анализ сформированности сукцессивных процессов показал, что обучающимся тяжело устанавливать закономерность чередования элементов в ряду и на этой основе продолжать ряд. Основной ошибкой было нарушение последовательности чередования геометрических фигур в ряду и нарушение пространственного расположения отдельных фигур. У обучающихся не сформировано представление об очередности времен года и дней недели. Особую сложность вызывало перечисление очередности времен года и дней недели в обратном порядке. Затруднения возникали и при выкладывании сюжетных картинок в определенной последовательности с учетом логики событий.

Запоминание предлагаемой информации характеризовалось недостаточностью при предъявлении как зрительных, так и слуховых стимулов. При этом обучающиеся испытывали затруднения при воспроизведении как зрительно воспринятой информации, так и речевой. Обучающимся легче было воспроизвести ряд фигур, чем ряд цифр. При этом отмечалась примерно одинаковая результативность воспроизведения цифр в прямом и обратном порядке.

Обучающиеся испытывали затруднения в процессе анализа схем и необходимости опоры на них при выполнении заданий. Они лучше определяли путь движения, ориентируясь на направления движения, нежели на последовательность расположенных по пути предметов. Это говорит о трудностях ориентировки при отсутствии конкретной наглядной ситуации. Ни один из обучающихся не смог полностью правильно выполнить задание при необходимости ориентировки одновременно на два признака: направление и последовательность объектов. Это говорит о несформированности мышления и трудностях распределения внимания.

У обучающихся были выявлены трудности при выделении существенных признаков, сравнении предметов между собой для выделения сходных и отличительных признаков, а также при обобщении объектов. Они обобщали хорошо знакомые объекты, но не могли объяснить свое решение. При этом возможность найти правильное решение сформирована на более высоком уровне, чем возможность дать словесное объяснение своему решению. При анализе результатов выполнения методики Дж. Равена была отмечена невозможность полного правильного выполнения задания. Более высокие результаты были получены при выполнении заданий серии А, где необходимо было подобрать нужный элемент для заполнения пустого места на общем рисуночном поле. При выполнении остальных серий, представляющих более сложные варианты заданий, результаты были значительно ниже. Учащиеся правильно осуществляли подбор идентичных элементов по подобию. При этом испы-

тывали затруднения при нахождении элемента на основе установления аналогии между двумя парами фигур и установления отношений по принципу решения простых и сложных наглядных аналогий.

Внимание обучающихся в основном характеризовалось неустойчивостью. Отмечались трудности распределения внимания и его устойчивости. Примерно половина обучающихся характеризуется сформированностью переключения внимания. При выполнении задания часто отмечались колебания внимания, о чем свидетельствует изменение количества допущенных ошибок.

Анализ результатов выполнения всех диагностических заданий учащимися в III классе, определение коэффициента вариации показали однородность обучающихся по сформированности ориентировки в собственном теле и в окружающем, использовании наглядно-образного и словесно-логического мышления, запоминании речевой информации и возможности применять произвольное внимание при наличии небольшого числа стимулов. Полученные результаты являются основой решения коррекционно-развивающих задач на коррекционных занятиях. При этом сформированность пространственных представлений и возможность произвольного внимания может быть использована как потенциальные возможности учащихся с задержкой психического развития в III классе. Опора на них позволит обеспечить результативность деятельности. Все остальные однородные показатели характеризуются низким уровнем у всех обучающихся, поэтому являются обязательным содержанием коррекционно-развивающих задач на коррекционных занятиях для всей группы. Все остальные показатели, по которым не было отмечено однородности, требуют учета дифференцированного подхода.

Анализ результатов исследования обучающихся с задержкой психического развития в III классе показал преобладание у них низкого уровня сформированности познавательных процессов. При этом только у двух обучающихся этой группы была отмечена несформированность всех изучаемых компонентов; трудности использования их даже в зоне ближайшего развития. Это обуславливает отсутствие возможности привлечения компенсаторных компонентов в ходе коррекционно-педагогической работы. В целом у обучающихся сформирована ориентировка в собственном теле. Однако отсутствие коэффициента корреляции на значимом уровне ($p > 0,05$) позволяет говорить о том, что эти представления учащиеся не используют в полной мере для выполнения предлагаемых заданий в практической деятельности. У обучающихся с низким уровнем отмечается в основном сформированность сенсомоторных процессов, однако часть учащихся затрудняются в их реализации при необ-

ходимости опоры на пространственные представления. Несформированность процессов памяти независимо от модальности раздражителя и мыслительных процессов затрудняет процесс переноса усвоенного принципа деятельности в новые условия. Отмечается преобладание непроизвольного внимания.

Уровень сформированности познавательных процессов ниже среднего выявлен у 15 обучающихся (39,47 %). Они также значительно лучше выполнили задания, ориентированные в большей степени на использование зрительно представленного материала. У всех обучающихся представлены умения, реализуемые в рамках сенсорно-моторных процессов. Однако возможности их использования снижаются при необходимости опоры на пространственные представления. У обучающихся сформирована возможность целостного восприятия окружающего мира и информации, есть возможность анализа отдельных элементов множества предметов (группы или ряда). При этом отмечаются затруднения при выполнении заданий без наглядной основы с опорой на логику и анализ информации в связи с несформированностью мышления и мыслительных операций. Учащиеся способны анализировать заданную

последовательность элементов в ряду с установлением ее закономерности. Отмечается возможность концентрации произвольного внимания в знакомой ситуации и с использованием наглядного материала.

К обучающимся со средним уровнем сформированности познавательных процессов относятся 4 обучающихся (10,53 %). Обучающиеся этой группы характеризуются достаточным развитием сенсорно-моторных процессов, симультанных и сукцессивных процессов, пространственных представлений; способны выделять признаки в объектах окружающей среды на основе зрительного восприятия. У них отмечается сформированность умения осуществлять контроль деятельности при выполнении доступных для осмысления заданий. Обучающиеся удерживают в памяти материал независимо от модальности раздражителя, применяют мыслительные процессы при взаимодействии со знакомым материалом.

В таблице 4 представлены результаты обследования обучающихся с задержкой психического развития в IV классе.

Анализ результатов выполнения диагностических заданий обучающимися с задержкой психического развития в IV классе показал наличие способности

Таблица 4

Результаты выполнения диагностических заданий обучающихся с задержкой психического развития IV класса

Диагностическое задание		Среднее значение	Максимальный балл	Коэффициент вариации
Различие картинок		4,74 ± 0,32	10	45 %
Симметричный рисунок		7,37 ± 0,41	15	36 %
Ориентировка в собственном теле и в окружающем		36,66 ± 1,25	45	22 %
Вербализация пространственных отношений		19,84 ± 1,08	32	36 %
Расположи по инструкции		10,67 ± 0,55	16	34 %
Исключение предмета		11,02 ± 0,47	17	28 %
Схематизация		8,70 ± 0,64	20	48 %
Аналогичная последовательность		4,72 ± 0,24	6	33 %
Методика Дж. Равена		19,65 ± 0,94	36	31 %
Скажи по порядку		8,84 ± 0,47	12	35 %
Продолжи ряд		8,30 ± 0,50	12	39 %
Установи последовательность событий		12,44 ± 0,71	18	37 %
Воспроизведи ряд		6,98 ± 0,44	12	42 %
Запомни слова		5,95 ± 0,30	10	33 %
Корректурная проба	1-й этап	87,66 ± 2,10	100	16 %
	2-й этап	84,20 ± 2,72	100	21 %
	3-й этап	79,40 ± 3,28	100	27 %
	4-й этап	81,17 ± 3,18	100	26 %
Шифровка	1-й этап	82,65 ± 3,74	100	30 %
	2-й этап	74,95 ± 4,58	100	40 %
	3-й этап	73,88 ± 4,54	100	40 %
	4-й этап	72,81 ± 4,94	100	44 %
	5-й этап	69,79 ± 4,89	100	46 %

к целостному восприятию объектов. Полный анализ и выделение отличительных признаков объектов возможно при наличии помощи со стороны взрослого. Для обучающихся характерна необходимость создания дополнительной мотивации при появлении затруднений в процессе выполнения заданий.

Анализ результатов методики Дж. Равена позволил сделать вывод о сформированности у обучающихся умения подбирать идентичный элемент по подобию. При этом отмечались трудности дополнения объекта до целого. В этом случае обучающиеся выбирали сам целый объект, который должен получиться, вместо нахождения недостающего элемента.

Анализ сформированности успешивных процессов показал, что у обучающихся отмечались затруднения в продолжении заданного ряда фигур в зависимости от характера самого ряда. Продолжение ряда характеризовалось пропусками элементов и неправильным их изображением. Основные ошибки, которые были отмечены у обучающихся при анализе ряда, – это несформированность пространственных представлений. В основном учащиеся способны следовать правилам и контролировать свою деятельность в процессе ее выполнения.

У обучающихся в IV классе не сформировано представление об очередности времен года и дней недели. Половина из них правильно воспроизвели последовательность времен года и дней недели, начиная с предложенного варианта. При этом отмечались ошибки при воспроизведении времен года и дней недели в обратном порядке. Это говорит о недостаточности взаимодействия успешивных и мыслительных процессов, трудностях выполнения задания в мыслительном плане. Затруднения у части обучающихся возникали также и при выкладывании сюжетных картинок в определенной последовательности с учетом логики событий и необходимости ответить на вопросы, анализируя последовательность происходящих действий (что было до или после определенного действия).

Обучающиеся способны ориентироваться в собственном теле, испытывая при этом затруднения при использовании пространственных предлогов, обозначающих пространственное расположение предметов по отношению друг к другу. Они хорошо принимали помощь педагога и использовали ее для выполнения задания. Запоминание предлагаемой информации у части учащихся характеризовалось недостаточностью при предъявлении как зрительных, так и слуховых стимулов. Существенные затруднения были отмечены при воспроизведении ряда цифр в обратной последовательности.

Обучающиеся испытывали затруднения в процессе анализа схем и необходимости опоры на них при выполнении заданий. При этом результаты раз-

личались в зависимости от особенностей предлагаемой схемы. Особую трудность вызывала необходимость при анализе схем опираться одновременно на два признака (направление движения и последовательность объектов). Полученные результаты позволяют говорить о недостаточной активности при использовании схематического мышления.

У обучающихся отмечались трудности использования логичности мышления. При анализе результатов выполнения методики Дж. Равена были отмечены ошибки при нахождении элемента на основе установления аналогии между двумя парами фигур и установления отношений по принципу решения простых и сложных наглядных аналогий.

Внимание обучающихся в основном характеризовалось неустойчивостью; отмечались трудности целенаправленного распределения и переключения внимания. Примерно у половины обучающихся отмечалось наличие относительной устойчивости внимания на протяжении выполнения задания без наличия наглядного образца в процессе деятельности. Однако у них отмечалось снижение концентрации внимания, что приводило к появлению ошибок. Результаты использования внимания при наличии зрительно воспринимаемого образца были значительно выше.

Анализ результатов выполнения всех диагностических заданий обучающимися с задержкой психического развития в IV классе, определение коэффициента вариации показал их однородность по сформированности ориентировки в собственном теле и окружающем пространстве, показателям произвольного внимания при наличии небольшого числа стимулов, уровню развития наглядно-образного и словесно-логического мышления, возможности запоминать речевую информацию, представленную на слух. При организации коррекционно-педагогической работы в качестве потенциальных возможностей и компенсаторной основы могут выступать пространственные представления, слухо-речевая память и наглядно-образное мышление. Все остальные однородные показатели составляют основу формирования соответствующих умений на коррекционных занятиях у учащихся всей группы. При формировании всех остальных разнородных показателей требуется учет индивидуальных проявлений учащихся в процессе реализации дифференцированного подхода.

Для проведения коррекционно-педагогической работы были выделены уровни сформированности познавательных процессов у обучающихся с задержкой психического развития в IV классе.

Учащиеся с низким уровнем сформированности познавательных процессов представляют собой самую многочисленную группу (67,44 %). У них сформировано представление о собственном теле, отмечается возможность ориентироваться в право-левом

направлении в теле человека напротив. При этом сохраняется трудность использования данных представлений в практической деятельности при ориентировке в окружающем мире и на плоскости. Обучающиеся могут использовать произвольное внимание, переключать его, но только в условиях взаимодействия со знакомым материалом (числами). При усложнении задания отмечается ослабление концентрации внимания и появление ошибок. У них сформировано умение сопоставлять элементы множеств и на основе этого сравнивать множества. Однако отмечаются трудности учета пространственного расположения элементов при их восприятии и анализе. Обучающиеся могут использовать наглядно-образное мышление при наличии наглядного образца на этапе анализа условия задания. Отмечаются затруднения в логической переработке информации и построении выводов.

К обучающихся с уровнем сформированности познавательной деятельности ниже среднего относятся 13 человек (30,23 %). У них сформировано умение ориентироваться в собственном теле и окружающем мире. Однако отмечаются трудности использования данного умения при ориентировке на плоскости. У обучающихся сформирована возможность целостного восприятия окружающего мира и информации, есть возможность анализа отдельных элементов множества предметов (группы или ряда). Они способны анализировать заданную последовательность элементов в ряду с установлением ее закономерности, использовать мыслительные операции только в практической деятельности; трудности проявляются при необходимости опираться на образы. У обучающихся возможность использовать контроль проявляется только в деятельности с четко заданными условиями и конкретными элементами.

К обучающимся со средним уровнем сформированности познавательных процессов относится один человек (2,33 %). Он характеризовался достаточным развитием сенсорно-моторных процессов, пространственно-временных представлений; способен выделять признаки в объектах окружающей среды на основе зрительного восприятия. При этом отмечались затруднения при выполнении заданий с опорой на логику и внутренний план в связи с несформированностью мышления и мыслительных операций, а также при необходимости сохранить информацию в памяти с опорой на слуховой или зрительный анализатор. Проявлялась способность осуществлять контроль деятельности в знакомой ситуации, темп работоспособности был достаточный. Однако в процессе деятельности появлялась утомляемость, что затрудняло процесс выполнения заданий.

В таблице 5 представлены результаты обследования обучающихся с задержкой психического развития в V классе.

Обучающиеся с задержкой психического развития в V классе способны к целостному восприятию объектов; их анализ и выделение отличительных признаков возможно при наличии стимулирующей помощи со стороны взрослого. Для них была характерна слабость активной деятельности при наличии затруднений при выполнении заданий. Учащиеся ориентируются в схеме собственного тела и в окружающем; отмечаются некоторые затруднения при ориентировке на плоскости.

Анализ результатов показал наличие у обучающихся трудностей при выделении существенных признаков, сравнении предметов между собой для выделения сходных и отличительных признаков, а также обобщения объектов. Учащиеся обобщали хорошо знакомые объекты, но испытывали затруднения при объяснении своего выбора. У них возможность найти правильное решение сформирована на более высоком уровне, чем возможность дать словесное объяснение своему решению.

Обучающиеся испытывали затруднения в процессе анализа схем и необходимости опоры на них при выполнении заданий. При осуществлении поэлементного сравнения двух множеств основные ошибки связаны с трудностями дифференциации пространственного расположения фигур и разрядного строения чисел. У учащихся не сформировано в полной мере представление об очередности времен года и дней недели, что проявляется в сложности перечисления их очередности в обратном порядке. Обучающиеся выкладывают сюжетные картинки в определенной последовательности с учетом логики событий. Запоминание предлагаемой информации характеризуется недостаточностью при предъявлении как зрительных, так и слуховых стимулов.

Анализ результатов выполнения всех диагностических заданий второго этапа обучающимися с задержкой психического развития в V классе показал наличие их однородности практически по всем изучаемым проявлениям. Неоднородность была выявлена по отдельным проявлениям сенсорно-моторных, сукцессивных процессов, схематического мышления, удержания внимания до конца выполнения задания. Эти проявления необходимо учитывать при организации коррекционно-педагогической работы, что является основой применения дифференцированного подхода.

Для проведения коррекционно-педагогической работы были выделены уровни сформированности познавательных процессов у обучающихся с задержкой психического развития в V классе.

К группе обучающихся с низким уровнем сформированности познавательных процессов относятся 9 человек (34,62 %). У учащихся этой группы отмечается сформированность ориентировки в собственном теле, возможность переключать внимание в услови-

Результаты выполнения диагностических заданий обучающихся с задержкой психического развития V класса

Диагностическое задание		Среднее значение	Максимальный балл	Коэффициент вариации
Различие картинок		4,81 ± 0,34	10	36 %
Симметричный рисунок		6,65 ± 0,52	10	40 %
Ориентировка в собственном теле и в окружающем		39,88 ± 1,59	45	20 %
Вербализация пространственных отношений		26,08 ± 1,16	32	23 %
Расположи по инструкции		12,35 ± 0,56	16	23 %
Исключение предмета		10,28 ± 0,58	17	29 %
Схематизация		9,00 ± 0,69	20	39 %
Аналогичная последовательность		5,46 ± 0,18	6	17 %
Методика Дж. Равена		20,62 ± 1,06	36	26 %
Скажи по порядку		8,88 ± 0,62	12	36 %
Продолжи ряд		9,19 ± 0,53	12	30 %
Установи последовательность событий		13,92 ± 0,74	18	27 %
Воспроизведи ряд		8,69 ± 0,53	12	31 %
Запомни слова		6,38 ± 0,38	10	30 %
Корректирующая проба	1-й этап	87,41 ± 2,98	100	17 %
	2-й этап	82,77 ± 3,45	100	21 %
	3-й этап	80,04 ± 4,36	100	28 %
	4-й этап	85,16 ± 3,63	100	22 %
Шифровка	1-й этап	92,31 ± 2,70	100	15 %
	2-й этап	88,76 ± 4,21	100	24 %
	3-й этап	83,43 ± 4,76	100	29 %
	4-й этап	82,54 ± 4,80	100	30 %
	5-й этап	73,46 ± 6,49	100	45 %

ях знакомости материала, осуществлять контроль деятельности на протяжении выполнения всего задания при наличии зрительно предъявленного образца, но со снижением работоспособности к концу выполнения. При этом у одного обучающегося не сформирована ориентировка в собственном теле; у двух – отмечались трудности выполнения задания с использованием чисел. У всех обучающихся не сформированы мыслительные операции, что затрудняет процесс анализа получаемой информации и ее обработки, отмечается снижение концентрации и переключения внимания.

К обучающимся с уровнем сформированности познавательных процессов ниже среднего относятся 10 человек (38,46 %). У них сформированы умения ориентироваться в собственном теле, в теле человека, находящегося напротив, а также во взаимном расположении объектов. Они могут использовать сукцессивные процессы при выполнении заданий, представленных в зрительном плане. У них сформировано переключение внимания в условиях знакомости материала, умение осуществлять контроль деятельности на протяжении выполнения всего задания как при наличии зрительно предъявленного

образца, так и при его отсутствии, но со снижением работоспособности к концу выполнения. У всех учащихся отмечается сниженный уровень памяти, не сформированы мыслительные операции, что затрудняет процесс анализа получаемой информации и ее обработки.

К обучающимся со средним уровнем сформированности познавательных процессов относятся 7 человек (26,92 %). У них сформированы умения ориентироваться в собственном теле, в теле человека, находящегося напротив, а также во взаимном расположении объектов. Появляется возможность вербализовать пространственное расположение объектов в окружающем мире. Обучающиеся могут использовать сукцессивные процессы при выполнении заданий, представленных как в зрительном, так и в умственном плане. У них сформировано переключение внимания в условиях знакомости материала, умение осуществлять контроль деятельности на протяжении выполнения всего задания как при наличии зрительно предъявленного образца, так и при его отсутствии, но со снижением работоспособности к концу выполнения. У всех учащихся отмечается возможность использовать мыслительные операции при выполнении

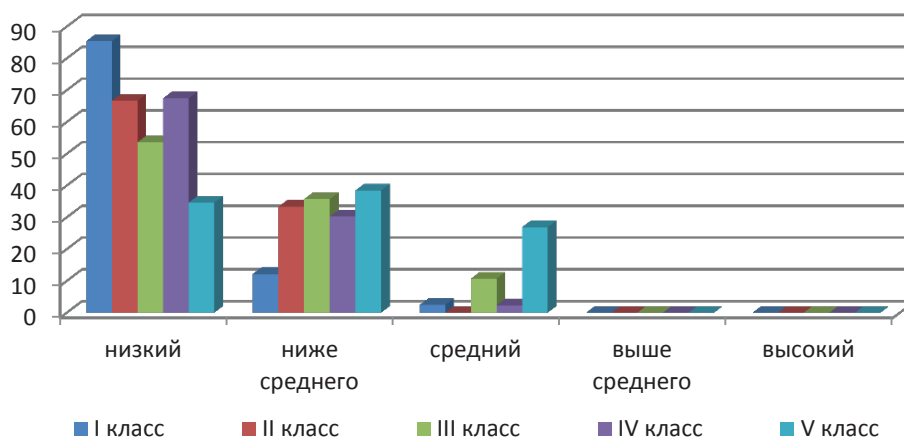


Рис. 1. Уровень сформированности познавательных процессов у обучающихся с задержкой психического развития в начальной школе

знакомых заданий; затруднения возникают при усвоении новых умений. Сформировано умение воспроизводить информацию при наличии незначительной помощи. При этом отмечается некоторая трудность удержания слуховой информации в памяти, что обуславливает затруднения при анализе речевой инструкции.

На рисунке представлен уровень сформированности познавательных процессов у обучающихся с задержкой психического развития в начальной школе.

Полученные результаты позволили определить наличие проявлений, характерных для всех обучающихся с задержкой психического развития, независимо от уровня сформированности познавательных процессов и этапа обучения. У них отмечается наличие затруднений в логической переработке информации и построении выводов в связи с несформированностью мышления и мыслительных операций, трудности удержания в памяти речевой информации, а также сниженная возможность регуляции своей деятельности. С учетом выявленных проявлений коррекционно-педагогическая работа строится с использованием наглядного материала, обязательного практического показа образца деятельности и использования словесного опосредования. При выполнении заданий опора осуществляется на сформированные познавательные процессы как компенсаторные возможности учащихся с использованием полисенсорного подхода.

В ходе выполнения заданий на коррекционных занятиях для формирования умения регулировать и контролировать свою деятельность учитель-дефектолог уделяет большое внимание использованию речи в следующей последовательности: фиксирующая речь для проговаривания выполняемых действий и полученного результата; словесный отчет деятельности как проговаривание всего процесса выполнения за-

дания с выделением основных этапов; планирующая речь для проговаривания хода предстоящего выполнения задания на основе анализа инструкции; формулирование инструкции самими учащимися на основе восприятия материала предстоящего задания.

С учетом выделения уровня сформированности познавательных процессов можно рассматривать использование уровнево-дифференцированного подхода при проведении коррекционных занятий и решения коррекционно-развивающих задач в рамках коррекционной направленности уроков математики в начальной школе.

При организации коррекционно-педагогической работы с обучающимися с задержкой психического развития с низким уровнем сформированности познавательных процессов учитываются следующие условия:

- последовательное предъявление информации небольшими порциями; при этом каждая порция информации анализируется как целостный материал, понимание и усвоение которого обеспечивает переход к последующему усвоению;
- использование наглядности при объяснении условия задания и ее присутствие на всем протяжении выполнения задания;
- постоянная помощь в виде показа, объяснения, разъяснения, совместных действий;
- использование наглядности, четко дифференцированной по основным сенсорным эталонам (цвету, форме, величине);
- последовательное включение в деятельность анализаторов на этапе анализа инструкции, полисенсорность в процессе выполнения задания;
- опора при выполнении заданий на дидактический материал, представленный реальными предметами окружающего мира или предметными картинками;

- актуализация представлений о схеме собственного тела до и в процессе выполнения заданий;
- выполнение заданий в практической деятельности с использованием реальных предметов, муляжей или их изображений;
- постоянный пооперационный контроль с использованием дозированной помощи, обязательным словесным сопровождением и отработкой допущенных ошибок;
- последовательное выполнение однотипных заданий с использованием разного дидактического материала;
- использование динамического алгоритма при выполнении задания, когда учащиеся могут занести в данный алгоритм свои данные и отследить процесс решения задачи.

При организации коррекционно-педагогической работы с обучающимися с задержкой психического развития с уровнем сформированности познавательных процессов ниже среднего учитываются следующие условия:

- выполнение заданий в рамках практической деятельности с обязательным использованием наглядности;
- полисенсорность как при предъявлении инструкции, так и при выполнении заданий.
- использование наглядного материала (в материальном и материализованном виде) при анализе инструкции, при формировании новых умений и переносе усвоенного принципа деятельности в новые условия;
- при выполнении знакомых заданий – наличие контроля по требованию учащихся или по результату выполненного задания, при выполнении новых заданий – пооперационный контроль со стороны педагога;
- использование наглядного алгоритма выполнения конкретных действий;
- речевое сопровождение своих действий обучающимися с последующим анализом их действий педагогом;
- актуализация пространственных представлений перед выполнением задания;
- выполнение схожих заданий для переноса усвоенного принципа деятельности в новые условия;
- предварительное проговаривание последовательности предстоящей деятельности.

При организации коррекционно-педагогической работы с обучающимися с задержкой психического развития со средним уровнем сформированности познавательных процессов учитываются следующие условия:

- использование наглядности при анализе условия задания и выполнении задания;
- при выполнении заданий с опорой на сформированные умения наглядность может носить символический и схематический характер;

- полисенсорность при анализе условия задания;
- контроль педагога используется по итогу выполнения задания для оценки результативности при выполнении знакомых заданий;
- речевое сопровождение учащимися своей деятельности;
- использование словесного отчета учащихся о выполненной деятельности;
- наличие наглядного алгоритма в виде схемы при выполнении новых заданий;
- использование взаимоконтроля выполненных заданий учащимися.

Заключение

Использование знания о состоянии познавательных процессов у обучающихся с задержкой психического развития в рамках реализации уровнево-дифференцированного подхода позволит опираться в ходе коррекционно-педагогической работы на сохраняющиеся процессы, формировать необходимые умения, особенно умение контролировать и регулировать свою деятельность, что в дальнейшем позволит учащимся перейти на следующий уровень сформированности познавательной деятельности и получить более полноценную основу для усвоения математических знаний и умений.

Список литературы

- Бондарь Е.Н., Демильханов З.И.* Основы дифференцированного подхода в обучении и воспитании // Вестник «Өрлеу-кст». 2017. № 2 (16). С. 15–18.
- Дружинин В.Н.* Психодиагностика общих способностей. М., 1996. 216 с.
- Иванова И.Ю.* Приемы дифференцированного обучения математике // Начальная школа. 2016. № 5. С. 33–36.
- Инденбаум Е.Л., Гостар А.А.* К проблеме компенсации задержки психического развития в период начального образования // Дефектология. 2019. № 3. С. 3–12.
- Коробейников И.А., Бабкина Н.В.* Дифференциация образовательных потребностей как основа дифференцированных условий образования детей с ЗПР // Дефектология. 2017. № 2. С. 3–13.
- Лалаева Р.И., Гермаковская А.* Нарушения в овладении математикой (дискалькулии) у младших школьников. Диагностика, профилактика и коррекция: учебно-методическое пособие. СПб., 2005. 176 с.
- Лубовский В.И.* Особые образовательные потребности // Психологическая наука и образование. 2013. № 5. URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/5/Lubovskiy.phtml> (дата обращения: 12.11.2021).
- Полякова М.А., Хаустова В.Н., Гладкова Н.А.* Сущность дифференциации обучения // Образование: прошлое, настоящее и будущее: материалы II Междунар. науч. конф. Краснодар, 2017. С. 103–104.

Прогрессивные матрицы Равена: методические рекомендации / сост. и общ. ред. О.Е. Мухордовой, Т.В. Шрейбер. Ижевск, 2011. 70 с.

Психолог в дошкольном учреждении: методические рекомендации к практической деятельности / под ред. Т.В. Лаврентьевой. М., 2004. 144 с.

Скира Е.В. Формирование базовых учебных действий у младших школьников с легкой умственной отсталостью на уроках математики // Дефектология. 2019. № 2. С. 54–62.

Яковлева В.В. Организация дифференцированного подхода в процессе усвоения знаний младшими школьниками // Начальная школа. 2004. № 5. С. 38–42.

Reference

Bondar' E.N., Demil'khanov Z.I. *Osnovy differentsirovannogo podkhoda v obuchenii i vospitanii* [Fundamentals of a differentiated approach in teaching and upbringing]. *Vestnik «Orleu-kst»* [Bulletin «Orleu-kst»], 2017, vol. 2 (16), pp. 15-18. (In Russ.)

Druzhinin V.N. *Psikhodiagnostika obshchikh sposobnostey* [Psychodiagnosics of general abilities]. Moscow, 1996, 216 p. (In Russ.)

Ivanova I.Yu. *Priemy differentsirovannogo obucheniya matematike* [Methods of differentiated teaching mathematics]. *Nachal'naya shkola* [Elementary school], 2016, vol. 5, pp. 33-36. (In Russ.)

Indenbaum E.L., Gostar A.A. *K probleme kompensatsii zaderzhki psikhicheskogo razvitiya v period nachal'nogo obrazovaniya* [On the problem of compensation for mental retardation during primary education]. *Defektologiya* [Defectology], 2019, vol. 3, pp. 3-12. (In Russ.)

Korobeynikov I.A., Babkina N.V. *Differentsiatsiya obrazovatel'nykh potrebnoyey kak osnova differentsirovannykh usloviy obrazovaniya detey s ZPR* [Differentiation of educational needs as the basis of differentiated educational conditions for children with ZPR]. *Defektologiya* [Defectology], 2017, vol. 2, pp. 3-13. (In Russ.)

Lalaeva R.I., Germakovska A. *Narusheniya v ovladenii matematikoy (diskal'kulii) u mladshih shkol'nikov. Diagnostika, profilaktika i korrekciya* [Violations in mastering mathematics (dyscalculia) in younger school-

children. *Diagnostics, prevention and correction*]. St. Petersburg, 2005, 176 p. (In Russ.)

Lubovskij V.I. *Osobyie obrazovatel'nye potrebnosti* [Special educational needs]. *Psichologicheskaja nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2013. URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/5/Lubovskiy.phtml> (access date: 12.11.2021). (In Russ.)

Polyakova M.A., Khaustova V.N., Gladkova N.A. *Sushchnost' differentsiatsii obucheniya* [The essence of differentiation of learning]. *Materialy II Mezhdunar. nauch. konf. «Obrazovanie: proshloe, nastoyashchee i budushchee»* [Materials of the II International Scientific Conference «Education: past, present and future»]. Krasnodar, 2017, pp. 103-104. (In Russ.)

Progressivnye matritsy Ravena: metodicheskie rekomendatsii [Raven's progressive matrices: methodological recommendations], comp., ed. by O.E. Mukhordova, T.V. Shreyber. Izhevsk, 2011, 70 p. (In Russ.)

Psikholog v doskol'nom uchrezhdenii: metodicheskie rekomendatsii k prakticheskoy deyatelnosti [A psychologist in a preschool institution: methodological recommendations for practical activities], ed. by T.V. Lavrent'eva. Moscow, 2004, 144 p. (In Russ.)

Skira E.V. *Formirovanie bazovykh uchebnykh deystviy u mladshikh shkol'nikov s legkoy umstvennoy otstalost'yu na urokakh matematiki* [Formation of basic educational actions in younger schoolchildren with mild mental retardation in math lessons]. *Defektologiya* [Defectology], 2019, vol. 2, pp. 54-62. (In Russ.)

Yakovleva V.V. *Organizatsiya differentsirovannogo podkhoda v protsesse usvoeniya znaniy mladshimi shkol'nikami* [Organization of a differentiated approach in the process of mastering knowledge by younger schoolchildren]. *Nachal'naya shkola* [Elementary school], 2004, vol. 5, pp. 38-42. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 23.03.2022; одобрена после рецензирования 14.04.2022; принята к публикации 14.04.2022.

The article was submitted 23.03.2022; approved after reviewing 14.04.2022; accepted for publication 14.04.2022.

ПСИХОЛОГИЯ СТРЕССА И СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 1. С. 148–154. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 1, pp. 148–154. ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 159.922.7

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-1-148-154>

ВЛИЯНИЕ СИБЛИНГОВЫХ ОТНОШЕНИЙ НА СТИЛЬ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Цирульникова Елена Александровна, кандидат педагогических наук, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия, e_ceryl@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1648-1761>

Шварц Татьяна Сергеевна, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия, tanya.shvarts.98@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9704-4824>

Аннотация. Статья посвящена актуальному вопросу влияния одного из семейных аспектов на совладающее поведение в подростковом возрасте. Работа представляет собой теоретический анализ понятия совладающее (копинг) поведение, а также включает описание подросткового периода. Статья также содержит эмпирические результаты исследования, посвященные выявлению влияния сиблинговых отношений на стиль совладающего поведения подростков. Основная задача, решаемая в работе, состояла в доказательстве гипотезы о том, что сиблинговые отношения оказывают прямое воздействие на копинг-поведение в подростковом возрасте.

При теоретическом анализе вопроса авторы отмечают наличие разных точек зрения на само понятие копинга и его классификацию, однако за основу была взята концепция Т.Л. Крюковой. Анализируя материал о значимой роли семьи в становлении совладания подростка, внимание исследователей привлекло положение братско-сестринских отношений в этом процессе. Исследование включало количественный и качественный анализ связи аспектов сиблинговых отношений (эмпатии, поддержки, сходства, принуждения) и стилей совладающего поведения (проблемно-ориентированный, субъектно-ориентированный и социально-ориентированный), а также анализ специфики данной связи. Статья состоит из описания актуальности вопроса, постановки проблемы, приведения теоретического анализа изучаемых понятий, характеристики результатов исследования, их наглядного представления, а также интерпретации. В кратком заключении дается описание получившейся картины в целом и делается вывод о верности поставленной гипотезы.

Ключевые слова: копинг, сиблинги, подростковый возраст, копинг-стиль, подростки.

Для цитирования: Цирульникова Е.А., Шварц Т.С. Влияние сиблинговых отношений на стиль совладающего поведения в подростковом возрасте // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 1. С. 148–154. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-1-148-154>

Research Article

INFLUENCE OF SIBLING RELATIONSHIPS ON COPING BEHAVIOUR IN ADOLESCENCE

Elena A. Tsurulnikova, Candidate of Pedagogic Sciences, Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University, Yaroslavl, Russia, e_ceryl@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1648-1761>

Tatiana S. Shvarts, Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University, Yaroslavl, Russia, tanya.shvarts.98@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9704-4824>

Abstract. The article is devoted to the topical issue of the influence of one of the family aspects on coping behaviour in adolescence. The work is a theoretical analysis of the concept of coping (getting-along) behaviour, and it also includes a description of the adolescent period. The article also contains empirical results of the study devoted to identifying the influence of sibling relationships on the coping style of adolescents. The main task solved in the work was to prove the hypothesis that sibling relationships have a direct impact on coping behaviour in adolescence.

In a theoretical analysis of the issue, the authors note the presence of different points of view on the very concept of coping and its classification, however, the concept of Tat'yana Kryukova was taken as a basis. Analysing the material on the significant role of the family in the formation of coping in adolescents, the attention of the researchers was drawn to

the position of sibling relations in this process. The study included a quantitative and qualitative analysis of the relationship between aspects of sibling relationships (empathy, support, similarity, coercion) and coping styles (problem-oriented, subject-oriented, and socially-oriented), as well as an analysis of the specifics of this relationship.

The article consists of a description of topicality of the issue, a statement of the problem, a theoretical analysis of the studied concepts, a description of the research results, visual presentation of the said, and interpretation. In a brief conclusion, a description of the resulting picture is given as a whole and a conclusion is made about the correctness of the hypothesis.

Keywords: coping behaviour, siblings, adolescence, coping styles, coping strategies, adolescents.

For citation: Tsirulnikova E.A., Shvarts T.S. Influence of sibling relationships on coping behaviour in adolescence. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 1. pp. 148–154. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-1-148-154>

Современность требует от личности быстрого и гибкого включения в постоянно изменяющиеся условия, связанные с ускорением темпа научно-технического прогресса. Человеку приходится решать все более сложные задачи, быстро включаться в новые виды деятельности и постоянно совершенствовать себя и свои навыки [Иволина, Чуланова, Давлетшина]. Особые нагрузки в изменчивой реальности переживает подросток, ведь подростковый возраст выступает кризисным периодом в становлении личности [Нижегородцева, Шварц: 379–382]. Сейчас подростку приходится не только проживать быстрые, качественно новые изменения в различных сферах своего развития [Амбалова], но и приспосабливаться к изменяющейся и усложняющейся образовательной программе, включаться в новые виды деятельности, учитывать большее количество факторов, способствующих достижению поставленных целей. Важным становится и выбор собственного стиля копинга в стрессовых ситуациях как одного из важнейших сторон социальной адаптации подростка [Дружинина: 172–173].

Существует множество исследований взаимосвязи возрастных, гендерных особенностей, профессиональной направленности и копинг-поведения. Особый интерес представляет семья и совладающее поведение в подростковый период [Крюкова, Сапоровская, Куфтяк: 93–105]. Это связано с тем, что, несмотря на выраженность и преобладание интимно-личностного общения со сверстниками в данном возрасте, формирование личности зависит именно от семейных особенностей [Alzeer, Michailidou, Munot, Kyranides: 151]. Влияние детско-родительских отношений на копинг подростка изучено достаточно глубоко, однако нас заинтересовал вопрос зависимости стилей совладающего поведения от отношений подростков к сиблингам. В научной литературе представлен ряд исследований влияния сиблинговых отношений на темперамент, экстравертированность и интровертированность личности, способность регулировать свои эмоциональные состояния, на развитие различных черт личности [Howe 2017]. Мы заинтересовались вопросом, существует ли взаимосвязь между стилем копинга подростков и их отношением к братьям, сестрам?

Проблема совладающего (копинг) поведения привлекла внимание исследователей еще в середине XX в. Этой темой занимались многие зарубежные (Р. Лазарус, Л. Мерфи, С. Фолкман и др.) и отечественные ученые (В.А. Бодров, И.М. Никольская, К.К. Платонов, В.М. Ялтонский). Внедрение данной терминологии в российскую науку произошло в 1990-х гг., однако изучением данного явления занимались и ранее. Так, исследования В.А. Бодрова, К.К. Платонова, Л.И. Уманского затрагивали стрессоустойчивость личности, а работы В.С. Мерлина были посвящены эмоциональной устойчивости. В.А. Бодров, И.М. Никольская, Н.А. Сирота, В.М. Ялтонский в рамках медицинской психологии и психологии труда изучали действия и поступки человека, оказавшегося в экстремальной жизненной ситуации. К.А. Абульханова, Б.Г. Ананьев, Л.И. Анцыферова в своих исследованиях уделяли внимание личности и тем событиям, которые происходят в ее жизни. Возрастную динамику защитных механизмов рассматривала Е.В. Куфтяк. Совладанием с жизненными трудностями в семье занимались Т.Л. Крюкова, М.В. Сапоровская, Е.В. Куфтяк.

Термин “coping” берет свое начало от английского слова “cope”, которое переводится как «справляться». На данный момент существует множество разнообразных определений копинга. В отечественной психологии данное понятие обозначает совладающее поведение либо психологическое преодоление. Наиболее полное, отражающее сущностные характеристики определение понятия совладающего (копинг) поведения, на наш взгляд, приводит Т.Л. Крюкова. В нашей работе, вслед за Т.Л. Крюковой, под совладающим (копинг) поведением мы будем понимать такое поведение субъекта, при котором его осознанные адекватные действия по отношению к себе (своим личностным особенностям) и к самой стрессовой ситуации позволяют преодолеть ее [Крюкова 2010, 2013: 184].

Одной из существенных задач совладающего поведения выступает создание условий как для эмоционального (психологического) и физиологического благополучия личности, так и для удовлетворенности его социальными взаимоотношениями с други-

ми. Однако необходимо уточнить, что совладающее поведение и приспособление не являются синонимами. Все дело в том, что совладание имеет также ряд дополнительных условий, к которым относят внешние, характеризующие саму задачу, и внутренние, представляющие собой психологические особенности личности.

Копинг с трудной жизненной ситуацией основывается на личном опыте человека. Однако не существует универсальных стратегий, которые были бы эффективны во всех ситуациях. Несмотря на это, схожие стратегии складываются в стили копинга, представляющие более обобщенные личностные образования.

Стили совладающего (копинг) поведения определяются как устойчивые личностные (структурные) образования. Существует множество классификаций, но наиболее часто выделяют три основных стиля: проблемно ориентированный (направленный на решение сложившейся трудной ситуации), эмоционально ориентированный (концентрация на собственных переживаниях, стремление к социальной поддержке при возникновении трудностей) и избегание (связан с игнорированием проблемы, попытками не думать о ней) [Крюкова 2010: 46–49].

Подростковый возраст характеризуют в литературе как критический период нестабильности эмоций, отношений и поведения, протекающий болезненно как для самого молодого человека, так и для близких ему людей [Вассерман, Горьковая, Ромицына: 16–18]. Временные рамки данного периода – 12–18 лет [Реан: 96–104].

Данный период характеризуется перестройкой организма, человек претерпевает значительные изменения в этом возрасте, которые впоследствии будут играть важную роль в биологическом, психологическом и социальном развитии. Подростковому периоду присущи неустойчивость эмоций, суждений и поведения, увеличивается внимание к себе, к своим физическим особенностям, обостряется концентрация на мнении окружающих, а также повышается чувство собственного достоинства и обидчивость [Крюкова 2010].

В данный возрастной период основным новообразованием личности выступает развитие самосознания нового уровня, становление Я-концепции, стремящейся к осознанию своих личностных особенностей, возможностей и уникальности. Кроме того, подростковый возраст нередко характеризуют как период диспропорций в развитии.

В подростковом возрасте на первый план выступают два вектора взаимоотношений. Первый вектор связан с отчуждением от взрослых с целью освобождения от опеки, однако при этом подросток стремится сохранить взаимоотношения со значимым взрослым для присвоения его опыта относительно

совладания с трудной стрессовой ситуацией [Дружинина: 172]. Совладание с возникающими трудностями при этом зависит как от установок, ценностей и других факторов, закладываемых в процессе семейного воспитания, так и от успешности передачи межпоколенного семейного опыта ребенку, взаимоотношений с близкими.

Второе направление связано с ведущим видом деятельности данного периода – интимно-личностным общением со сверстниками и выстраиванием взаимоотношений с ними. Взаимоотношения с группой сверстников способствуют социализации подростка, перенятию им социокультурных норм и ценностей. Формирование доминирующего стиля копинг-поведения напрямую связано с интимно-личностным общением подростков между собой. Сиблинговые отношения включают в отношения со сверстниками вне зависимости от возраста сиблингов [Алмазова: 3]. В целом влияние сестер и братьев в становлении личности переоценить сложно, так как сиблинги в своих взаимоотношениях друг с другом способны занимать различные роли. Они могут быть как образцами для подражания, товарищами, друзьями, так и врагами, оппонентами [Руфо 2006].

В этом возрасте стрессовые ситуации чаще всего связаны со взаимоотношениями в семье, со сверстниками и со значимыми взрослыми. Кроме того, подростки также волнуют такие сферы жизни, как учеба и личное самочувствие (здоровье) [Туманова 2002].

В процессе такого бурного развития и становления личности происходит активное формирование копинг-стиля как способа совладания с жизненными трудностями, так как именно этот период является сензитивным для его становления, по мнению ряда авторов, в том числе Т. Л. Крюковой [Крюкова 2010].

Для выявления влияния выраженности стилей копинга подростков применялась методика «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (С. Норман, Д.Ф. Эндлер, Д.А. Джеймс, М.И. Паркер; адаптированный вариант Т.А. Крюковой) [Методика].

Данная методика нацелена на выявление выраженности копинга и состоит из нескольких шкал. Шкала «Решение задачи» предполагает использование проблемно ориентированного копинга, направленного на разрешение проблемы, шкала «Эмоции» связана с эмоционально ориентированным совладающим поведением со стремлением к социальной поддержке, шкала «Избегание» связана с желанием отстраниться от проблемы, не думать о ней. Также есть дополнительные субшкалы – «Отвлечение» – при возникновении проблем личность уходит в себя, а также субшкала «Социальное отвлечение», выявляющая стремление поделиться трудностями с окружающими.

Для выявления отношения подростка к сиблингам применялся «Братско-сестринский опросник» (The

Brother-Sister Questionnaire; S.A. Graham-Bermann, S.E. Culter) [Методика].

Данный опросник предполагает проведение психометрической оценки и разделения нормативных и дисфункциональных сиблинговых отношений. Для оценки приводятся некоторые свойства сиблинговых отношений. К ним относят: шкалу «Эмпатии» (связана с уровнем понимания и заботы в отношениях), шкалу «Поддержания границ» (говорит о степени поддержания межличностных границ), шкалу «Сходства» (предполагает определение наличия общих увлечений, переживаний) и шкалу «Принуждения» (демонстрирует присутствие элементов контроля одного сиблинга над другим).

При количественном анализе применялись следующие методы математической статистики: для изучения взаимосвязей применялся Коэффициент корреляции Пирсона, для дисперсионного анализа – F-критерий Фишера, для оценки нормальности распределения использовался Критерий Колмогорова – Смирнова.

В исследовании принимали участие учащиеся 11–16 лет, из них 30 юношей и 31 девушка. Общий объем выборки 61 человек.

В результате дисперсионного анализа по критерию F-Фишера, при оценке влияния братско-сестринских отношений на копинг подростков, установлено, что «Эмпатия» оказывает влияние на применение таких стилей копинга, как «Решение задачи» ($F = 3,837$ при $p \leq 0,05$) и «Социальное отвлечение» ($F = 4,305$ при $p \leq 0,05$). При этом влияние между данными показателями прямое, так как по коэффициенту Пирсона выявлена умеренная положительная связь низкой статистической значимости между «Эмпатией» и «Решением задачи» ($r = 0,321$, при $p \leq 0,05$) и умеренная положительной связи средней силы статистической значимости между «Эмпатией» и «Социаль-

ным отвлечением» ($r = 0,359$, при $p \leq 0,01$). Иными словами, с повышением эмпатии в отношениях сиблингов стремление к решению сложившихся трудностей и социальному отвлечению (связанному с желанием поделиться переживаниями) увеличивается.

Помимо этого, установлено влияние «Сходства» на «Решение задач» ($F = 9,932$ при $p \leq 0,001$), на «Избегание» ($F = 3,201$ при $p \leq 0,05$) и на «Социальное отвлечение» ($F = 3,836$ при $p \leq 0,05$). При этом влияние прямое, что связано с наличием умеренной положительной связи с высокой статистической значимостью между «Сходством» и «Решением задач» ($r = 0,451$, при $p \leq 0,001$), умеренной положительной связи с низкой статистической значимостью между «Сходством» и «Избеганием» ($r = 0,305$, при $p \leq 0,05$), «Сходством» и «Социальным отвлечением» ($r = 0,309$, при $p \leq 0,05$). Это говорит о том, что с повышением общих интересов, жизненного опыта и переживаний у сиблингов увеличивается их стремление в стрессовой ситуации решить сложившуюся проблему, поделиться с близкими трудностями, а также, при наличии подобного опыта у сиблингов, стремление подростков к сохранению положительного настроения при затруднении с решением.

Для наглядности результаты представлены в коррелограмме.

Полученные результаты говорят о том, что высокий уровень эмпатии в отношениях между сиблингами, т. е. их стремление заботиться друг о друге, заинтересованность мыслями и действиями брата или сестры, сопереживание друг другу увеличивает стремление подростков к разрешению своих жизненных трудностей. Это значит, что подросток учиться справляться со стрессовыми ситуациями и своими проблемами, если при этом чувствует заботу и поддержку близкого человека – брата или сестры.

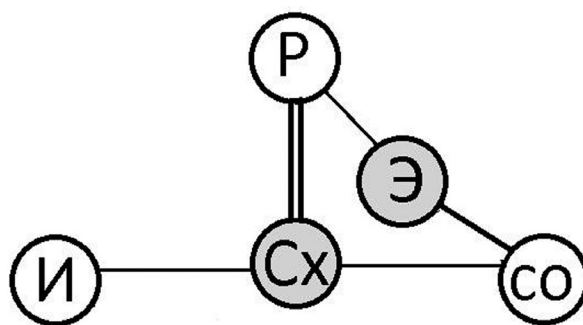


Рис. 1. Коррелограмма взаимосвязи братско-сестринских отношений и копинг-стратегий

○ – стиль совладающего поведения; ● – аспект братско-сестринских отношений;

— — — — — положительная корреляция на уровне $p \leq 0,05$;

==== — — — — — положительная корреляция на уровне $p \leq 0,01$;

===== — — — — — положительная корреляция на уровне $p \leq 0,001$.

Стили копинга: Р – «Решение задачи»; И – «Избегание»; Со – «Социальное отвлечение».

Аспекты братско-сестринских отношений: Э – «Эмпатия»; Сх – «Сходство».

Кроме того, стремление детей поделиться секретами с сиблингом, наличие ощущения душевной близости и эмоциональная привязанность развивают у подростков копинг, связанный с поиском социальной поддержки, направленным на обсуждение своей трудной ситуации со значимыми людьми, выслушивание опыта других либо проведение времени с другими во время стрессовых ситуаций. Наличие связи, теплых взаимоотношений между сиблингами позволяет подростку не чувствовать себя одиноким и делиться своими переживаниями, а также дает возможность при появлении стрессовых ситуаций, с которыми ребенок не может справиться, отвлечься от переживаний в кругу близких.

Сходство в интересах между сиблингами, понимание жизненного опыта и переживаний друг друга настраивает подростков на активные действия по решению трудной ситуации. Осознание общности с братом или сестрой, убежденность в том, что твои переживания понятны другому, а также возможность перенять опыт сиблинга позволяют подростку справляться со стрессовыми ситуациями и разрешать складывающиеся проблемы.

Помимо этого, сходство интересов и увлечений с сиблингом может привести к развитию копинга, направленного на поиск социальной поддержки. Иными словами, общие хобби, друзья и даже любовь к одним и тем же предметам в школе, к одним и тем же видам деятельности в целом приводит к раскрепощению подростков и развитию стремления поделиться своей стрессовой ситуацией, получить поддержку от брата или сестры либо просто отвлечься от переживаний.

Однако общность сиблингов может также привести к развитию стратегий избегания, когда подросток отвлекается от мыслей о своей трудной ситуации и забывается в общении, отстраняясь от проблемы. Здесь это может проявляться в стремлении все время проводить с сиблингом, не замечая возникшей трудности, с помощью игр, проведения вместе времени, посещения кружков или прогулки с общими друзьями. Избегание в данном случае может быть связано с излишней привязанностью к сиблингу, вследствие чего подросток может, сопоставляя свои проблемы с трудностями брата или сестры, сравнивая себя с сиблингом, приходиться к выводу о незначительности своих затруднений, т. е. к обесцениванию, либо, наоборот, к гиперболизации и чувству несправедливости происходящего.

В целом у подростков наблюдается тенденция к использованию продуктивных копинг-стратегий, направленных на поиск решений, работу над сложившимися трудностями и достижение результатов. По результатам исследования установлено, что благоприятные взаимоотношения, отсутствие конфликтов и агрессивности в общении и взаимодействии, нали-

чие общих интересов, хобби или совместное времяпрепровождение, занятие общими видами деятельности во взаимоотношениях сестер и братьев приводят к развитию проблемно ориентированного копинга. Кроме того, подростки в таких условиях становятся открытыми к общению с другими, они стремятся обсудить свои проблемы с окружающими или перенять опыт своих сиблингов, о чем говорит выраженность копинга, направленного на социальное отвлечение. Развитие данного стиля совладающего поведения также является важным, ведь, как известно, эффективного копинга не существует, каждый стиль уместен в определенных условиях, так и здесь – поиск социальной поддержки, обсуждение своих трудностей или отвлечение от них в компании брата, сестры или друзей помогает подростку справляться с такими стрессовыми ситуациями, для разрешения которых у самого подростка не хватает личностных ресурсов.

Полученные результаты позволяют утверждать, что сиблинговые отношения оказывают прямое влияние на выбор стратегий и стилей совладающего поведения, что подтверждает гипотезу нашего исследования.

Таким образом, в результате рассмотрения проблемы влияния сиблинговых отношений на стиль совладающего поведения в подростковом возрасте нами был проведен теоретический анализ понятия совладающее (копинг) поведение, в рамках которого в своем исследовании мы придерживаемся концепции Т.Л. Крюковой. Также представлены результаты эмпирического исследования, в рамках которого проводился количественный и качественный анализ связи аспектов сиблинговых отношений (эмпатии, поддержки, сродства, принуждения) и стилей совладающего поведения (проблемно ориентированный, субъектно ориентированный и социально ориентированный), а также анализ специфики данной связи. Гипотеза исследования о том, что сиблинговые отношения оказывают прямое воздействие на копинг-поведение в подростковом возрасте, подтвердилась. Удалось установить, что благоприятные отношения, наличие общих интересов и совместное времяпрепровождение сиблингов способствует развитию проблемно ориентированного стиля копинга. Кроме того, на основе благоприятных отношений братьев и сестер развивается экстравертированность личности и такого стиля совладания, как социальное отвлечение, что способствует проживанию трудностей и проблем в совместности с другими.

Список литературы

Алмазова О.В. Особенности образа взрослого сиблинга // Психологические исследования. 2013. Т. 6, № 29. С. 3. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 22.10.2020).

Амбалова С.А. Современный подросток: факторы его психического развития // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2-2. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=21979> (дата обращения: 22.10.2020).

Вассерман Л.И., Горьковая И.А., Ромицына Е.Е. Психологическая методика «Подростки о родителях» и ее практическое применение: метод. пособие. М., 2001. С. 16–18.

Дружинина Ю.А. Особенности совладающего поведения в подростковом возрасте // ОНВ. 2012. № 5 (112). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-sovladayushchego-povedeniya-v-podrostkovom-vozhraсте> (дата обращения: 20.10.2020).

Ивонина А.И., Чуланова О.Л., Давлетшина Ю.М. Современные направления теоретических и методических разработок в области управления: роль soft-skills и hard skills в профессиональном и карьерном развитии сотрудников // Вестник евразийской науки. 2017. Т. 9, № 1 (38). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-napravleniya-teoreticheskikh-i-metodicheskikh-razrabotok-v-oblasti-upravleniya-rol-soft-skills-i-hard-skills-v-professionalnom> (дата обращения: 23.10.2020).

Копинг-поведение в стрессовых ситуациях (С. Норман, Д.Ф. Эндлер, Д.А. Джеймс, М.И. Паркер; адаптированный вариант Т.А. Крюковой) / Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., 2002. С. 442–444.

Крюкова Т.Л., Сапоровская М.В., Куфтяк Е.В. Психология семьи: жизненные трудности и совладание с ними. Кострома, 2005. 240 с.

Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни: монография. Кострома, 2010. 380 с.

Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения: современное состояние и психологические, социокультурные перспективы // Вестник КГУ. 2013. № 5. С. 184–188. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologiya-sovladayushchego-povedeniya-sovremennoe-sostoyanie-i-psihologicheskie-sotsiokulturnye-perspektivy> (дата обращения: 15.11.2020).

Нижегородцева Н.В., Шварц Т.С. Динамика стилей совладающего поведения в подростковом возрасте // Психология стресса и совладающего поведения: вызовы, ресурсы. Благополучие: материалы V Международ. науч. конф; Кострома, 26–28 сент. 2019 г.: в 2 т.; под ред. М.В. Сапоровской, Т.Л. Крюковой, С.А. Хазовой. Кострома, 2019. Т. 1. С. 379–382.

Реан А.А. Психология человека от рождения до смерти. СПб, 2002. 656 с.

Руфо М. Братья и сестры, болезнь любви. Екатеринбург, 2006.

Alzeer S.M., Michailidou M., Munot M., Kyranides M. Attachment and parental relationships and the association with psychopathic traits in young adults. *Personality and Individual Differences*, 2019, p. 151.

Graham-Bermann S.A., Culter S.E. The Brother-Sister Questionnaire. *Journal of Family Psychology*, 1994, vol. 8 (2), pp. 224–238.

Howe N. Predicting normative and problematic family pathways to the transition to siblinghood: Commentary on Volling et al.'s monograph: monographs of the Society for Research in Child Development, 2017, vol. 82 (3), pp. 184-195.

References

Almazova O.V. *Osobennosti obraza vzroslogo siblinga: Psikhologicheskie issledovaniia* [Features of the image of an adult sibling. Psychological research], 2013, vol. 6 (29), p. 3. URL: <http://psystudy.ru> (access date: 22.10.2020). (In Russ.)

Ambalova S.A. *Sovremenniy podrostok: faktory ego psikhicheskogo razvitiia*. [Modern teenager: factors of his mental development]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniia* [Modern problems of science and education], 2015, vol. 2-2. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=21979> (access date: 22.10.2020). (In Russ.)

Vasserman L.I., Gor'kovaia I.A., Golitsina E.E. *Psikhologicheskaia metodika «Podrostki o roditeliakh» i ee prakticheskoe primeneniye: metod. posobie* [Psychological method “Teenagers about their parents” and its practical application. Toolkit]. Moscow, 2001, pp. 16-18. (In Russ.)

Druzhinina Iu. A. *Osobennosti sovladayushchego povedeniia v podrostkovom vozraсте* [Features of coping behavior in adolescence]. ONV, 2012, vol. 5 (112). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-sovladayushchego-povedeniya-v-podrostkovom-vozhraсте> (access date: 20.10.2020). (In Russ.)

Ivonina A.I., Chulanova O.L., Davletshina Iu.M. *Sovremennye napravleniia teoreticheskikh i metodicheskikh razrabotok v oblasti upravleniia: rol' soft-skills i hard skills v professional'nom i kar'ernom razvitiit sotrudnikov* [Modern directions of theoretical and methodological developments in the field of management: the role of soft-skills and hard skills in the professional and career development of employees]. *Vestnik evraziiskoi nauki* [Bulletin of Eurasian Science], 2017, vol. 1 (38). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-napravleniya-teoreticheskikh-i-metodicheskikh-razrabotok-v-oblasti-upravleniya-rol-soft-skills-i-hard-skills-v-professionalnom> (access date: 23.10.2020). (In Russ.)

Koping-povedenie v stressovykh situatsiakh (S. Norman, D.F. Endler, D.A. Dzheims, M.I. Parker; adaptirovannyi variant T.A. Kriukovoi). Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manuilov G.M. *Sotsial'no-psikhologicheskaia*

diagnostika razvitiia lichnosti i mal'kh grupp [Coping behavior in stressful situations (S. Norman, D.F. Endler, D.A. James, M.I. Parker; adapted version by T.A. Kryukova). Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manuilov G.M. Socio-psychological diagnostics of the development of personality and small groups]. Moscow, 2002, pp. 442-444. (In Russ.)

Kriukova T.L., Saporovskaia M.V., Kuftiak E.V. *Psikhologiya sem'i: zhiznennye trudnosti i sovladanie s nimi* [Family psychology: life difficulties and coping with them]. Kostroma, 2005, 240 p. (In Russ.)

Kriukova T.L. *Psikhologiya sovladaiushchego povedeniia v raznye periody zhizni: monografiia* [Psychology of coping behavior in different periods of life: monograph]. Kostroma, 2010, 380 p. (In Russ.)

Kriukova T.L. *Psikhologiya sovladaiushchego povedeniia: sovremennoe sostoianie i psikhologicheskie, sotsiokul'turnye perspektivy* [Psychology of coping behavior: current state and psychological, socio-cultural perspectives]. *Vestnik KGU* [Bulletin KSU], 2013, vol. 5, pp. 184-188. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologiya-sovladayushchego-povedeniya-sovremennoe-sostoyanie-i-psikhologicheskie-sotsiokulturnye-perspektivy> (access date: 19.11.2020). (In Russ.)

Nizhegorodtseva N.V., Shvarts T.S. *Dinamika stilei sovladaiushchego povedeniia v podrostkovom vozraste. Psikhologiya stressa i sovladaiushchego povedeniia: vyzovy, resursy. Blagopoluchie: materialy V Mezhdunar. nauch. konf., Kostroma, 26-28 sent. 2019* [The dynamics of coping styles in adolescence. The psychology of stress and coping behavior: challenges, resources. Well-being: Proceedings of the V International Scientific Conference Kostroma, 26-28 Sept. Dec 2019], ed by M.V. Saporovskaia, T.L. Kriukova, S.A. Khazova. Kostroma, 2019, vol. 1, pp. 379-382. (In Russ.)

Rean A.A. *Psikhologiya cheloveka ot rozhdeniia do smerti* [Human psychology from birth to death]. Sankt-Peterburg, 2002, 656 p. (In Russ.)

Rufo M. *Brat'ja i sestry, bolezni' ljubvi* [Brothers and sisters, love disease]. Ekaterinburg, 2006. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 11.02.2022; одобрена после рецензирования 17.03.2022; принята к публикации 17.03.2022.

The article was submitted 11.02.2022; approved after reviewing 17.03.2022; accepted for publication 17.03.2022.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 1. С. 155–162. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 1, pp. 155–162.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 159.9:316.6

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-1-155-162>

ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВУЗЕ

Байкова Лариса Анатольевна, доктор педагогических наук, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, Рязань, Россия, l.baykova@365.rsu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2093-1139>

Матвеев Роман Евгеньевич, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, Рязань, Россия, r.matveev@365.rsu.edu.ru

Аннотация. В данной статье представлены результаты теоретико-эмпирического исследования проблем психолого-педагогического сопровождения формирования информационно-психологической безопасности личности обучающихся и укрепления их социального здоровья в условиях интенсивной включенности детей и молодежи в открытое информационное интернет-пространство. Авторами уточнено определение понятия информационно-психологической безопасности как личностного новообразования, обоснована диалектическая взаимосвязь социального здоровья и информационно-психологической безопасности личности и определены критерии ее сформированности в юношеском возрасте. Представлены результаты диагностики личностных особенностей обучающихся вузов в возрасте 17–19 лет, являющихся личностными детерминантами формирования информационно-психологической безопасности личности.

Ключевые слова: информационно-психологическая безопасность личности, открытое информационное интернет-пространство, интернет-зависимость, социальное здоровье личности, самоактуализация, социально-психологическая адаптированность, ценностные ориентации, психолого-педагогическое сопровождение.

Для цитирования: Байкова Л.А., Матвеев Р.Е. Проблемы психолого-педагогического сопровождения формирования информационно-психологической безопасности обучающихся в вузе // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 1. С. 155–162. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-1-155-162>

Research Article

PROBLEMS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE FORMATION OF INFORMATION AND PSYCHOLOGICAL SECURITY OF STUDENTS AT UNIVERSITY

Larisa An. Baykova, doctor of pedagogical science, Ryazan State University named after S. Yesenin, Ryazan, Russia, l.baykova@365.rsu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2093-1139>

Roman E. Matveev, Ryazan State University named after S. Yesenin, Ryazan, Russia, r.matveev@365.rsu.edu.ru

Abstract. This article presents the results of a theoretical and empirical study of the problems of the formation of information and psychological security of the personality of students and the strengthening of their social health in conditions of the intensive involvement of children and young people in the open information Internet space. The authors clarified the definition of the concept of information-psychological security as a personal neoplasm, theoretically substantiated the criteria for its formation in adolescence, substantiated the dialectical relationship between social health and information-psychological security. The results of diagnostics of personal characteristics of university students at the age of 17-19 years, which are the internal determinants of the formation of information and psychological security of the individual, are presented.

Key words: informational and psychological security of a person; open information Internet space; internet addiction; social health of children and youth; self-actualization, socio-psychological adaptation; value orientations; psychological and pedagogical support.

For citation: Baykova L.A., Matveev R.E. Problems of psychological and pedagogical support of the formation of information and psychological security of students at university. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 1, pp. 155–162. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-1-155-162>

Введение

Актуальность проблемы психолого-педагогического сопровождения формирования информационно-психологической безопасности личности и укрепления социального здоровья обучающихся обусловлена интенсивным погружением современной молодежи в открытое информационное интернет-пространство и активным общением в социальных сетях, переполненных часто необъективной недостоверной информацией или преднамеренно искаженной. Дискуссионный вопрос о позитивном или негативном влиянии интернет-ресурсов стоит очень остро, так как обучающиеся стихийно усваивают разнообразную, неоднозначную, часто небезопасную информацию посредством информационно-коммуникационных технологий, создавая таким образом вокруг себя постоянно изменяющееся индивидуальное информационное пространство, влияние которого на социальное здоровье молодежи сложно оценить. Информация сомнительного характера в интернет-пространстве, воспринимаемая некритично, оказывает негативное влияние на формирование ценностно-смысловой сферы развивающейся личности, провоцирует асоциальное, девиантное, аддиктивное, аутоагрессивное поведение детей и молодежи. Основной угрозой во взаимодействии в виртуальной информационной среде является получение обучающимися психологической травмы, в результате которой наносится ущерб позитивному развитию и психическому здоровью, возникает препятствие на пути самоактуализации и саморазвития личности. Основным источником психотравмы – это психологическое насилие в процессе взаимодействия в информационном интернет-пространстве. Неспособность человека критично осмыслить и оценить полученную информацию в условиях «информационного взрыва» и лавинообразного потока ее порождения и распространения, принять адекватное решение и адекватное поведение могут привести к информационному стрессу. В информационном интернет пространстве часто используются не только методы убеждения, но и различные приемы внушения. При внушении информация принимается пассивно, не перерабатывается критически, не осмысливается. Опасность деструктивных информационных воздействий заключается в том, что они способны против воли и желания человека изменять его психологические характеристики и поведение. Поэтому для внушаемых людей информационное пространство интернета создает особые угрозы психическому и социальному здоровью.

В таких условиях актуализируется проблема разработки теоретической модели психолого-педагогического сопровождения формирования информационно-психологической безопасности как личностного

новообразования детей и молодежи в образовательных организациях. Психолого-педагогическое сопровождение формирования информационно-психологической безопасности личности рассматривается нами как целенаправленный процесс организации стартовой и итоговой диагностики личностных особенностей обучающихся и интерактивного субъект-субъектного взаимодействия преподавателя и обучающихся, создающего условия формирования информационно-психологической безопасности личности.

Необходимым является также научное обоснование критериев сформированности информационно-психологической безопасности личности разных возрастных групп обучающихся, создание комплекса методов психодиагностики, который позволит объективно оценивать эффективность психолого-педагогического сопровождения формирования информационно-психологической безопасности личности в образовательном процессе вуза.

В данном исследовании осуществлялось решение ряда проблем: какова степень доверия обучающихся вузов получаемой в интернет-пространстве информации, какова сущность информационно-психологической безопасности личности в юношеском возрасте; каковы критерии сформированности данного личностного новообразования, каковы личностные детерминанты обучающихся, которые необходимо учитывать при отборе методов и средств для создания психолого-педагогических условий формирования информационно-психологической безопасности молодежи в вузе.

Методы исследования: теоретический анализ работ, теоретическое моделирование, опрос, тестирование с применением методик «Методика диагностики социально-психологической адаптации» СПА (Роджерс – Даймонд), «Коммуникативные и организаторские склонности» КОС (В.В. Синявский, В.А. Федорошин), «Диагностика самоактуализации личности» САМОАЛ (А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калина), методика «Ценностные ориентации» М. Рокича.

Результаты исследования

Исследование проходило в несколько этапов.

На первом этапе для выявления степени погружения обучающихся в открытое информационное интернет-пространство использовалась специально разработанная анкета. В данной статье представлены некоторые результаты обработки отдельных ответов обучающихся.

Так, анкетный опрос 300 обучающихся вуза 1–2 курсов в возрасте 18–19 лет показал, что в среднем 9 лет респонденты используют Интернет.

59 % респондентов используют в основном мобильные устройства. Общение в социальных сетях занимает у опрошенных 6,6 часа каждый день. Однако 91 % студентов отметили, что им больше нравится общаться без технических средств.

Поиск разной информации занимает у опрошенных студентов 4,5 часа в день. Респонденты поставили на рейтинговые места разные виды информации, которые они ищут в Интернете. Так, поиск информации для развлечения стоит у студентов на 1,8 месте, для учебы – на 2 месте; информации, удовлетворяющей их любознательность по разным вопросам, – на 2,5 месте; информация для решения бытовых проблем (покупки, поездки, приготовление блюд, «лайфхаки» и т. п.) – на 3 месте, поиск информации из словарей и энциклопедий – на 4,5 месте.

Проверяют ли молодые пользователи полученную в Интернете информацию? Ответы на этот вопрос распределились следующим образом: никогда – 4 % опрошенных; редко – 30 % респондентов; часто – 55 % респондентов; всегда проверяют информацию только 11 %.

Доверяют ли обучающиеся источнику информации в Интернете? Респонденты ответили так: 1 % опрошенных – никогда; редко – 17 % респондентов; часто – 73 %; всегда – 7,0 %.

Таким образом, опрос показал интенсивное погружение обучающихся в информационное интернет-пространство, выявлена также определенная опасность влияния необъективной и ложной информации на личность 34 % опрошенных, которые никогда или редко проверяют полученную информацию, а 80 % часто и всегда доверяют полученной информации.

Выявление причин такого доверительного отношения к информации в интернет-пространстве является следующей задачей исследования. В частности, следует рассмотреть личностные особенности обучающихся, их ценностные ориентации, уровень сформированности умений анализировать и критически оценивать воспринимаемую информацию любого рода, а также источники порождения и распространения информации.

На втором этапе исследования выявлялись особенности внешних и внутренних факторов, влияющих на доверчивое принятие воспринимаемой информации.

В условиях интенсивного погружения молодежи в информационные потоки интернет-пространства в развитии личности следует учитывать взаимовлияние и взаимодействие внешних и внутренних факторов.

К внешним факторам следует отнести особенности современного распространения информации:

- «информационный взрыв» и безграничность виртуальной информационной среды и ее постоянное расширение, в котором происходит лавинообразное продуцирование различного рода информации, часто повторяющейся и с использованием приемов;

- отсутствие технических средств, которые препятствуют распространению информации сомнительно-

го свойства, которая создается преднамеренно или непреднамеренно;

- подростки и молодежь в поисках информации создают свое индивидуальное информационное пространство, которое не всегда критично оценивается ими;

- степень опасности для интеллектуально-эмоционального и духовно-нравственного развития детей и молодежи, деструктивного воздействия на развивающуюся личность сложно выявить, так как в этом случае необходимо выявить не только степень воздействия внешних факторов, но и особенности каждой личности, специфику психического состояния пользователей интернета.

На третьем этапе исследования для уточнения определения понятия и сущности информационно-психологической безопасности личности в юношеском возрасте осуществлялся теоретический анализ работ, посвященных проблемам информационно-психологической безопасности личности в условиях информатизации (Аносов В.Д., Грачев Г.В., Грязнов А.К., Доценко Е.Л., Журин А.А., Князева М.Л., Колесникова Т.И., Костюк А.В., Лепский В.Е., Лунев А.Н., Пугачева Н.Б., Стуколова Л.З., Мельник И.К., Примакин А.И., Прохоров Е.Г., Решетина С.Ю., Рошин С.К., Смолян Г.Л., Стрельцов А.А. и др.). Установлено, что Г.В. Грачев, А.В. Костюк, А.И. Примакин, С.Ю. Решетина, И.К. Мельник, Г.Л. Смолян, О.Н. Федорова дают определения понятию «информационно-психологическая безопасность личности».

Так, Г.В. Грачев [Грачев: 3] считает, что информационно-психологическая безопасность личности – это уровень защищенности психики человека от воздействия разнообразных информационных факторов, мешающих или затрудняющих создание и функционирование соответствующей информационно ориентированной основы жизнедеятельности человека в обществе, а также адекватной системы его персонального отношения к окружающему миру и самому себе.

А.В. Костюк, А.И. Примакин [Костюк, Примакин: 5] определяют информационно-психологическую безопасность личности как уровень защищенности сознания и здоровья человека, который способен обеспечить его цельность как социального субъекта, а также гарантировать возможность адекватного поведения при воздействии информации сомнительного характера и других информационных воздействий. А.В. Костюк отмечает также, что философский аспект информационно-психологической безопасности личности состоит в мировоззренческом осознании личностью состояния защищенности жизненно важных интересов от внешних и внутренних опасностей и угроз, а также социальных практиках безопасного поведения.

Для исследования нами разработано рабочее определение данного понятия. Информационно-психологическая безопасность личности – это личностное новообразование, которое характеризуется способностью личности противостоять деструктивным воздействиям информационного потока, сохранять физическое, психическое и социальное здоровье, адекватно решать задачи, стоящие перед субъектом.

В нашем исследовании была выдвинута гипотеза, что формирование информационно-психологической безопасности личности детей и молодежи обусловлено их социальным здоровьем и специально организованным педагогическим взаимодействием, учитывающим специфику личностного развития каждого обучающегося.

Л.А. Байковой [Байкова: 1] разработано определение понятия «социальное здоровье личности»: это личностное новообразование, характеризующееся состоянием гармонии между ценностными, смысловыми ориентациями человека и его деятельностью, которое стимулирует стремление к самоактуализации и саморазвитию личности, а также способствует гуманизации социальных отношений. Автором теоретически обоснованы критерии социального здоровья молодежи: ценностные ориентации, сформированные на основе общечеловеческих ценностей и детерминирующие социальную направленность личности; стремление к самоактуализации, социально-психологическая адаптированность. Социальное здоровье личности выступает субъективным фактором защиты человека от агрессивного воздействия виртуальной среды и открытого информационного интернет-пространства, способствует критичному восприятию информации сквозь фильтр ценностных и смысловых ориентаций; помогает избирательно относиться к полученной информации, переосмысливать; осуществлять рефлексивную деятельность, осознавая и оценивая информацию сквозь призму личностной и социальной значимости. Социальное здоровье детей и молодежи – это основа, на которой формируется информационно-психологическая безопасность личности.

Чтобы осуществлять мониторинг результативности организации психолого-педагогического сопровождения формирования информационно-психологической безопасности личности обучающихся, нами были гипотетически определены критерии информационно-психологической безопасности личности обучающихся в юношеском возрасте.

Исходя из теоретически обоснованной взаимосвязи и взаимообусловленности социального здоровья и информационно-психологической безопасности личности, нами определены следующие критерии сформированности информационно-психологической безопасности личности в юношеском возрасте:

социально-психологическая адаптированность; совокупность ценностных ориентаций, обусловленность общечеловеческими ценностями (ценность человека, его жизни и здоровья; ценность свободы выбора и ответственности; ценность природы, ценность любви и заботы, ценность здорового образа жизни и др.); стремление к самоактуализации.

Считаем также важным назвать такой критерий, как отсутствие интернет-зависимости. Ряд авторов (А.Е. Войскунский, М.И. Дрепа, В.Л. Малыгин, К.А. Феклисов, А.Б. Искандирова, А.А. Антоненко) на основе экспериментальных данных доказывают, что определенные личностные особенности являются субъективными факторами предрасположенности к возникновению интернет-зависимости, а значит, препятствуют формированию информационно-психологической безопасности личности.

В частности, М.И. Дрепа [Дрепа: 4] отмечает такие личностные особенности, как склонность к аддикциям, низкий уровень неадекватной самооценки, неуверенность в себе, высокий уровень тревожности, представление о своей социальной неспособности, повышенная озабоченность критикой в свой адрес, подавленность и депрессия, чувство вины, тревоги, страха, неспособности принимать решения, зависимость от мнения окружающих, склонность интерпретировать поведение людей как враждебное, нарушение способности преодолевать трудности на пути к цели, мотивация избегания неудач, высокий уровень конфликтности, трудности в социальной адаптации, внушаемость, робость, доверчивость, мечтательность и суеверность, склонность к подражанию, подверженность влиянию группы, толпы.

На четвертом этапе исследования решалась задача выявления особенностей социального здоровья обучающихся как личностной детерминанты формирования информационно-психологической безопасности личности.

Была проведена диагностика первокурсников с использованием методики «Ценностные ориентации М. Рокича», методика СПА (Шкала социально-психологической адаптированности – разработана К. Роджерсом и Р. Даймондом и адаптирована Т.В. Снегиревой), «Коммуникативные и организаторские склонности» – В.В. Синявский, В.А. Федорошин (КОС), «Диагностика самоактуализации личности» А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калина (САМОАЛ).

В данной статье представим ряд полученных результатов, которые дают возможность выявить состояние социального здоровья обучающихся по критериям: ценностные ориентации, социально-психологическая адаптированность и стремление к самоактуализации.

Диагностика с использованием методики «Ценностные ориентации» М. Рокича позволила выявить особенности ценностных ориентаций первокурсни-

ков (300 респондентов). При обработке результатов опроса обучающихся по данной методике нами учитывались прежде всего те ценностные ориентации, выбор которых более соответствует социально здоровой личности. Так, среди ценностей, предлагаемых М. Рокичем для ранжирования, мы обращали внимание на следующие терминальные ценности, которые респонденты ставили на 1–3 места: счастье других; активная деятельная жизнь; интересная работа; продуктивная жизнь (максимально полное использование своих возможностей, способностей); общественное признание (уважение окружающих, коллектива). В иерархии инструментальных ценностей у социально здорового человека доминируют обычно следующие ценности: ответственность (чувство долга, умение держать слово; независимость (способность действовать самостоятельно); честность; эффективность в делах (трудолюбие, продуктивность в работе), чуткость (заботливость), толерантность.

Были получены следующие данные: 42 % первокурсника приоритетной терминальной ценностью (ценности-цели) назвали «здоровье» (1,6 место); 11 % обучающихся назвали важнейшей ценностью «любовь» (2,1 место); 9 % студентов приоритетными считают ценности «уверенность в себе» (2,5 место) и «друзья» (2,8 место); 8 % респондентов назвали одной из своих доминирующих ценностей «счастливую семейную жизнь» (2 место) и «материальную обеспеченность» (2,2 место). В то же время только 5 % первокурсников считают важнейшей ценностью «продуктивную жизнь»; 3 % опрошенных среди приоритетных назвали ценности «активная деятельная жизнь», «счастье других».

Из инструментальных ценностей (ценности-средства) первокурсники приоритетной считают «жизнерадостность» (1,7 место); 78 % опрошенных назвали приоритетным «образованность» (2,5 место в рейтинге); 41 % обучающихся считают приоритетной ценностью «самоконтроль» (2,6 место) и «твердую волю» (2,5 место); 19 % студентов ставят на 2 место в рейтинге инструментальных ценностей «воспитанность».

Только 15 % опрошенных поставили на 1–3 места в рейтинге ценность «честность», «отстаивание своего мнения»; 3 человека из 300 (1 % студентов) поставили на 3 место такую ценность как «толерантность».

Таким образом, на основе полученных результатов можно сделать вывод о том, что определенная группа опрошенных обучающихся может попасть в «зону риска» – те, кто не считают значимым и важным отстаивать свою точку зрения, не считают важными такие ценности, как «самоконтроль» и «уверенность в себе».

Методика СПА позволяет определить степень социально-психологической адаптированности обучаю-

щихся, которая проявляется в способности принимать себя и других, быть оптимистичным и уравновешенным, обладать внутренним локусом контроля, проявлять субъектность в деятельности и общении, быть лидером. В констатирующем эксперименте приняли участие 110 студентов-первокурсников. Названная методика позволила выявить особенности социально-психологической адаптации первокурсников как одного из критериев социального здоровья, непосредственно влияющего на формирование информационно-психологической безопасности студентов. Позитивные результаты социально-психологической адаптации первокурсников говорят о положительных перспективах формирования их информационно-психологической безопасности.

Были выявлены следующие личностные особенности обучающихся. Нами позитивно оценивается тот факт, что у 56,8 % испытуемых был выявлен высокий уровень адаптированности, у 43,2 % – средний уровень. У всех испытуемых обнаружен высокий уровень самопринятия, у 55 % студентов выявлен высокий уровень эмоциональной комфортности, у 41 % – средний уровень. 65 % обучающихся показали высокий уровень принятия других, а 59 % испытуемых – высокий уровень интернальности, являющейся личностным образованием, которое присуще людям, принимающим ответственность за свои поступки и за то, что происходит с ними. Это личностное новообразование лежит в основе формирования социальной ответственности.

Теперь остановимся на выявленных личностных особенностях первокурсников, которые могут стать препятствием в формировании информационно-психологической безопасности личности. Так, для 4 % опрошенных характерно ожидание внешнего контроля, пассивность в решении жизненных проблем, ожидание поддержки извне. Эти же 4 % обучающихся показали эмоциональный дискомфорт, тревожность, беспокойство. У 11,4 % опрошенных выявлена ведомость, склонность подчиняться чужой воле, чужому мнению. Здесь следует учесть, что в непосредственном взаимодействии и во взаимодействии в информационном интернет-пространстве для таких молодых людей возникает риск попасть под влияние различного рода деструктивных внушений.

В ходе констатирующего эксперимента также была проведена диагностика коммуникативных и организаторских склонностей обучающихся первого курса с помощью методики КОС.

Очень высокий уровень коммуникативных склонностей был выявлен у 7,4 % испытуемых, высокий – у 13,2 %, средний – у 19,1 %, ниже среднего – у 20,6 %, низкий – у 39,7 %. Можно предположить, что 39,7 % респондентов, которые не стремятся к непосредственному общению, чувствуют себя скован-

но в новой компании, коллективе; предпочитают проводить время наедине с собой, ограничивают свои знакомства; испытывают трудности в установлении контактов с людьми и при выступлении перед аудиторией; плохо ориентируются в незнакомой ситуации; не отстаивают свои мнения, тяжело переживают обиды, могут при определенных внешних факторах и других личностных особенностях, типичных для людей, склонных к интернет-зависимости, попасть в группу «риска».

Очень высокий уровень организаторских склонностей был выявлен только у 1,5 % испытуемых, высокий – у 29,4 %, средний – у 10,3 %, ниже среднего – у 25 %.

Считаем, что особое внимание должно быть уделено 33,8 % первокурсникам, у которых выявлен низкий уровень сформированности организаторских склонностей. Данные студенты редко проявляют инициативу в общественной деятельности, во многих делах предпочитают избегать принятия самостоятельных решений. В формировании информационно-психологической безопасности у таких студентов могут возникнуть определенные проблемы. К группе риска можно отнести и 16 % респондентов, которые погружены в прошлые переживания, мнительны и не уверены в себе и 7 % испытуемых, у которых выявлен высокий уровень доверчивости.

Особое внимание педагогов-психологов должно быть обращено на 3 % первокурсников, у которых установлен низкий уровень стремления к самоактуализации, а также выявлен низкий уровень сформированности жизненных ценностей. При организации психолого-педагогического сопровождения формирования информационно-психологической безопасности личности следует учитывать и другие проблемы в развитии личности первокурсников. Так, выявлено 20 % респондентов, которые не уверены в себе, тревожны, и те же 20 % первокурсников боятся открыто проявлять свои чувства. Другие 20 % респондентов утверждают, что им не хватает свободы в выражении самого себя. Требуют внимания со стороны кураторов и педагога-психолога 10 % опрошенных, которые в своих ответах пишут, что во многих делах предпочитают избегать принятия самостоятельных решений, не стремятся к прямому общению, чувствуют себя скованно в новой компании, коллективе; предпочитают проводить время наедине с собой, ограничивают свои знакомства; испытывают трудности в установлении контактов с людьми и при выступлении перед аудиторией; плохо ориентируются в незнакомой ситуации; не отстаивают свои мнения, тяжело переживают обиды. Как показывает практика, именно замкнутые люди выбирают способ общения в социальных сетях, закрываясь под чужими именами.

Обобщение результатов диагностики состояния социального здоровья 110 первокурсников позволило выявить 5 первокурсников (4,5 % опрошенных) с низким уровнем сформированности социального здоровья, для таких студентов характерны: низкий уровень социально-психологической адаптированности, низкий уровень стремления к самоактуализации, заниженная неадекватная самооценка, состояние личностной тревожности, замкнутость, т. е. те личностные особенности, которые могут препятствовать формированию информационно-психологической безопасности личности. Работа кураторов и педагога-психолога, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение формирования информационно-психологической безопасности личности обучающихся, должна строиться с учетом личностных особенностей обучающихся, находящихся в зоне риска.

Заключение

В ходе исследования проблем психолого-педагогического сопровождения формирования информационно-психологической безопасности личности обучающихся были решены следующие задачи:

- уточнено определение понятия психолого-педагогическое сопровождение формирования информационно-психологической безопасности личности, которая рассматривается в исследовании как целенаправленный процесс организации стартовой и итоговой диагностики личностных особенностей обучающихся и интерактивного субъект-субъектного взаимодействия преподавателя и обучающихся, направленного на создание психолого-педагогических условий для формирования информационно-психологической безопасности личности;

- уточнено определение понятия «информационно-психологической безопасности личности», это личностное новообразование, которое характеризуется способностью личности противостоять деструктивным воздействиям информационного потока, сохранять физическое, психическое и социальное здоровье, адекватно решать задачи, стоящие перед субъектом;

- предложены критерии сформированности информационно-психологической безопасности личности обучающихся в юношеском возрасте: социально-психологическая адаптированность; стремление к самоактуализации; ценностные ориентации, коррелирующие с общечеловеческими ценностями (ценность человека, его жизни и здоровья; ценность свободы выбора и ответственности; ценность продуктивной деятельности; установка на здоровый образ жизни и др.); отсутствие интернет-зависимости;

- апробирован комплекс методов диагностики обучающихся для определения личностных особенностей, позволяющих эффективно осуществлять психолого-педагогическое сопровождение формирования информационно-психологической безопасно-

сти: методика «Ценностные ориентации М. Рокича», методика СПА (Шкала социально-психологической адаптированности – разработана К. Роджерсом и Р. Даймондом и адаптирована Т.В. Снегиревой), «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС) – В.В. Синявский, В.А. Федорошин, «Диагностика самоактуализации личности» (САМОАЛ) А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калина;

– выявлены риски в формировании информационно-психологической безопасности обучающихся, которые необходимо учитывать при организации психолого-педагогического сопровождения формирования данного личностного новообразования: а) погруженность первокурсников в опосредованное общение в социальных сетях (оно занимает у опрошенных 6,6 часа каждый день; б) 34 % опрошенных никогда или редко проверяют полученную в интернет-пространстве информацию; в) 80% опрошенных первокурсников часто и всегда доверяют полученной интернет-пространстве информации;

– на репрезентативной выборке выявлены определенные проблемы социального здоровья первокурсников, которые также необходимы при организации психолого-педагогического сопровождения формирования информационно-психологической безопасности обучающихся: а) у 3 % первокурсников установлен низкий уровень стремления к самоактуализации, а также низкий уровень сформированности жизненных ценностей; б) выявлено 20 % респондентов, которые не уверены в себе, тревожны, и те же 20 % первокурсников боятся открыто проявлять свои чувства; в) другие 20 % респондентов утверждают, что им не хватает свободы в выражении самого себя. Требуют также внимания со стороны кураторов и педагога-психолога 10 % опрошенных, которые в своих ответах пишут, что во многих делах предпочитают избегать принятия самостоятельных решений, не стремятся к прямому общению, чувствуют себя скованно в новой компании, коллективе; предпочитают проводить время наедине с собой, ограничивают свои знакомства; испытывают трудности в установлении контактов с людьми и при выступлении перед аудиторией; плохо ориентируются в незнакомой ситуации; не отстаивают свои мнения, тяжело переживают обиды. Как показывает практика, именно люди замкнутые выбирают способ общения в социальных сетях, закрываясь под чужими именами. При таких личностных проблемах возникает интернет-зависимость.

В ходе исследования определены задачи, требующие своего дальнейшего решения:

– уточнение критериев сформированности информационно-психологической безопасности личности, которые, с одной стороны, позволяют выявлять обучающихся, работа с которыми требует индивидуального

подхода, а с другой – являются индикаторами эффективности психолого-педагогического сопровождения, – разработка оптимального комплекса методов диагностики сформированности информационно-психологической безопасности личности для осуществления мониторинга эффективности работы кураторов и педагога-психолога, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение.

Список литературы

Байкова Л.А. Психология здоровья: социальное здоровье детей и молодежи: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры. М., 2019. 216 с.

Войскунский А.Е. Актуальные проблемы психологии зависимости от интернета // Психологический журнал. 2004. Т. 25, № 1. С. 90–100. URL: http://www.psy.msu.ru/science/public/voyskunskiy/voyskunskiy_2004.pdf (дата обращения: 19.11.2021).

Грачев Г.В. Информационно-психологическая безопасность личности: состояние и возможности психологической защиты. М., 1998. 125 с. URL: <http://licman.narod.ru/books/psychology/01/gratchov.htm> (дата обращения: 19.11.2021).

Дрена М.И. Психологический портрет личности интернет-зависимого студента // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2009. Вып. 4 (82). С. 75–81. URL: https://vestnik.tspu.edu.ru/archive.html?year=2009&issue=4&article_id=1327 (дата обращения: 19.11.2021).

Костюк А.В., Примакин А.И. Информационно-психологическая безопасность личности: проблемы и подходы // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2018. № 3 (79). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionno-psihologicheskaya-bezopasnost-lichnosti-problemy-i-podhody> (дата обращения: 19.11.2021).

Малыгин В.Л., Феклисов К.А., Искандирова А.Б., Антоненко А.А. Методологические подходы к раннему выявлению интернет-зависимого поведения // Медицинская психология в России: электронный научный журнал. 2011. № 6. URL: <http://medpsy.ru> (дата обращения: 19.11.2021).

Лунев А.Н., Пугачева Н.Б., Стуколова Л.З. Информационно-психологическая безопасность личности: сущностная характеристика // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 1. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=11882> (дата обращения: 19.11.2021).

References

Baykova L.A. *Psikhologiya zdorov'ya: social'noe zdorov'e detej i molodezhi: uchebnoe posobie dlya bakalavriata i magistratury* [Psychology of health: social health of children and youth: a textbook for undergraduate and graduate programs]. Moscow, 2019, 216 p.

Voiskunsky A.E. *Aktual'nye problemy psikhologii zavisimosti ot interneta* [Actual problems of the psychology of addiction to the Internet]. *Psihologicheskij zhurnal* [Psychological journal], 2004, vol. 25 (1), pp. 90-100. URL: http://www.psy.msu.ru/science/public/voyskunskiy/voyskunskiy_2004.pdf (access date: 19.11.2021). (In Russ.)

Grachev G.V. *Informacionno-psihologicheskaya bezopasnost' lichnosti: sostoyanie i vozmozhnosti psihologicheskoy zashchity* [Information and psychological security of the individual: the state and possibilities of psychological protection]. Moscow, 1998, 125 p. URL: <http://licman.narod.ru/books/psychology/01/grachov.htm> (access date: 19.11.2021) (In Russ.)

Drepa M.I. *Psihologicheskij portret lichnosti internet-zavisimogo studenta* [Psychological portrait of the personality of an Internet-addicted student]. *Vestnik TGPU* [Tomsk State Pedagogical University Bulletin], 2009, vol. 4 (82), pp. 75-81. URL: https://vestnik.tspu.edu.ru/archive.html?year=2009&issue=4&article_id=1327 (access date: 19.11.2021). (In Russ.)

Kostyuk A.V., Primakin A.I. *Informacionno-psihologicheskaya bezopasnost' lichnosti: problemy i podhody* [Information and psychological security of the individual: problems and approaches]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii* [Bulletin of the St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia], 2018, vol. 3 (79). URL: [\[leninka.ru/article/n/informatsionno-psihologicheskaya-bezopasnost-lichnosti-problemy-i-podhody\]\(http://leninka.ru/article/n/informatsionno-psihologicheskaya-bezopasnost-lichnosti-problemy-i-podhody\) \(access date: 19.11.2021\). \(In Russ.\)](https://cyber-</p></div><div data-bbox=)

Malygin V.L., Feklisov K.A., Iskandirova A.B., Antonenko A.A. *Metodologicheskie podhody k rannemu vyavleniyu internet-zavisimogo povedeniya* [Methodological approaches to early detection of Internet-addicted behavior]. *Medicinskaya psihologiya v Rossii: elektronnyj nauchnyj zhurnal* [Medical psychology in Russia: electronic scientific journal], 2011, vol. 6. URL: <http://medpsy.ru> (access date: 19.11.2021). (In Russ.)

Lunev A.N., Pugacheva N.B., Stukolova L.Z. *Informacionno-psihologicheskaya bezopasnost' lichnosti: sushchnostnaya harakteristika* [Information and psychological security of the individual: an essential characteristic]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern problems of science and education], 2014, vol. 1. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=11882> (access date: 19.11.2021). (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 20.03.2022; одобрена после рецензирования 19.04.2022; принята к публикации 19.04.2022.

The article was submitted 20.03.2022; approved after reviewing 19.04.2022; accepted for publication 19.04.2022.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 1. С. 163–169. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 1, pp. 163–169.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 614.8

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-1-163-169>

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ ПОЖАРНО-ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Гребенкина Александра Сергеевна, кандидат технических наук, Академия гражданской защиты МЧС ДНР, Донецк, Донецкая Народная Республика, gribenkina.aleks@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8161-6872>

Аннотация. В статье изучается проблема трудностей изучения математики будущими инженерами пожарной и техносферной безопасности. К основным трудностям отнесены когнитивные, мотивационные и практические. Для их преодоления предложено реализовать практико-ориентированный подход к обучению. Описаны характерные особенности трудностей в обучении математике, возникающие у курсантов пожарно-технических специальностей. Указаны возможные педагогические приёмы, приводящие к повышению понимания курсантами учебного материала по математике. Для преодоления когнитивных трудностей предложено привести содержание математических дисциплин в соответствие квалификационным требованиям к инженеру гражданской защиты. Для этого рекомендовано оставить в содержании дисциплины только те разделы, которые находят практическое применение в служебной деятельности специалиста МЧС. Указаны условия, допускающие замену строгих математических формулировок упрощёнными объяснениями.

Для преодоления мотивационных трудностей предложен авторский подход к организации занятий по математике. С целью формирования практического профессионального опыта курсантов при обучении математике рекомендовано проводить занятия с привлечением аттестованных специалистов МЧС и выездные занятия. Описан ход проведения таких занятий. Для преодоления практических трудностей предложено наполнить содержание математических дисциплин практико-ориентированными математическими задачами. Сформулированы требования к условию таких задач, приведены примеры.

Ключевые слова: высшая математика, практико-ориентированное обучение, содержание математических дисциплин, трудности обучения математике, мотивация, практико-ориентированная задача, пожарная безопасность, техносферная безопасность.

Для цитирования: Гребенкина А.С. Психолого-педагогические аспекты математической подготовки будущих инженеров пожарно-технических специальностей // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 1. С. 163–169. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-1-163-169>

Research Article

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGIC ASPECTS OF MATHEMATICAL TRAINING OF FUTURE ENGINEERS OF FIRE-TECHNICAL SPECIALTIES

Aleksandra S. Grebenkina, Candidate of Technical Sciences, The Civil Defence Academy of EMERCOM of DPR, Donetsk, gribenkina.aleks@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8161-6872>

Abstract. The article studies the problem of difficulties in studying mathematics by future engineers of fire and technosphere safety. The main difficulties include cognitive, motivational and practical ones. In order to overcome them, it is proposed to implement a practice-oriented approach to learning. The characteristic features of the difficulties in learning mathematics that arise in cadets of fire-technical specialties are described. Possible pedagogic methods leading to an increase in the understanding of the educational material in mathematics by cadets are indicated. It is proposed to bring the content of mathematical disciplines in line with the qualification requirements for a civil protection engineer so that they can overcome cognitive difficulties. Thus, it is recommended to leave only those sections that find practical application in the performance of a specialist of the Ministry of Emergency Situations. Conditions are indicated that allow the replacement of strict mathematical formulations by simplified explanations. The author's approach to the organisation of classes in mathematics is proposed in order to overcome motivational difficulties. In order to form the practical professional experience of cadets in teaching mathematics, it is recommended to conduct classes with the involvement of certified specialists of the Ministry of Emergency Situations and on-site classes. The course of such studies is described. In order to overcome practical difficulties,

it is proposed to fill the content of mathematical disciplines with practice-oriented mathematical problems. The requirements for the condition of such problems are formulated, examples are given.

Keywords: further mathematics, practice-oriented learning, content of mathematical disciplines, difficulties in mathematics, motivation to study mathematics, practice-oriented task, fire safety, technosphere safety.

For citation: Grebenkina A.S. Psychological and pedagogic aspects of mathematical training of future engineers of fire-technical specialties s. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology.Sociokinetics,2022, vol. 28, № 1, pp. 163–169. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-1-163-169>

Одним из направлений подготовки специалистов для Министерства по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий (далее – МЧС) является их математическая подготовка. Благоприятные условия для развития математического мышления может обеспечить практико-ориентированный подход к обучению.

Цель практико-ориентированного обучения – формирование у будущего инженера пожарной или техносферной безопасности полной готовности к профессиональной деятельности, в том числе – к применению математических моделей и методов в решении служебных задач по обеспечению безопасности населения и территорий от чрезвычайных ситуаций (далее – ЧС) различного характера. Курсанты пожарно-технических специальностей, как правило, осознанно делают выбор будущей профессии, нацелены на спасение людей и организацию помощи населению в условиях ЧС. Однако необходимость изучения математики им не очевидна. Курсанты младших курсов не понимают важности оперативных расчетов во время проведения аварийно-спасательных работ, значимости математического моделирования в прогнозировании ЧС, разработке комплекса превентивных мер. Как следствие, они испытывают мотивационные трудности при изучении математических дисциплин. Возникает проблема создания педагогических и психологических условий, благоприятствующих сознательному изучению математики.

Изучению современных психологических и педагогических условий математической подготовки студентов различных специальностей посвящены работы М.С. Аниськиной [Аниськина], Е. Гудла [Goold], В.А. Гусева [Гусев], А.В. Лапшовой [Лапшова, Ваганова], К.Н. Лунгу [Лунгу], С.А. Парыгиной [Парыгина], Н.И. Попова [Попов, Никифорова], А.С. Чухнова [Чухнов, Поздняков], В.В. Филатова [Филатов, Гобьш] и др.

Несмотря на актуальность проблем мотивации студентов к изучению математики и несоответствия уровня математической подготовки выпускников квалификационным требованиям специалиста, исследований, учитывающих особенности обучения будущих инженеров пожарной и техносферной безопасности, проводится недостаточно. Психологические основы практико-ориентированного обучения математи-

ке курсантов пожарно-технических специальностей также разработаны недостаточно.

Цель статьи – указать возможные психологические и педагогические приёмы, направленные на преодоление трудностей в изучении математики курсантами вузов МЧС.

М.С. Хозяинова указывает на такие особенности обучения в вузе, как усвоение студентами научных знаний и приобретение практического опыта профессиональной направленности, освоение процесса формирования научных знаний и методологии науки, совмещение научного и учебного процесса [Хозяинова]. Мы согласны с ученым в том, что особенности начального студенческого периода (адаптация в новой сфере, изучение фундаментальных дисциплин, профессиональное становление и получение профессионального образования) должны определить наиболее эффективный способ организации учебной математической деятельности курсантов.

А.В. Ермилов указывает педагогические условия, необходимые для формирования профессионально значимых качеств бакалавра в вузах МЧС:

– ориентированность учебно-воспитательного процесса на поэтапное формирование качеств личности курсантов с учетом потребностей профессиональной деятельности;

– мотивация курсантов в осознанном проявлении профессионально значимых качеств и активность в ситуациях учебной деятельности, обусловленной их профессиональным становлением [Ермилов].

При обучении математике указанные условия могут быть созданы уже на начальном этапе обучения. Важнейшие психологические аспекты учебного процесса – мотивация восприятия студентами лекции и других форм занятий, эмоциональность во время проведения учебных занятий [Галица: 48].

Мотивационные трудности относятся к наиболее существенным трудностям в обучении математике курсантов пожарно-технических специальностей. Характерной особенностью военизированных вузов является низкая мотивация курсантов к изучению математических дисциплин. Курсанты выполняют необходимую работу в минимально допустимом объеме и не заинтересованы в дальнейшем совершенствовании своих умений в данном направлении. Нами было проведено исследование, направленное на диагностику отношения обучающихся к изучению дисципли-

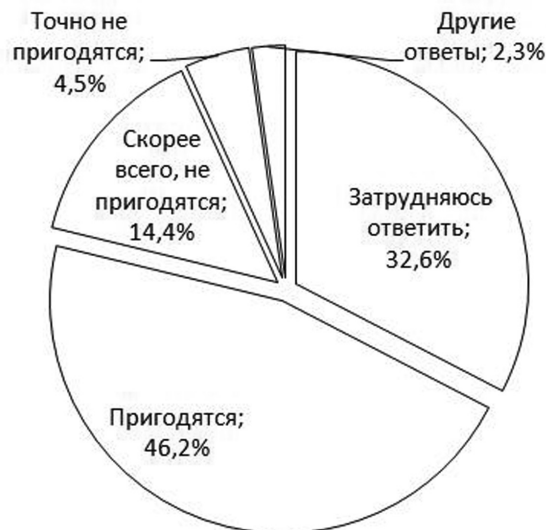


Рис. 1. Результаты опроса курсантов факультета «Пожарная безопасность»

ны «Высшая математика». В опросе приняли участие 132 курсанта, из которых 111 – курсанты первого курса, 22 – курсанты второго курса обучения факультета «Пожарная безопасность» ГОУВПО «Академия гражданской защиты» МЧС ДНР. На вопрос «Пригодятся ли Вам знания по математике в будущей профессиональной деятельности?» только 46,2 % респондентов ответило положительно. При этом 4,5 % опрошенных считает, что математические знания им «точно не пригодятся», 14,4 % – «скорее всего, не пригодятся», а 32,3 % – затруднились с ответом (рис. 1).

Такие ответы свидетельствуют о недостаточной осведомленности обучающихся в отношении тех практических задач, которые могут возникнуть в повседневных рабочих ситуациях инженера-спасателя, о недостаточной практической направленности обучения дисциплине, непонимании взаимосвязи между математикой и инженерными дисциплинами профессиональной подготовки.

Для усиления мотивации к овладению математическими умениями предлагаем пригласить на занятие по математике специалиста в области пожарной или техносферной безопасности. В этом случае ход занятия может быть следующий. Преподаватель математики объясняет новый учебный материал и предлагает курсантам решить практико-ориентированную математическую задачу. Приглашенный специалист объясняет, где в служебной деятельности инженера пожарной (техносферной) безопасности возникает подобная задача. Курсанты решают предложенную задачу математическими методами. Далее следует обсуждение полученных результатов, во время которых специалист указывает, какие ошибки в расчетах могут быть допущены, перечисляет возможные последствия ошибочных расчетов, приводит пример из служебной практики. Напри-

мер, при изучении темы «Ряды» можно решить следующую задачу.

Задача 1. *Определить необходимое число линий связи «101», если интенсивность входного потока вызовов равна $\lambda = 0,17$, среднее время разговора равно $T_{cp} = 1,6$ мин. Определить среднее число свободных линий специальной связи «101».*

В ходе обсуждения последовательности решения и результатов преподаватель математики акцентирует внимание курсантов на том, как определить необходимое для расчета число членов ряда, проверить точность расчетов. Приглашенный специалист-практик указывает нормативные требования к автоматизированным системам управления и связи в структуре МЧС, нормативную вероятность потери вызова, требования к числу линий связи специальной связи «101» и количеству диспетчерского состава, обеспечивающего необходимую пропускную способность сети специальной связи. Также практикующий специалист может привести примеры ошибочных действий диспетчеров МЧС, перечислить последствия, которые повлекли за собой неверные расчеты.

Для преодоления мотивационных трудностей и формирования практического опыта курсантов предлагаем также организовывать выездные занятия по математике. Решение многих служебных задач инженера пожарной или техносферной безопасности требует проведения расчетов, основанных на оперативных данных и производимых во время выполнения задачи. На выездном занятии по математике курсанты при непосредственном проведении спасательных или иных работ являются наблюдателями, но все необходимые расчёты (например, расчёт количества рукавных линий, количества необходимых сил и средств, площади зоны ЧС и т. п.) выполняют одновременно с инженерами-спасателями.

Н.А. Прусовой выделены основные этапы формирования профессиональной мотивации курсантов военного вуза на начальном этапе обучения: профессиональная идентификация, профессиональное развитие, профессиональное саморазвитие [Прусова]. Педагогическими условиями, обеспечивающими успешность формирования математических компетенций с эффектом развития профессиональной мотивации курсантов, ученый считает учет индивидуальных особенностей курсантов и исходного уровня их учебно-профессиональной мотивации. Мы согласны с Н.А. Прусовой в данном вопросе, но дополняем предложенный перечень необходимостью создания педагогических условий для преодоления трудностей в изучении математических дисциплин.

В исследовании С.А. Парыгиной предложена классификация трудностей обучения математике: когнитивные – трудности понимания, запоминания, представления; практические – трудности применения; личностные – мотивационные трудности [Парыгина: 10]. Принимая данную классификацию, укажем особенности каждого типа трудностей, возникающих у курсантов пожарно-технических специальностей, и предложим возможные пути их преодоления в процессе практико-ориентированного обучения математике.

Трудности понимания и запоминания обусловлены, с одной стороны, объективным ослаблением когнитивных качеств современных курсантов, с другой стороны – несоответствием содержания математического образования квалификационным требованиям к инженеру гражданской защиты. К факторам, обуславливающим указанное несоответствие, относим устаревшую теорию, изучение разделов математических дисциплин, не имеющих практической значимости в решении актуальных проблем гражданской защиты, недостаточное использование возможностей современных цифровых инструментов в процессе обучения математике.

Для преодоления указанных трудностей предлагаем внести изменения в содержание математических дисциплин, оставив в них те разделы, которые значимы в практической деятельности инженера пожарной и техносферной безопасности или в изучении других дисциплин. Рекомендуем уменьшить количество доказательств теорем, свойств и т. п., исключить из курса математики термины и понятия, затрудняющие понимание и не имеющие значимости в служебной деятельности курсантов. Например, можно исключить понятия интеграла, зависящего от параметра, дифференциального уравнения в полных дифференциалах и др. В построении математических моделей в сфере гражданской защиты эти понятия не применяются, а для понимания курсантами – относительно сложные.

Сущность практико-ориентированного обучения заключается в построении учебного процесса на основе единства эмоционально-образного и логического компонентов содержания, приобретения новых знаний и формирования практического опыта их использования при решении конкретных жизненно важных задач и проблем [Калугина]. В обучении математике для формирования практического опыта и повышения при этом уровня понимания учебного материала можно частично заменить строгие математические формулировки простыми объяснениями. Например, определение дифференциала функции одной действительной переменной имеет вид [Бермант, Араманович: 156]:

Дифференциалом функции называется величина, пропорциональная бесконечно малому приращению аргумента Δx и отличающаяся от соответствующего приращения функции на бесконечно малую величину более высокого порядка, чем Δx .

Обучая математике курсантов пожарно-технических специальностей, приведенное определение можно заменить следующим образом:

Дифференциалом функции называется произведение ее производной и дифференциала независимой переменной, т. е. $dy = f'(x)dx$.

При практико-ориентированном обучении важно научить курсантов применять дифференциал функции в вычислении интегралов, решении дифференциальных уравнений, в приближенных вычислениях. Курсанты должны уметь использовать расчетную формулу для нахождения дифференциала функции в решении задач с профессиональным контекстом. Если курсанты не могут дать точное определение математического понятия, но могут применить понятие в решении математических и инженерных задач, то соответствующее математическое умение будет успешно сформировано. В этом случае замена строгого математического определения упрощенной формулировкой и объяснением приводит к повышению уровня понимания учебного материала, является оправданной с точки зрения практической математической подготовки инженеров гражданской защиты.

Существенным психологическим фактором успешной подготовки специалистов считаем соответствие содержания курсов математических дисциплин уровню современной науки. Содержание обучения должно отражать основные объекты будущей практической деятельности курсанта, показывать другие области применения математики, ее связь с перспективами научно-технического прогресса. Необходимо целенаправленно развивать взаимосвязь между курсом математики и курсами специальных дисциплин, широко объясняя практическое значение разнообразных математических методов в решении служебных задач инженера-спасателя.

Для преодоления практических трудностей обучения математике рекомендуем наполнить содержание математических курсов практико-ориентированными задачами. Е.П. Богомолова считает, что современное математическое образование должно обеспечить будущему инженеру лишь тот минимальный объем математических знаний, который действительно потребуется ему в процессе дальнейшей работы [Богомолова: 39]. На наш взгляд, в практико-ориентированном обучении математическим дисциплинам курс высшей математики следует излагать, руководствуясь потребностями профессиональной сферы деятельности МЧС.

Приведем пример из нашей педагогической практики. В работе с курсантами направления подготовки 20.03.01 «Техносферная безопасность» при изучении темы «Дифференциальные уравнения» им предлагалось решить следующие задачи.

Задача 2. *Найти частное решение дифференциального уравнения $y' + 10y = 4$, $y(0) = 1$.*

Данная задача решалась, как правило, успешно. Затем формулировалось условие задачи, ориентированной на практическую деятельность инженера техносферной безопасности.

Задача 3. *Экологическая система состоит из воды и растворенных в ней кислорода и органических отходов. Определить дефицит кислорода в воде в произвольный момент времени. Известно, что в начальный момент времени дефицит кислорода был равен D_0 .*

На этом этапе возникали определённые трудности. Основными из них считаем:

- сложность формализовать задачу – для построения математической модели требовались наводящие вопросы;
- переход от абстрактного математического объекта к конкретной величине, описывающей природное явление, – курсантам было сложно определить, какая величина является неизвестной функцией;
- интерпретация полученного решения в соответствии с практическим содержанием задачи.

Для преодоления указанных трудностей необходимо подбирать практико-ориентированные задачи так, чтобы их решение способствовало формированию умений построения математических моделей реальных процессов окружающей среды, расчета параметров систем обеспечения пожарной безопасности. Желательно, чтобы задачи не требовали от курсантов глубоких теоретических знаний по экологии, химии, теории горения и взрыва, пожарной автоматике и т. п.; чтобы сложность задач соответствовала уровню восприятия курсантов первого и второго курсов обучения.

Систематическое решение практико-ориентированных задач на занятиях по высшей математике способствует развитию междисциплинарных свя-

зей, демонстрирует курсантам практическое значение различных математических методов.

Таким образом, рассмотрев различные психологические аспекты математической подготовки будущих специалистов в сфере гражданской защиты населения и территорий от ЧС, мы пришли к следующим выводам. Основными психологическими трудностями для курсантов пожарно-технических специальностей в процессе обучения математике являются мотивационные и практические трудности. Для их преодоления в практико-ориентированном обучении следует:

1. Создать благоприятные психологические условия для успешного восприятия учебного материала, убедив курсантов в необходимости изучения математических дисциплин, привести примеры практического применения математических методов в решении служебных задач инженера пожарной и техносферной безопасности.

2. Провести отбор разделов математики, значимых для выполнения расчетов параметров систем обеспечения пожарной безопасности, построения математических моделей ЧС, прогнозирования и подготовки данных для принятия управленческих решений в сфере гражданской защиты. Эти разделы изучить подробно, с обязательным решением практико-ориентированных задач. Иные разделы исключить из рабочей программы дисциплины.

3. Разработать пакет практико-ориентированных математических задач по каждой теме дисциплины и наполнить ими содержание лекций, практических занятий, индивидуального домашнего задания, демонстрируя тем самым применение предметных математических знаний в решении современных проблем гражданской защиты.

4. Привлечь к проведению практических занятий и руководству курсовыми проектами по математическим дисциплинам специалистов пожарной и техносферной безопасности из числа аттестованных сотрудников МЧС.

Список литературы

- Аниськина М.С.* Роль факторов социальной среды в обучении математике в процессе психолого-педагогического сопровождения // Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса. 2016. № 2. С. 68–76.
- Бермант А.Ф., Араманович И.Г.* Краткий курс математического анализа: учеб. пособие. СПб.: Лань, 2010. 736 с.
- Богомолова Е.П.* Формирование программы по математике в техническом университете и качество математических знаний // Образование и наука. 2016. № 1 (130). С. 34–50.
- Галица А.* Психологические аспекты учебного процесса в высших учебных заведениях // Высшая школа. 2013. № 1. С. 48–56.

Гусев В.А. Теория и методика обучения математике: психологические и педагогические основы [Электрон. текстовые дан. (1 файл pdf: 458 с.)]. М.: Лаборатория знаний, 2017. Систем. требования: Adobe Reader XI; экран 10".

Ермилов А.В. Формирование профессионально значимых качеств бакалавров в вузах МЧС России: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Орёл, 2020. 24 с.

Калугина И.Ю. Образовательные возможности практико-ориентированного обучения учащихся: автореф. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2000. 20 с.

Лапшова А.В., Ваганова О.И., Малеева М.А. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной подготовки студентов вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-4. С. 50–53.

Лунгу К.Н. Систематизация приемов учебной деятельности студентов при обучении математике. М.: URSS, 2020. 422 с.

Парыгина С.А. Психолого-педагогические условия преодоления трудностей, возникающих у студентов вузов при изучении математике: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Курск, 2011. 26 с.

Попов Н.И., Никифорова Е.Н. Методические подходы при экспериментальном обучении математике студентов вуза // Интеграция образования. 2018. Т. 22, № 1. С. 193–206. DOI: 10.15507/1991-9468.090.022.201801.193-206.

Пруслова Н.А. Методика обучения дискретной математике курсантов военного вуза с использованием электронного учебного пособия: автореф. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2017. 23 с.

Филатов В.В., Гобыш А.В. Реализация профессиональной направленности обучения математическим дисциплинам в техническом вузе // Вестник ТвГУ. Сер.: Педагогика и психология. 2020. Вып. 1 (50). С. 227–234.

Хозяинова М.С. Обучение содержательному анализу математического материала при изучении алгебры в техническом вузе: автореф. ... канд. пед. наук. Сыктывкар, 2017. 25 с.

Чухнов А.С., Поздняков С.Н. Педагогические и методические аспекты неинвазивного мониторинга (на примере обучения математике в школе и вузе) // Компьютерные инструменты в образовании. 2020. № 4. С. 113–145.

Goold E. Mathematics: Creating value for engineering students. "Mathematics: Creating Value for Engineering Students". 17th SEFI Mathematics Working Group seminar. Dublin, 2014. URL: <https://arrow.dit.ie/ittengcon/7> (дата обращения: 16.01.2022).

References

Anis'kina M.S. *Rol' faktorov sotsial'noi sredy v obuchenii matematike v protsesse psikhologo-pedagogi-*

cheskogo soprovozhdeniia [The role of social environment factors in teaching mathematics in the process of psychological and pedagogical support]. *Vestnik assotsiatsii vuzov turizma i servisa* [Bulletin of the association of universities of tourism and service], 2016, № 2, pp. 68-76. (In Russ.)

Bermant A.F., Aramanovich I.G. *Kratkii kurs matematicheskogo analiza: uchebnoe posobie* [Short Course in Mathematical Analysis: Study Guide]. St. Petersburg, Lan Pub, 2010. 736 p. (In Russ.)

Bogomolova E.P. *Formirovanie programmy po matematike v tekhnicheskoi universitete i kachestvo matematicheskikh znaniy* [Formation of a program in mathematics at a technical university and the quality of mathematical knowledge]. *Obrazovanie i nauka* [Education and science], 2016, № 1 (130), pp. 34-50. (In Russ.)

Galitsa A. *Psikhologicheskie aspekty uchenogo protsessa v vysshikh uchebnykh zavedeniakh* [Psychological aspects of the scientific process in higher educational institutions]. *Vysshaia shkola* [graduate School], 2013, № 1, pp. 48-56. (In Russ.)

Gusev V.A. *Teoriia i metodika obuchenii matematike: psikhologicheskie i pedagogicheskie osnovy* [Theory and methods of teaching mathematics: psychological and pedagogical foundations]. Elektron. tekstovye dan. (1 fail pdf : 458 s.). Moscow, Laboratoriia znaniy [Knowledge Lab], 2017. Sistem. trebovaniia: AdobeReaderXI; ekran 10". (In Russ.)

Ermilov A.V. *Formirovanie professional'no znachimykh kachestv bakalavrov v vuzakh MChS Rossii: avtoref. dis. ... kand. pedagogich. nauk* [Formation of professionally significant qualities of bachelors in the universities of the EMERCOM of Russia: PhDs thesis, summary]. Orel, 2020. 24 p. (In Russ.)

Kalugina I.Iu. *Obrazovatel'nye vozmozhnosti praktiko-orientirovannogo obuchenii uhashchikh: avtoref. ... kand. pedagog. nauk* [Educational opportunities for practice-oriented student learning: PhDs thesis, summary]. Ekaterinburg, 2000. 20 p. (In Russ.)

Лапшова А.В., Ваганова О.И., Малеева М.А. *Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie professional'noi podgotovki studentov vuza* [Psychological and pedagogical support of professional training of university students]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniia* [Problems of modern teacher education], 2018, № 59-4, pp. 50-53. (In Russ.)

Lungu K.N. *Sistematzatsiia priemov uchebnoi deiatel'nosti studentov pri obuchenii matematike* [Systematization of methods of educational activity of students in teaching mathematics]. Moscow, URSS Publ., 2020, 422 p. (In Russ.)

Parygina S.A. *Psikhologo-pedagogicheskie usloviia preodoleniia trudnostei, vznikaiushchikh u studentov vuzov pri izuchenii matematike: avtoref. dis. ... kand. psikhologich. nauk* [Psychological and pedagogical con-

ditions for overcoming the difficulties encountered by university students in the study of mathematics: PhDs thesis, summary]. Kursk, 2011. 26 p. (In Russ.)

Popov N.I., Nikiforova E.N. *Metodicheskie podkhody pri eksperimental'nom obuchenii matematike studentov vuza* [Methodological approaches in the experimental teaching of mathematics to university students]. *Integratsiia obrazovaniia* [Education integration], 2018, T. 22, № 1. pp. 193-206. DOI: 10.15507/1991-9468.090.022.201801.193-206. (In Russ.)

Prusova N.A. *Metodika obucheniia diskretnoi matematike kursantov voennogo vuza s ispol'zovaniem elektronnoy uchebnoy posobiia: avtoref. ... kand. pedagog. nauk* [Methods of teaching discrete mathematics to cadets of a military university using an electronic textbook: PhDs thesis, summary]. Iaroslavl', 2017, 23 p. (In Russ.)

Filatov V.V., Gobysh A.V. *Realizatsiia professional'noi napravlenosti obucheniia matematicheskimi disciplinami v tekhnicheskoy vuzakh* [Implementation of the professional orientation of teaching mathematical disciplines in a technical university]. *Vestnik TvGU. Seriya «Pedagogika i psikhologiya»* [Bulletin of TVGU. Series

"Pedagogy and Psychology"], 2020, № 1 (50), pp. 227-234. (In Russ.)

Khoziainova M.S. *Obuchenie soderzhatel'nomu analizu matematicheskogo materiala pri izuchenii algebry v tekhnicheskoy vuzakh: avtoref. ... kand. pedagog. nauk* [Teaching meaningful analysis of mathematical material in the study of algebra in a technical university: PhDs thesis, summary]. Syktyvkar, 2017, 25 p. (In Russ.)

Chukhnov A.S., Pozdniakov S.N. *Pedagogicheskie i metodicheskie aspekty neinvazivnogo monitoringa (na primere obucheniia matematike v shkole i vuzakh)* [Pedagogical and methodological aspects of non-invasive monitoring (on the example of teaching mathematics at school and university)]. *Komp'yuternyye instrumenty v obrazovanii* [Computer tools in education], 2020, № 4, pp. 113-145. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 18.03.2022; одобрена после рецензирования 20.04.2022; принята к публикации 20.04.2022.

The article was submitted 18.03.2022; approved after reviewing 20.04.2022; accepted for publication 20.04.2022.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 1. С. 170–182. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 1, pp. 170–182.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 378

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-1-170-182>

РЕЗУЛЬТАТЫ ДИАГНОСТИКИ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРОГРАММ БАКАЛАВРИАТА НАПРАВЛЕНИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

Воронцова Анна Валерьевна, кандидат педагогических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, annavorontsova@ksu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9706-1082>

Вишневская Оксана Николаевна, кандидат психологических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, cherry14.88@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1591-0077>

Голицина Светлана Сергеевна, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, s_golicina@ksu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1160-6345>

Ершова Мария Валерьевна, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, maria-120@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6194-8677>

Корсакова Анастасия Александровна, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, korsakova.a.a@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6701-1076>

Петрова Мария Сергеевна, кандидат педагогических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, otdelgmp@ksu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2716-5791>

Райкина Мария Александровна, кандидат педагогических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, mariasomkina@ksu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5400-5147>

Сутягина Татьяна Владимировна, кандидат педагогических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, st980@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7998-2072>

Аннотация. В статье рассматривается методика диагностики воспитательных компетенций студентов педагогических направлений подготовки. Авторы представляют теоретические основания, на которых строится методика, в том числе содержание и структуру компетентностной модели выпускника. В статье характеризуются критерии оценки воспитательных компетенций и обосновываются методики, которые используются для диагностики по указанным критериям. Авторами описана общая процедура диагностики и требования к ней, форма представления результатов и рекомендаций для обучающихся. В статье подробно представлено содержание и процедура отдельных методик: тестирования, решения кейсовых заданий, ценностно-ориентационной игры, мотивационного опроса. В работе представляются и интерпретируются результаты проведения комплексной диагностики воспитательных компетенций будущих педагогов, высказываются предложения по развитию диагностического инструментария.

Ключевые слова: компетенция, воспитание, компетенции воспитателя, компетентностная модель, комплексная диагностика компетенций.

Для цитирования: Воронцова А.В., Вишневская О.Н., Голицина С.С., Ершова М.В., Корсакова А.А., Петрова М.С., Райкина М.А., Сутягина Т.В. Результаты диагностики воспитательных компетенций у обучающихся программ бакалавриата направления «Педагогическое образование» // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 1. С. 170–182. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-1-170-182>

Research Article

THE RESULTS OF DIAGNOSING EDUCATIONAL COMPETENCES IN UNDERGRADUATES IN THE DIRECTION OF “PEDAGOGIC EDUCATION”

Anna V. Voroncova, Candidate of Pedagogic Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, annavorontsova@ksu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9706-1082>

Oksana N. Vishnevskaya, Candidate of Psychological Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, cherry14.88@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1591-0077>

Svetlana S. Golitsina, Kostroma State University, Kostroma, Russia, s_golicina@ksu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1160-6345>

Maria V. Ershova, Kostroma State University, Kostroma, Russia, maria-120@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6194-8677>

Anastasia A. Korsakova, Kostroma State University, Kostroma, Russia, korsakova.a.a@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6701-1076>

Maria S. Petrova, Candidate of Pedagogic Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, otdelgmp@ksu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2716-5791>

Maria A. Raikina, Candidate of Pedagogic Sciences, Kostroma State University, mariasomkina@ksu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5400-5147>

Tatiana V. Sutyagina, Candidate of Pedagogic Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, sut980@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7998-2072>

Abstract. The article discusses the methodology for diagnosing the upbringing competences of students in pedagogic areas of training. The authors present the theoretical foundations on which the methodology is based, including the content and structure of the graduate's competency model. The article characterises the criteria for assessing upbringing competences and substantiates the methods that are used to diagnose according to these criteria. The authors describe the general diagnostic procedure and requirements for it, the form for presenting the results and recommendations for students. The article presents in detail the content and procedure of individual methods – testing, solving case tasks, value-oriented game, motivational survey. The paper presents and interprets the results of a comprehensive diagnosis of upbringing competences of future pedagogues, and makes suggestions for the development of diagnostic tools.

Keywords: competence, upbringing, educator's competences, competency model, complex diagnostics of competences.

For citation: Voroncova A.V., Vishnevskaya O.N., Petrova M.S., Raikina M.A., Sutyagina T.V., Golitsina S.S., Korsakova A.A., Ershova M.V. The results of diagnosing educational competences in undergraduates in the direction of "Pedagogic Education". Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 1, pp. 170–182. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-1-170-182>

Актуальность исследования

Задачи формирования у обучающихся программ бакалавриата педагогических направлений подготовки готовности к воспитательной деятельности ставятся на стратегическом и тактическом уровнях управления образованием в Российской Федерации. Программные и нормативные документы последних лет (Федеральный закон от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся», Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, Концепция духовно-нравственного воспитания гражданина России, Примерная программа воспитания в общеобразовательных организациях и др.) требуют от педагога глубокой погруженности в вопросы воспитания, готовности к эффективному решению воспитательных задач, принятию ценности воспитания как базиса управляемой социализации подрастающего поколения. Современные образовательные программы направлений подготовки, реализуемые на основе федеральных государственных образовательных стандартов УГНС 44.00.00, в составе модели выпускника в обязательном порядке содержат воспитательные компетенции. Как правило, формирование воспитательных компетенций реализуется через отдельные учебные дисциплины или модули, а также в процессе прохождения учебной и производственной практик. Многие вузы значимым средством формирования воспитательных компетенций считают внеаудиторную работу со студентами, активно фор-

мируют и используют средовые возможности университета. При значительном опыте работы в этом направлении остается недостаточно разработанным вопрос поиска надежной и максимально объективной методики оценки сформированности воспитательных компетенций. Результаты оценки учебных достижений по отдельным дисциплинам и практикам часто фрагментируют компетенцию, не позволяя получить целостного видения уровня готовности выпускника к воспитательной работе. Личностные результаты внеаудиторной воспитательной работы со студентами чаще всего вообще не оцениваются диагностическим инструментарием. Это обуславливает актуальность нашего исследования, цель которого – проектирование и апробация эффективной методики диагностики воспитательных компетенций обучающихся педагогических направлений подготовки.

Теоретические основания

В современных психолого-педагогических исследованиях проводится значительное число исследований, посвященных проблеме компетентного подхода в образовании. Феномен понятия «компетенция» в своих работах рассматривали: А.В. Хуторской [1], И.А. Зимняя [2], Л.Е. Курнешова [11], М.Д. Лаптева [12], О.Б. Томилин [13], Ю.С. Кострова [14], В.А. Болтов [5], В.В. Сериков [5], В.А. Дорошенко [3], Коган Е.Я. [7] и др.

А.В. Хуторской дает следующее определение понятия «компетенция» – «совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отноше-

нию к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним» [1]. И.А. Зимняя предлагает понимать под компетенцией «некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, программы, системы ценностей и отношений), выявляющиеся в компетентностях человека [2]. В широком смысле под компетенцией В.А. Болотов, В.В. Сериков понимают нормативное требование к образовательной подготовке обучаемого, необходимой для его эффективной и продуктивной деятельности в определенной сфере [5].

А.В. Хуторский отмечает, что для диагностики сформированности определенных компетенций, в том числе воспитательных, необходимо установить их структуру. К основным структурным элементам компетенций он относит: название компетенции; тип компетенции в общей иерархии; круг реальных объектов действительности, по отношению к которым вводится компетенция; социально-практическая обусловленность и значимость компетенции; смысловые ориентации учащегося по отношению к данным объектам, личностная значимость компетенции; знания о данном круге реальных объектов; умения и навыки, относящиеся к данному кругу реальных объектов; способы деятельности по отношению к данному кругу реальных объектов; минимально необходимый опыт деятельности студента в сфере данной компетенции; индикаторы – примеры, образцы учебных и контрольно-оценочных заданий по определению степени (уровня) компетентности ученика [1].

По-мнению В.А. Дорошенко, в сравнении с традиционной предметно-содержательной моделью высшего образования элементами компетентностно ориентированной модели являются знания, умения, навыки, а также способность и готовность выпускника актуализировать компетенцию в разных ситуациях. Исходя из этого к основным структурным элементам компетенции можно отнести: знания (систематизированная теоретическая информация о конкретном виде деятельности и алгоритме ее выполнения), умения и навыки (приобретенные в процессе выполнения деятельности способности, позволяющие осуществлять необходимый алгоритм действий), а также личностные качества и ценностные установки (набор свойств личности, позволяющий (и необходимый) использовать эффективно имеющиеся знания, умения и владение навыками [3].

На основании проведенных ранее исследований при разработке диагностического инструментария для оценки сформированности компетенций будущих воспитателей мы использовали видение структуры компетенции, состоящей из следующих компонентов: *когнитивного* (знания, представления,

способность оперировать и применять для решения воспитательных задач); *деятельностно-технологического* (умения, навыки, владение технологиями и методиками воспитательной деятельности); *ценностно-мотивационного* (принятие ценностей воспитания, личностная значимость воспитательной деятельности и готовность к ее осуществлению); *рефлексивного* (самооценка студентом себя как будущего воспитателя, готовность к профессиональному саморазвитию на этой основе).

Вопросом определения содержания воспитательных компетенций в своих работах занимались такие исследователи, как: Н.В. Золотых [8], И.П. Истомина [4], И.В. Романова [9], Е.И. Сахарчук [10], и др. Практически каждый из авторов в определении содержания воспитательных компетенций опирается на профессиональный стандарт педагога, который указывает на спектр трудовых действий, необходимых умений и знаний, ориентированных на педагогическую компетентность в области решения задач воспитания и развития обучающихся, с учетом этого определяют содержание таких воспитательных компетенций, как: способность к реализации современных форм и методов воспитательной работы, способность к проектированию и реализации воспитательных программ, способность к проектированию воспитывающей среды образовательного учреждения, способность к целеполаганию, в том числе в определении воспитательных целей работы, способность к реализации воспитательных возможностей различных видов деятельности ребенка, способность к соблюдению правовых, нравственных и этических норм, требований профессиональной этики, способность к развитию у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативности.

Также рассмотрим содержание компетенций, прописанных в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования, разработанном с учетом профессиональных стандартов, по направлениям подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки), которые отражают необходимость подготовки выпускника к воспитательной деятельности:

– универсальные компетенции: предполагают способность воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах, развитость системного и критического мышления, стремление к самоорганизации и саморазвитию;

– общепрофессиональные компетенции: предполагают способность организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми

образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов; способность осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей; а также предполагают использование психолого-педагогических технологий в профессиональной деятельности, необходимых для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями; также воспитательные компетенции отражаются в профессиональных компетенциях педагога, которые определяются организацией самостоятельно на основе профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускников;

– профессиональные компетенции: предполагают способность решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся в учебной и внеучебной деятельности; способность использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемого учебного предмета; способность организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, развивать их творческие способности; способность разрабатывать и реализовывать культурно-просветительские программы; способность выяв-

лять и формировать культурные потребности различных социальных групп [11].

Предложенное видение понятия, структуры и содержания воспитательных компетенций привело нас к построению интегративной методики оценки сформированности воспитательных компетенций, которая состояла из диагностики когнитивного (тестирование), деятельностного (практические задания), ценностного (ценностно-ориентационная игра) и мотивационного (опрос) компонентов.

Методология исследования

Проектируя диагностический инструментарий для оценки сформированности воспитательных компетенций будущих педагогов, мы основывались на ряде позиций:

- компетенция как интегративное психологическое образование личности может быть диагностирована только с использованием комплекса методик, совокупность которых определяется видением структуры этой компетенции;
- наиболее полным образом компетенция реализуется в реальной деятельности. Однако диагностика в реальных условиях затруднена, а часто и невозможна. При этом диагностика на основе фрагментации компонентов компетенции имеет ограничения, не может быть признана абсолютно надежной. Например, решение кейса и поведение в реально возникающей ситуации может значительно отличаться. Поэтому при стремлении к надежности и объективности методики необходимо осознавать ее ограничения;

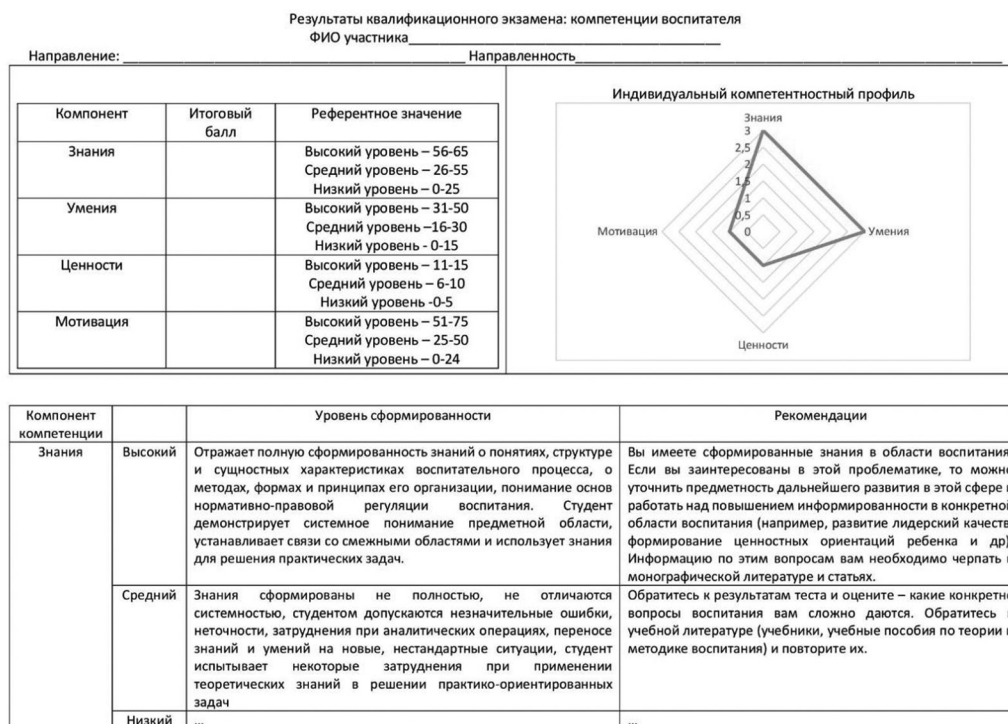


Рис. 1. Индивидуальный профиль сформированности воспитательных компетенций (фрагмент)

– содержание диагностического инструментария должно максимально полно отражать содержательный профиль воспитательных компетенций. Например, тестирование должно включать в себя вопросы по всем разделам, темам, дидактическим единицам теории и методики воспитания как области педагогического знания. Практические задания или кейсы должны максимально полно отражать круг осваиваемых обучающимися умений. Необходимо избегать фрагментарности, случайности содержания контрольно-измерительных материалов;

– используя групповые формы диагностических мероприятий (например, в нашем случае – ценностно-ориентационная игра), необходимо продумать стратегию определения индивидуального уровня сформированности воспитательных компетенций по ценностному критерию;

– методики, основанные на самодиагностике, необходимо проверять экспертной оценкой деятельности обучающихся.

Диагностика воспитательных компетенций организовывалась нами в течение двух дней. В первый день студентам предлагалось тестирование и решение кейсовых ситуаций, во второй – ценностно-ориентационная игра и опрос, посвященный мотивации к воспитательной деятельности. Временные рамки были определены следующим образом:

- тестирование – 1,5 часа;
- решение кейсовых ситуаций – 2 часа;
- ценностно-ориентационная игра – 2 часа;
- опрос – 30 минут.

По результатам прохождения диагностики персонально для каждого студента разрабатывался индивидуальный профиль воспитательных компетенций с рекомендациями для профессионального саморазвития в этой области (рис. 1), проводилась персональная консультация.

Результаты исследования

Для диагностики уровня сформированности когнитивного компонента (знаний и представлений о воспитательной деятельности) мы использовали тестирование.

В соответствие с выделенным содержанием воспитательных компетенций нами была разработана уровневая дидактическая структура для составления вопросов и заданий для тестирования.

Данная структура была представлена следующими разделами: понятийный аппарат, содержание воспитания, методика и технология организации воспитательного процесса, особенности организации воспитания в детском коллективе.

В первом разделе представлены темы, связанные с характеристикой сущности процесса воспитания, его особенностями и структурными элементами. Также здесь затронуты основные принципы и закономер-

ности воспитательного процесса. Во втором разделе рассматривались вопросы, связанные с содержанием воспитания. Включены темы, касающиеся основ нормативно-правового регулирования в сфере духовно-нравственного развития и воспитания детей и молодежи, стратегических документов в области организации воспитательного процесса, а также характеристики основных концепций, подходов и направлений воспитательной работы в образовательной организации.

Содержание третьего раздела было ориентировано на деятельностьную, технологическую составляющую воспитания. Рассмотрены следующие темы: формы и методы организации воспитательного процесса, приемы и средства воспитания в работе педагога, технология коллективно-творческой деятельности. В заключительном, четвертом, разделе представлены особенности формирования детского коллектива, характеристика понятия коллектив, а также основные функции и принципы организации жизнедеятельности коллектива школьников.

В тесте были использованы 4 формы тестовых заданий: задания закрытой формы (с единственным и множественным выбором); задания открытой формы (задания на дополнение), требующие от тестируемого вписать правильный ответ; задания на установление соответствия, выполнение которых связано с выявлением соответствия между элементами двух множеств; задания на установление правильной последовательности, в которых тестируемый должен указать порядок действий или процессов. Также мы использовали тип задания «эссе», которые проверялись «вручную». Порядок вопросов теста для каждого студента формировался случайным образом. Выполнение теста предусматривало ограничение по времени.

Для обоснованного сопоставления полученных результатов тестируемых между собой тестовые баллы были переведены в производные показатели при помощи шкалирования. Представленная шкала включала в себя высокий, средний и низкий уровень.

Высокий уровень (56 и более баллов) отражает сформированность знаний и представлений о характеристиках воспитательного процесса, о методах, формах и принципах его организации, понимание основ нормативно-правовой регуляции. На основе полученных знаний студент может обосновать конструктивный вариант решения воспитательной ситуации.

Средний уровень (от 26 до 56 баллов) отражает достаточный уровень сформированности представлений о воспитательном процессе, но знания не отличаются системностью, допускаются незначительные ошибки, неточности, возникают затруднения при аналитических операциях, переносе знаний и умений

на новые, нестандартные ситуации, студент испытывает некоторые затруднения при применении теоретических знаний в решении практико-ориентированных задач.

Низкий уровень (от 14 до 25) – отражает недостаточный уровень имеющихся знаний, они носят фрагментарный характер, проявляется дефицитарность в характеристиках понятийного аппарата. Студент испытывает значительные затруднения при установлении логических связей между этапами воспитательного процесса, а также при переносе знаний на новые ситуации, требующие нестандартного подхода.

Тестирование проходило в компьютерном классе, где каждый студент занял место за персональным компьютером. Всего в тестировании приняли участие 15 человек, представители 3-го и 4-го курсов направления подготовки «Педагогическое образование». Тест был расположен в цифровой оболочке системы дистанционного обучения и поэтому не вызвал вопросов по выполнению предложенных заданий. Студенты получили инструкцию о типах вопросов, которые были заявлены в тесте и о временных ограничениях по выполнению теста. Максимальное время для выполнения теста составило 60 минут, некоторые студенты закончили выполнение раньше.

Результат теста у большинства студентов соответствовал среднему уровню – 12 человек (80 %), 3 человека (20 %) показали высокий уровень освоения знаний.

В первом разделе теста большинство студентов продемонстрировали средний уровень сформированности представлений о воспитательном процессе, ошибочные ответы были даны на вопросы, связанные с характеристиками понятий образование, принципов воспитания, а также допущены неточности в понимании логики воспитательного процесса, формулировках основных категорий. Ответы студентов демонстрируют наличие «пробелов» в знаниях, подмену сущности одного понятия другим.

Второй раздел теста содержал вопросы о направлениях воспитательной работы в образовательной организации, о нормативно-правовом регулировании воспитательного процесса и знание основных воспитательных концепций и подходов. Здесь часть студентов продемонстрировали низкий уровень сформированных представлений и понятий – 7 человек (47 %), остальные зафиксировали средний уровень. Типичные ошибки были допущены в вопросах, связанных со знанием статей Закона РФ «Об образовании РФ» (статьи, связанные с организацией воспитательной работы и регулирующие нормы поведения школьников), характеристикой нормативных документов и определением перечня базовых национальных ценностей (Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина Рос-

сии, Стратегия развития воспитания в РФ на период до 2025 года), также студенты путали формулировки основных подходов и воспитательных концепций.

В третьем разделе теста были затронуты вопросы, связанные со знанием методов и технологий воспитания, форм организации воспитательного процесса, пониманием особенностей использования воспитательных приемов и средств. 12 человек (80 %) продемонстрировали высокий уровень сформированных представлений, 3 человека (20 %) – средний уровень. Некоторые затруднения вызвали авторские классификации методов воспитания и четкие формулировки ряда методов духовно-нравственного воспитания.

Заключительный раздел теста включал в себя темы о роли детского коллектива в воспитательном процессе, его признаках и основных функциях, принципах формирования и функционирования, а также решение творческих заданий и педагогических ситуаций. Полученные результаты свидетельствуют о том, что данный материал освоен всеми студентами, некоторые неточности были допущены в формулировке понятия детский коллектив и представлении решений педагогических ситуаций.

Таким образом, можно сделать вывод, что ряд теоретических вопросов, связанных со знанием нормативных документов по проблемам воспитания, характеристикой базовых понятий и концепций, освоено студентами непрочно, фрагментарно.

Также полученные результаты продемонстрировали необходимость пересмотра шкалы оценивания и выделение большего количества уровней, что в дальнейшем позволит более четко определить пробелы или неточности в освоении теоретических знаний. Кроме того, возможно разделение диагностического теста на блоки и определение уровня знаний в каждом из них. Так студент увидит, какие разделы теории воспитания освоены не полностью и какие темы требуют более глубокой и детальной проработки.

Деятельностный критерий сформированности воспитательных компетенций оценивался нами с помощью комплекса кейсовых задач, включающих задания на:

– *планирование и целеполагание* воспитательной работы (разработка плана воспитательной работы с классом и личностью обучающегося, плана тематических дней и конкретных воспитательных событий, обоснование целей деятельности, постановка задач и др.);

– *выбор оптимальных форм, методов и средств* обеспечения воспитательной работы по отдельным направлениям и в соответствии с возрастом обучающихся (придумать тематику, обосновать содержание, раскрыть структуру и технологию проведения и др.);

– *определение содержания индивидуальной и коллективной работы с обучающимся* (программирова-

ние деятельности, выбор методов и средств стимулирования и поддержки активности обучающихся, анализ деятельности и построение перспектив и др.);

– *оценку результатов педагогической деятельности (самоанализ и анализ воспитательного процесса и результатов деятельности педагога) и методических компетенций (разработка программы курсов, тематических планов и пр.) и др.*

Кейсовые задания выполнялись студентами в индивидуальном порядке. Всего студентам было предложено 10 задач, которые выполнялись ими в течение 2,5 часов. Так, например:

– *В вашей образовательной организации стартует тематическая неделя, в рамках которой Вам необходимо провести с классом не менее 5 воспитательных событий. Сформулируйте темы, определите не менее 5 форм, придумайте названия для воспитательных мероприятий с учетом возраста и содержания тематической недели.*

– *В соответствии с программой воспитания образовательной организации Вам необходимо совместно с одним из обучающихся подготовить социально ориентированный проект. Определите последовательность конкретных действий педагога по организации проектной деятельности с одним обучающимся (для удобства можете конкретизировать возраст). Приведите по 3 примера методов, используемых для формирования мотивации, стимулирования активности обучающегося.*

– *В соответствии с программой воспитания образовательной организации Вам необходимо реализовать один из вариативных модулей «Курсы внеурочной деятельности» (формирование надпрофессиональных компетенций обучающихся). Какой образовательный курс Вы можете предложить обучающимся? Сформулируйте 4 темы из содержания предлагаемого курса (две темы – погружение, две темы – итоги), придумайте организационную форму его реализации, установите возраст обучающихся и определите результат работы (по 3 позиции) на уровне личности обучающегося, на уровне группы.*

Следует отметить, что 9 заданий выполнялись студентами письменно, одно из заданий предполагало демонстрацию элемента профессиональной деятельности.

– *Вы совместно с обучающимися (сводный отряд ребят из разных классов) принимали участие в общегородском конкурсе проектов по организации предметно-пространственной среды образовательной организации. Время подводить итоги совместной деятельности. Разработайте алгоритм организации анализа деятельности коллектива обучающихся: определите цель, сформулируйте вопросы. Для того чтобы Вам сформулировать содержание беседы с группой, попробуйте придумать то собы-*

тие, которое Вы организовывали с ребятами (в соответствии с номинацией). Продемонстрируйте вариант погружения обучающихся в суть предстоящего дела (погружение в анализ события) с использованием элемента творческого анализа дела (студенты по собственному желанию выбирали следующие позиции: возраст детей, тематика и номинации конкурса, результат участия детей в конкурсе).

– *Согласно программе и плану воспитательной работы Вам необходимо организовать совместное с обучающимися воспитательное событие. Определите цель, этапы и последовательность конкретных действий (шагов на каждом этапе) педагога по организации воспитательного события. Для удобства можете определить тематику, конкретизировать возраст обучающихся. От лица классного руководителя начните беседу с обучающимися. Продемонстрируйте вариант погружения обучающихся в суть предстоящего дела. В рамках беседы определите цель работы, возможные приемы привлечения внимания, создание мотивации на коллективную деятельность и пр. (студенты случайно выбирали следующие позиции: возраст детей, тематика и номинации конкурса, результат участия детей в конкурсе).*

Оценка сформированности предметно-практических компетенций (от 0 до 5 баллов за каждое задание) производилась нами в соответствии с шкалой по следующим уровням: от 0 до 15 – низкий; от 16 до 30 – средний; от 31 до 45 – высокий. Важным элементом итогового оценивания готовности студента к профессиональной деятельности является включенное и опосредованное наблюдение экспертов. В качестве экспертов нами были определены: преподаватель кафедры, обеспечивающий подготовку студентов по основным профессиональным компетенциям, педагог-практик, курирующий вопросы воспитательной работы в образовательной организации, студент-старшекурсник, имеющий опыт работы в образовательных организациях, учреждениях досуга, отдыха и оздоровления, активный участник внеаудиторной деятельности и т. д. Работа экспертов была связана в первую очередь с оценкой уровня сформированности умений в области воспитательной деятельности. Она включала в себя также наблюдение за деятельностью студентов, оценку их функциональной грамотности (грамотность подачи материала, умение логично и последовательно излагать мысли и пр.), эмоционального состояния (умения справиться с напряжением, самоконтроля, реакции на новые вводные и пр.).

Полученные баллы суммировались и соотносились со следующими уровнями:

– *низкий* (трудно воспринимает и усваивает информацию, не способен воспроизводить, оперировать ею, не способен пользоваться умениями в неизвест-

ной, нестандартной ситуации, требующей решения воспитательных задач: затрудняется в конкретизации целей воспитательной работы с личностью, коллективом; затрудняется в определении задач воспитательной работы с личностью, коллективом; затрудняется в определении алгоритма работы с личностью/детским коллективом; действует по шаблону, затрудняется в воспроизведении конкретных методов и средств воспитательной работы и т. д.);

– *средний* (быстро усваивает необходимую информацию, способен оперировать ею, проявляются сложности в трансляции информации другим, иногда затрудняется реализовывать полученный опыт в неизвестных, нестандартных ситуациях: четко формулирует цель и задачи воспитательной работы с личностью/коллективом; оперативно определяет алгоритм работы с личностью/коллективом по решению задач воспитательной работы; соотносит содержание воспитательной работы с конкретными целями и задачами, связанными с развитием личности обучающегося/коллектива обучающихся; производит отбор методов и средств воспитания, демонстрирует их при решении конкретной педагогической задачи и т. д.);

– *высокий* (быстро усваивает необходимую информацию, способен оперировать ею, строить свои действия на основании новых знаний, транслирует информацию другим, переносит умения, навыки на нестандартные ситуации: определяет комплекс образовательных, воспитательных и развивающихся задач, конкретизирует доминирующие цели и задачи воспитательной работы с личностью/коллективом; цели и задачи воспитания формулирует с учетом возрастных особенностей обучающегося/коллектива и заданным содержанием работы, прогнозирует развитие личности/коллектива; четко воспроизводит алгоритм работы с личностью/коллективом по решению задач воспитательной работы, определяет конкретные действия на каждом из этапов работы; владеет навыками комплексного планирования образовательно-воспитательных и развивающих задач; обосновывает выбор содержания воспитательной работы; производит оптимальный выбор форм, методов и средств его организации; предусматривает элементы корректировки собственных педагогических действий на каждом из этапов работы; демонстрирует навыки составления индивидуальной работы с обучающимся с учетом возрастных особенностей личности и критериев конкретной ситуации; имеет подробное представление о содержании конкретной формы воспитательной работы, используемой для решения конкретных задач деятельности; демонстрирует навыки самоанализа и анализа хода воспитательной работы, действий педагога; деятельность носит созидательный характер и т. д.).

По результатам проведенной диагностики 15 студентов выявилось, что в группе превалирует средний уровень (81,25 % – 13 чел.) и высокий уровень (18,75 % – 3 чел.) сформированности предметно-практических компетенций. Показатели низкого уровня не зафиксированы.

Полученные результаты находят свое отражение и в заключениях экспертов, которые отмечали готовность обучающихся к реализации профессиональных задач, наличие у них ценностного отношения и созидательную позицию к содержанию будущей профессиональной деятельности. Следует подчеркнуть, что влияние на результат решения кейсовых заданий оказали такие факторы, как: опыт работы студентов в качестве педагогов временных детских объединений (пришкольные площадки, загородные детские центры и пр.); прохождение профессиональных видов практики (учебная, педагогическая, производственная); участие студентов в вариативных проектах и программах, предполагающих активное взаимодействие с детьми, педагогами и другими субъектами воспитательной работы; опыт организации различных мероприятий на уровне кафедры, института, вуза и пр.

Однако, по мнению экспертов, результаты, отражающие высокий уровень, могли быть выше. На это повлияли такие обстоятельства, как: недостаток времени на перестройку с одного этапа на другой (тестирование и решение кейсов) и несовершенство разработанной системы показателей, необходимость детализации.

Здесь нужны конкретные предложения по детализации.

Для оценки сформированности воспитательных компетенций по ценностному критерию мы использовали ценностно-мотивационную игру. Она содержала кейсы, отражающие ситуации ценностного и этического выбора во взаимодействии педагога с детьми и коллегами, его ценностное отношение к профессии и к себе в профессии. Механизм игры заключался в продвижении участников по игровому полю с очередным решением задач, содержащих ценностный и этический выбор. Каждому участнику по очереди предоставлялось право хода, заключающегося в решении кейса. Успешность игрового хода оценивалась относительно выбранного решения педагогической ситуации. За соответствие эталонному решению игрок получал количественный результат, который выражался в продвижении фишки на 3–5 шагов вперед. Оценка решения кейса партнерами по игре выражалась в содержательном результате – получении водящим игроком карточек с ценностями, проявленными им в педагогической ситуации.

Организация диагностики в форме игры предполагала соблюдение ряда этапов: объяснение пра-

вил, погружение студентов в игровые роли практикующих педагогов, непосредственно игровое время, подведение итогов игры, выход из ролей, рефлексия. Общее время на проведение диагностики составило 2 часа. Для обеспечения более индивидуального подхода к каждому студенту диагностика была организована в малых группах по 5–7 человек, сопровождаемых модератором. В его задачи входило управление игровым процессом и экспертная оценка участников.

Игровой инструментарий на каждую группу включал поле с дорожкой из 30 шагов, фишки участников, карточки с педагогическими ситуациями, карточки для записи решений; карточки с названиями и характеристиками ценностей (базовые национальные и универсальные ценности). В ходе игры каждому участнику предоставлялась возможность стать водящим, который брал карточку с педагогической задачей. Водящему предлагалось оценить предложенную ситуацию, сделать и обосновать выбор, определить последствия своего решения для всех участников педагогического процесса. Остальные участники игры записывали собственное решение ситуации, в дальнейшем сравнивая его с ответом водящего и эталонным решением. Таким образом, каждый студент не только погружался в решение кейса, но и включался в коллективное обсуждение и становился объектом оценки педагогического сообщества. Данная модель близка к реальным педагогическим ситуациям и позволяет оценить не только собственное решение, но и позицию коллег.

Анализ сформированности ценностных ориентаций будущих педагогов осуществлялся на трех уровнях. На уровне экспертной оценки модераторами заполнялись карточки наблюдения, включающие 5 критериев, оцениваемых по трехбалльной системе. Критерии отражали скорость принятия решения, убежденность в решении, способность аргументировать свою позицию, ориентацию на гуманистические ценности, соответствие эталонному решению. Экспертная оценка выражалась в числовом значении сформированности ценностных ориентаций: 1–5 баллов – низкий уровень, 6–10 баллов – средний, 11–15 баллов – высокий уровень. На уровне коллективной оценки игроки обсуждали и совместно определяли последствия принятого водящим решения. Коллективная оценка выражалась в перечне ценностей, проявленных водящим в решении педагогической задачи. Таким образом, водящий получал на руки карточки с такими ценностями, как самостоятельность, доброта, гедонизм, власть и другими. На уровне самооценки каждый водящий самостоятельно выбирал карточки с базовыми национальными ценностями, ставшими опорой принятия решения.

В завершении игры студентам предлагалось на основании полученных карточек определить, ка-

кая группа педагогических ценностей является основополагающей при принятии профессиональных решений:

- ценности, связанные с утверждением личностью своей роли в социальной и профессиональной среде;
- ценности, удовлетворяющие потребность в общении и расширяющие его круг;
- ценности, ориентирующие на саморазвитие творческой индивидуальности;
- ценности, позволяющие осуществлять самореализацию;
- ценности, дающие возможность удовлетворять прагматические потребности.

По результатам экспертной оценки 100 % студентов продемонстрировали высокий уровень сформированности ценностных ориентаций как основы воспитательной деятельности. Максимальные 15 баллов набрали 14,3 % участников, продемонстрировав высокие показатели по каждому из пяти критериев оценки. Самой низкой оценкой по результатам диагностики стало значение в 11 баллов, которое является нижней границей высокого уровня сформированности ценностных ориентаций воспитательной деятельности. Такой показатель был выявлен у 14,3 % участников. Полученные в ходе наблюдения данные позволили экспертам заключить, что все участники диагностики осознают нормы профессиональной этики и культуры и руководствуются ими при решении воспитательных задач. Разница в полученных баллах говорит о разной степени интериоризации педагогических ценностей. Несмотря на высокий уровень ценностных установок у всех участников диагностики, для студентов, набравших наивысший балл, принятие решения было естественным и однозначным. Тогда как студенты с наименьшим баллом демонстрировали явную мыслительную работу по принятию взвешенного, обдуманного решения.

Из критериев, используемых для экспертной оценки, самые низкие показатели наблюдались по критерию «убежденность в решении» (средний балл – 1,9), что подтверждалось частой сменой решения, уводящего в пользу коллективного мнения. Самые высокие показатели были продемонстрированы студентами по критерию «ориентация на гуманистические ценности» (средний балл – 2,8).

По результатам самооценки игроков можно ранжировать педагогические ценности от наиболее предпочитаемых к наименее выбираемым студентами:

- ценности, удовлетворяющие потребность в общении и расширяющие его круг (6 выборов);
- ценности, ориентирующие на саморазвитие творческой индивидуальности (4 выбора);
- ценности, связанные с утверждением личностью своей роли в социальной и профессиональной среде (3 выбора);

– ценности, дающие возможность удовлетворять прагматические потребности; ценности, позволяющие осуществлять самореализацию (по 1 выбору).

Обоснованность выбора студентами ведущей группы педагогических ценностей подтверждалась модераторами на основании наблюдений игрового поведения при решении кейсов.

На заключительном этапе ценностно-ориентационной игры в малых группах была организована рефлексия, позволившая получить обратную связь о содержании игры и ее результатах. Студенты оценили реалистичность самих кейсов и их неоднозначность, требующую морального выбора и взвешенности решений. Некоторые участники признались, что, столкнувшись с такой же ситуацией на практике, приняли бы иное решение, в меньшей степени ориентированное на гуманистические ценности. Это предположение они объяснили стрессовым состоянием во время конфликта и необходимостью моментально реагировать на произошедшее событие без возможности обдумать свое поведение. Также, по мнению участников, игровой контекст диагностики позволил им погрузиться в роль практикующих педагогов и более честно и открыто высказывать свое мнение коллегам вне рамок межличностного отношения в студенческой среде.

В дальнейшем для использования ценностно-ориентационной игры как диагностической методики рекомендуем внести следующие изменения, способные повысить точность исследования:

- ввести временное ограничение для решения кейса с целью имитации стрессового состояния;
- обеспечить невключенное наблюдение, чтобы избежать социально одобряемых ответов участников;
- расширить критерии наблюдения и выделить 5 уровней сформированности ценностных ориентаций вместо 3 для получения более подробного и индивидуального портрета студентов;
- фиксировать в таблицу наблюдения деятельность участников, находящихся не только в роли водящего, но и всех игроков, обсуждающих кейс.

Для оценки мотивационной готовности к воспитательной деятельности у студентов нами был использован опросник для выявления общего уровня сформированности мотивационной готовности и определения степени выраженности ее основных показателей – осознанного интереса к процессу и результату воспитательной работы (примеры вопросов: «У меня вызывают интерес занятия, на которых рассматриваются разные аспекты, связанные с воспитанием обучающихся», «Мне интересно реализовывать на практике знания, полученные на дисциплинах, связанных с методикой воспитательной работы»), положительного отношения к воспитательной деятельности («Мне нравится организовать индивиду-

альную, групповую, коллективную воспитывающую деятельность обучающихся»), наличия мотивов самосовершенствования («Я самостоятельно изучаю дополнительную информацию, по моему мнению, необходимую для реализации процесса воспитания») и преодоления затруднений («Я не боюсь неудач и ошибок, которые могут возникнуть в дальнейшей профессиональной деятельности, связанной с организацией воспитательного процесса»), а также степени ориентированности на дальнейшую профессиональную деятельность в области воспитания («После окончания университета я собираюсь работать / уже работаю по специальности в сфере воспитания»).

Опросник состоял из 15 суждений, к которым необходимо было выразить согласие/несогласие предложенными вариантами ответов («да», «скорее да, чем нет», «скорее нет, чем да», «нет», «затрудняюсь ответить»).

Процедура обработки результатов опросника предполагала фиксацию баллов по пяти показателям мотивационной готовности (подсчет производился простым суммированием пунктов, входящих в тот или иной показатель), а также подсчет общего балла по всем вопросам методики, позволяющего установить общий уровень сформированности мотивационной готовности к воспитательной деятельности.

Результаты проведенного исследования показали, что высокий уровень мотивационной готовности был отмечен у 43 % студентов. Данные обучающиеся характеризуются положительным отношением к воспитательной деятельности, глубоким интересом к процессу и результату воспитательной работы. Они осознают значимость, важность и необходимость осуществления воспитательной деятельности, испытывают потребность в самосовершенствовании в данной области, ориентированы на повышение знаний в сфере организации воспитательной работы с детьми и подростками. Однако такой высокий уровень мотивации может вызывать у них и неприятные эмоции (напряжение, волнение и др.) в тех случаях, когда высокий уровень активности не приводит к достижению желаемых результатов. В таком случае напряжение может нарастать, а эффективность деятельности ухудшаться.

У 43 % респондентов был установлен уровень мотивационной готовности выше среднего. Студенты заинтересованы в осуществлении воспитательной деятельности, стремятся к получению знаний в данной области и саморазвитию и готовы к преодолению возникающих трудностей при решении практических задач.

Средний уровень мотивационной готовности был отмечен у 14 % студентов. Данная группа респондентов ориентирована на получение знаний в области воспитания, им нравится организовывать воспитыва-

вающую деятельность обучающихся, но они не всегда готовы проявлять активность при решении практических задач в сфере воспитания, а возникающий интерес может быть очень неустойчив и снижаться при столкновении с трудностями, возникающими в процессе реализации полученных знаний на практике.

Низкий уровень мотивационной готовности в данной выборке студентов установлен не был.

При этом анализ результатов отдельных показателей мотивационной готовности позволил установить, что в большей степени у студентов выражен осознанный интерес к процессу и результату воспитательной работы (ср. з. = 12,6) и положительное отношение к воспитательной деятельности (ср. з. = 12,3). Студенты отмечают, что у них вызывают интерес занятия, на которых рассматриваются разные аспекты, связанные с воспитанием обучающихся, они с удовольствием участвуют в проигрывании различных педагогических ситуаций и в решении практических задач, а также готовы реализовывать на практике знания, полученные на дисциплинах, связанных с методикой воспитательной работы. Данные положения подтверждаются результатами наблюдения за студентами в учебном процессе.

Однако, как показывают результаты исследования, большинство студентов самостоятельно не изучают дополнительную информацию, необходимую для реализации процесса воспитания, а ограничиваются только обязательным объемом материала.

При этом студенты также в меньшей степени ориентированы на дальнейшую профессиональную деятельность в области воспитания (ср. з. = 10,4). Половина студентов в данной выборке отмечает, что на данном этапе они не планируют связывать свое будущее с реализацией воспитательной деятельности в государственной образовательной организации и при возможности поменяли бы направление подготовки, на котором учатся, на смежное.

Таким образом, мы можем отметить, что общий уровень мотивационной готовности к воспитательной деятельности у студентов данной группы достаточно высокий. Обучающиеся осознают значимость, важность и необходимость осуществления воспитательной деятельности и готовы активно включаться в решение практических задач в сфере воспитания, однако уровень личностной значимости будущей профессии у половины студентов невысокий, что проявляется в отсутствии желания реализации профессиональных перспектив в области воспитания в рамках образовательных организаций.

Выводы

Диагностика воспитательных компетенций – сложная и многоаспектная научная и методическая задача, требующая выявления структуры и содержа-

ния диагностируемых компетенций, точного подбора диагностирующих средств в соответствии с ними.

Диагностика воспитательных компетенций должна носить интегративный характер и реализовываться через совокупность взаимодополняющих методик, оценивающих сформированность компетенций по выделенным критериям.

Содержание диагностического инструментария должно максимально детально и точно соответствовать содержанию воспитательных компетенций. Это достигается через фрагментирование содержания компетенции до базовых индикаторов и составление первичных элементов заданий в соответствии с индикаторами и их количеством.

Процедура диагностики должна носить деятельностный характер, проблемные ситуации должны быть максимально приближенными к профессиональной деятельности и по содержанию, и по процедуре их решения (например, по времени принятия решения и др.).

Для комплексной оценки сформированности воспитательных компетенций могут использоваться следующие методики: когнитивный критерий – тест, деятельностный критерий – решение кейсовых заданий, ценностный критерий – ценностно-ориентационная игра, мотивационный критерий – опрос.

При оценивании решений и деятельности студентов по каждому из критериев необходимо привлекать экспертов, оценивая не только результат, но и процесс работы, в котором отражаются базовые универсальные компетенции (коммуникации, взаимодействия, командной работы и др.), которые входят в состав компетенций воспитательных.

При использовании нескольких методик необходимо проектировать сопоставимую шкалу оценивания результатов. Трехуровневая шкала продемонстрировала свою недостаточность для интерпретации полученных результатов. Большинство результатов были отнесены к среднему уровню. Для интерпретации результатов важно обращаться не только к усредненным данным, но и к внутреннему содержанию методик и оценке их результатов по внутренней структуре (какие конкретно знания освоены лучше/хуже, какие конкретно умения развиты/недостаточно развиты и др.)

Результаты исследования – это основа для дальнейшего профессионального развития студентов, поэтому они должны быть визуализированы, сопровождаться практическими рекомендациями, индивидуальными консультациями для обучающихся.

Список литературы

Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. С. 8–14.

Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М., 2004.

Дорошенко В.А. Концепции как нормы образовательного стандарта. Екатеринбург, 2009. С. 3.

Истомина И.П. Профессиональная подготовка будущих педагогов к формированию духовно-нравственных ценностей обучающихся // Вестник НБГУ. 2019. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-podgotovka-buduschih-pedagogov-k-formirovaniyu-duhovno-nravstvennyh-tsennostey-obuchayuschih-sya> (дата обращения: 14.11.2021).

Коган Е.Я., Прудникова В.А. Проблемы формирования универсальных компетенций студентов в Российской системе подготовки кадров с прикладными квалификациями // Управление образованием: теория и практика. 2018. № 3 (31). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-formirovaniya-universalnyh-kompetentsiy-studentov-v-rossiyskoy-sisteme-podgotovki-kadrov-s-prikladnymi-kvalifikatsiyami> (дата обращения: 28.01.2022).

Кострова Ю.С. Генезис понятий «компетенция» и «компетентность» // Молодой ученый. 2011. № 12 (2). С. 58–60.

Курнешова Л.Е. Диагностика профессиональных компетенций педагогов в соответствии с профессиональным стандартом: обзор практик, методов, инструментов // Наука и школа. 2016. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-professionalnyh-kompetentsiy-pedagogov-v-sootvetstvii-s-professionalnym-standartom-obzor-praktik-metodov-instrumentov> (дата обращения: 20.10.2021).

Лантева М.Д. Компетентностный подход к рассмотрению социального взаимодействия // Акмеология. 2009. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyy-podhod-k-rassmotreniyu-sotsialnogo-vzaimodeystviya> (дата обращения: 28.01.2022).

Останович О.В., Миллер В.В., Костюнина А.А. Оценивание уровня сформированности общепрофессиональных компетенций будущих педагогов-психологов на основе использования веб-квест технологии // Сибирский педагогический журнал. 2017. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenivanie-urovnya-sformirovannosti-obshcheprofessionalnyh-kompetentsiy-buduschih-pedagogov-psihologov-na-osnove-ispolzovaniya-veb> (дата обращения: 26.10.2021).

Проекты Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС 3++) по направлениям подготовки укрупненной группы 44.00.00. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/133/132/12> (дата обращения: 19.10.2021).

Романова И.В. Воспитывающая среда как фактор становления и развития личности // Известия ПГУ им. В.Г. Белинского. 2011. № 24. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospityvayushchaya-sreda-kak-faktor-stanovleniya-i-razvitiya-lichnosti>

(дата обращения: 14.11.2021).

Сахарчук Е.И. Воспитывающая среда: критерии качества // Известия ВГПУ. 2018. № 10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospityvayushchaya-sreda-kak-faktor-stanovleniya-i-razvitiya-lichnosti> (дата обращения: 13.11.2021).

Томилини О.Б. Проблемы компетентностного подхода в высшем профессиональном образовании // Университетское управление: практика и анализ. 2014. № 1 (89). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-kompetentnostnogo-podhoda-v-vysshem-professionalnom-obrazovanii> (дата обращения: 28.01.2022).

Хайтметов Р.К., Золотых Н.В. Условия формирования компетентности будущего педагога в личностно-развивающей воспитательной деятельности // Academic research in educational sciences. 2020. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/usloviya-formirovaniya-kompetentnosti-buduschego-pedagoga-v-lichnostno-razvivayuschey-vospitatelnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 12.11.2021).

Хуторской А.В. Методологические основания применения компетентностного подхода к проектированию образования // Высшее образование в России. 2017. № 12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskie-osnovaniya-primeneniya-kompetentnostnogo-podhoda-k-proektirovaniyu-obrazovaniya> (дата обращения: 14.11.2021).

References

Bolotov V.A., Serikov V.V. *Kompetentnostnaja model': ot idei k obrazovatel'noj programme* [Competence model: from an idea to an educational program]. *Pedagogika* [Pedagogy], 2003, vol. 10, pp. 8–14 (In Russ.)

Doroshenko V.A. *Koncepcii kak normy obrazovatel'nogo standarta* [Concepts as norms of the educational standard]. Ekaterinburg, 2009, p. 3. (In Russ.)

Zimnjaja I.A. *Kljuchevye kompetentnosti kak rezultatивно-celevaja osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii* [Key competencies as the effective-target basis of the competence approach in education]. Moscow, 2004. (In Russ.)

Istomina I.P. *Professional'naja podgotovka budushchih pedagogov k formirovaniyu duhovno-nravstvennyh tsennostey obuchajushchih-sya* [Professional training of future teachers for the formation of spiritual and moral values of students]. *Vestnik NVGU* [Bulletin of Nizhnevartovsk State University], 2019, vol. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-podgotovka-buduschih-pedagogov-k-formirovaniyu-duhovno-nravstvennyh-tsennostey-obuchayuschih-sya> (access date: 14.11.2021). (In Russ.)

Kogan E.Ja., Prudnikova V.A. *Problemy formirovaniya universal'nyh kompetencij studentov v Rossijskoj*

sisteme podgotovki kadrov s prikladnymi kvalifikacijami [Problems of formation of universal competencies of students in the Russian system of training personnel with applied qualifications]. *Upravlenie obrazovaniem: teorija i praktika* [Education management: theory and practice], 2018, vol. 3 (31). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-formirovaniya-universalnyh-kompetentsiy-studentov-v-rossiyskoy-sisteme-podgotovki-kadrov-s-prikladnymi-kvalifikatsiyami> (access date: 28.01.2022). (In Russ.)

Kostrova Ju.S. *Genezis ponjatij «kompetencija» i «kompetentnost'»* [The genesis of the concepts of “competence” and “competence”]. *Molodoj uchenyj* [Young scientist], 2011, vol. 12 (2), pp. 58–60. (In Russ.)

Kurneshova L.E. *Diagnostika professional'nyh kompetencij pedagogov v sootvetstvii s professional'nyim standartom: obzor praktik, metodov, instrumentov* [Diagnostics of professional competencies of teachers in accordance with the professional standard: an overview of practices, methods, tools]. *Nauka i shkola* [Science and School], 2016, vol. 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-professionalnyh-kompetentsiy-pedagogov-v-sootvetstvii-s-professionalnym-standartom-obzor-praktik-metodov-instrumentov> (access date: 20.10.2021). (In Russ.)

Lapteva M.D. *Kompetentnostnyj podhod k rassmotreniju social'nogo vzaimodejstviya* [Competence-based approach to the consideration of social interaction]. *Akmeologija* [Acmeology], 2009, vol. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyj-podhod-k-rassmotreniju-sotsialnogo-vzaimodejstviya> (access date: 28.01.2022). (In Russ.)

Ostapovich O.V., Miller V.V., Kostjunina A.A. *Oceniwanie urovnja sformirovannosti obshheprofessional'nyh kompetencij budushhih pedagogov-psihologov na osnove ispol'zovaniya veb-kvest tehnologii* [Assessment of the level of formation of general professional competencies of future teachers-psychologists based on the use of web-quest technology]. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal], 2017, vol. 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenivanie-urovnya-sformirovannosti-obshheprofessionalnyh-kompetentsiy-buduschih-pedagogov-psihologov-na-osnove-ispolzovaniya-veb> (access date: 26.10.2021). (In Russ.)

Proekty Federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov (FGOS 3++) po napravlenijam podgotovki ukрупnennoj gruppy 44.00.00 [Draft Federal State Educational Standards (FSES 3++) in the areas of training of the enlarged group 44.00.00]. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/133/132/12> (access date: 19.10.2021). (In Russ.)

Romanova I.V. *Vospityvajushhaja sreda kak faktor stanovlenija i razvitija lichnosti* [Educational environment as a factor of formation and development of personality]. *Izvestija PGU im. V.G. Belinskogo* [News of Penza state pedagogical university named after V.G. Belinsky], 2011, vol. 24. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospityvajushhaja-sreda-kak-faktor-stanovleniya-i-razvitiya-lichnosti> (access date: 14.11.2021). (In Russ.)

Saharchuk E.I. *Vospityvajushhaja sreda: kriterii kachestva* [Educational environment: quality criteria]. *Izvestija VGPU* [Proceedings of the Volgograd State Pedagogical University], 2018, vol. 10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospityvajushhaja-sreda-kak-faktor-stanovleniya-i-razvitiya-lichnosti> (access date: 13.11.2021). (In Russ.)

Tomilin O.B. *Problemy kompetentnostnogo podhoda v vysshem professional'nom obrazovanii* [Problems of competence approach in higher professional education]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* [University management: practice and analysis], 2014, vol. 1 (89). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-kompetentnostnogo-podhoda-v-vysshem-professionalnom-obrazovanii> (access date: 28.01.2022). (In Russ.)

Hajmetov R.K., Zolotyh N.V. *Usloviya formirovaniya kompetentnosti budushhego pedagoga v lichnostno-razvivajushhej vospitatel'noj dejatel'nosti* [Conditions for the formation of the competence of a future teacher in personal development educational activities]. *Academic research in educational sciences* [Academic research in educational sciences], 2020, vol. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/usloviya-formirovaniya-kompetentnosti-buduschego-pedagoga-v-lichnostno-razvivajushhej-vospitatelnoy-deyatelnosti> (access date: 12.11.2021). (In Russ.)

Hutorskoj A.V. *Metodologicheskie osnovaniya primeneniya kompetentnostnogo podhoda k proektirovaniyu obrazovaniya* [Methodological grounds for the application of a competence-based approach to the design of education]. *Vyshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia], 2017, vol. 12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskie-osnovaniya-primeneniya-kompetentnostnogo-podhoda-k-proektirovaniyu-obrazovaniya> (access date: 14.11.2021). (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 15.02.2022; одобрена после рецензирования 01.03.2022; принята к публикации 01.03.2022.

The article was submitted 15.02.2022; approved after reviewing 01.03.2022; accepted for publication 01.03.2022.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 1. С. 183–191. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 1, pp. 183–191.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 378

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-1-183-191>

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Ершова Мария Валерьевна, Костромской государственный университет, Кострома, Россия, maria-120@yandex.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-6194-8677>

Аннотация. На сегодняшний день проблема изучения феномена образовательной среды становится все более актуальной, так как она является одной из составляющих образовательного процесса. В статье описываются результаты исследования, направленного на анализ состояния образовательной среды вуза и основанного на анкетном онлайн-опросе трех респондентских групп: студентов, преподавателей и экспертов (заведующие кафедр, ответственные за образовательные программы) Костромского государственного университета. Особое внимание уделялось компонентам и показателям образовательной среды вуза. По результатам исследования выявлен ряд проблем, сформулированы основные направления работы в рамках формирования единой образовательной среды для педагогических направлений подготовки.

Ключевые слова: образовательная среда, компоненты образовательной среды, показатели образовательной среды, педагогическое образование, единая образовательная среда.

Для цитирования: Ершова М.В. Структура и содержание образовательной среды в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 1. С. 183–191. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-1-183-191>

Research Article

THE STRUCTURE AND CONTENT OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PEDAGOGUES

Maria V. Ershova, Kostroma State University, Kostroma, Russia, maria-120@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6194-8677>

Abstract. Today, the problem of studying the phenomenon of the educational environment is becoming more and more topical, since it is one of the components of the educational process. The article describes the results of a study aimed at analysing the state of the educational environment of the university. The study is based on an online questionnaire survey of three respondent groups – students, teachers, and experts (heads of departments responsible for the educational programmes) of Kostroma State University. Special attention was paid to the components and indicators of the educational environment of the university. According to the results of the study, a number of problems were identified with the main directions of work formulated within the framework of making a unified educational environment of the University for pedagogic areas of training.

Keywords: educational environment, educational environment components, educational environment indicators, pedagogic education, unified educational environment.

For citation: Ershova M.V. The structure and content of the educational environment in the process of professional training of future pedagogues. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2022. vol. 28, № 1. pp. 183–191. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-1-183-191>

На сегодняшний день актуальным становится вопрос влияния образовательной среды вуза на развитие личности обучающегося, на его профессиональное становление. Существует множество научных взглядов на сущность данного понятия. Так, В.А. Ясвин под термином «образовательная среда» понимает «систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [Ясвин: 6]. В.В. Рубцов рассматривает образовательную среду с точки зрения коммуникативно-ориентированного подхода и дает следующее определение данному понятию: «образовательная среда – это такая общность, которая в связи со спецификой возраста характеризуется: а) взаимодействием ребенка со взрослыми и детьми; б) процессами взаимопонимания, коммуникации, рефлексии; в) историко-культурным компонентом» [Рубцов, Поливанова, Ривина: 86]. В.М. Слободчиковым была предложена антрополого-психологическая модель образовательной среды. Автор рассматривает данное понятие как предмет и как ресурс совместной деятельности, при этом он выделяет два основных ее показателя: насыщенность (ресурсный потенциал) и структурированность (способ организации) [Слободчиков: 56–67]. Сочетание психодидактического и экпсихологического принципов составляет специфику экпсихологической модели образовательной среды, разработанной В.И. Пановым. Под образовательной средой автор понимает систему педагогических и психологических условий и влияний, которые создают возможность для раскрытия как еще не проявившихся интересов и способностей, так и для развития уже проявившихся способностей и личности учащихся, в соответствии с присущими каждому индивиду природными задатками и требованиями возрастной социализации» [Панов: 15]. Основываясь на данных подходах, под образовательной средой мы понимаем окружение личности, целостность специально организованных социальных, культурных, психолого-педагогических условий, воздействующих на профессионально-личностное развитие обучающихся педагогических направлений подготовки, способствующих формированию у них профессионально ориентированного взаимодействия, а также готовности к осуществлению профессиональной педагогической деятельности.

Современная образовательная среда имеет многокомпонентную структуру. В качестве составляющих образовательной среды В. Ясвин выделяет социально-психологический, учебно-методический и коммуникативно-организационный [Ясвин: 26], В. Панов – деятельностный, коммуникативный и пространственно-предметный компоненты образователь-

ной среды [Панов: 18]. И.В. Шапов рассматривает образовательную среду с точки зрения формирования в ней корпоративной культуры обучающихся и отмечает, что в ее структуру входят пространственно-семантический, содержательно-методический и коммуникационно-организационный компоненты [Шапов: 22]. А.А. Костюнина дополняет данный перечень компонентов образовательной среды еще двумя: коммуникационный (стиль общения, преподавания, пространственная и социальная плотность среди субъектов образования); организационный компонент (наличие творческих объединений, инициативных групп, особенности управленческой культуры) [Костюнина: 23]. Проанализировав видение структуры образовательной среды различными авторами, в своем исследовании в качестве основных ее компонентов мы выделили следующие:

- ценностно-целевой компонент (предполагает ценностно-целевые основания образовательной деятельности вуза);
- технологический компонент (предполагает использование образовательных технологий);
- содержательный компонент (предполагает включение актуальных проблем в содержание образования, содержательную насыщенность предметного материала, соответствие содержания образовательных программ современным тенденциям, происходящим в педагогическом образовании);
- предметно-пространственный компонент (включает в себя инфраструктуру вуза, элементы учебно-научной материальной базы);
- коммуникативный компонент (пространство межличностного взаимодействия в непосредственной или предметно-опосредованной форме и способов взаимодействия обучающегося с данной образовательной средой и другими ее субъектами).
- событийный компонент (совокупность событий, попадающих в поле восприятия обучающегося, служащих предметом отношения и оценки, поводом к размышлениям и основанием для жизненных выводов).

На наш взгляд, выделенная структура образовательной среды вуза является оптимальной для всестороннего развития будущего профессионала.

Современная образовательная среда является одним из ведущих факторов развития личности обучающегося, предоставляет ему возможность идентифицировать себя в социуме, удовлетворить собственные потребности в обучении, воспринимать образование как личностную ценность. Актуальным становится вопрос влияния образовательной среды на процесс подготовки педагогических кадров, особенно в свете модернизации педагогического образования, снижения социального престижа профессии, нежелания будущих педагогов работать по специальности. На наш взгляд, формирование единой образовательной сре-

ды для педагогических направлений подготовки будут способствовать налаживанию профессионально ориентированного поведения, повышению самоидентификации обучающихся как педагогов.

В связи с этим на базе Костромского государственного университета нами было проведено исследование «Анализ образовательной среды вуза». Для того чтобы оценить актуальное состояние образовательной среды в университете, нами был проведен онлайн-опрос различных субъектов образовательного процесса: студенты педагогических направлений, всех форм обучения с 1-го по 5-й курс (256 человек); преподаватели кафедр, ведущие свою профессиональную деятельность на педагогических направлениях подготовки (60 человек); роль экспертов была отведена ответственным за образовательные программы, заведующим кафедр (20 человек). Всего в опросе приняли участие 336 респондентов. Анкеты для всех групп респондентов состояли из вводной части, обращения к респондентам, паспортной части и 6 основных разделов, выделенных исходя из видения структуры образовательной среды вуза: ценностно-целевой компонент, технологический компонент, содержательный компонент, предметно-пространственный компонент. Респондентам были предложены как открытые вопросы (предполагающие свободный ответ), так и закрытые вопросы, представленные десятибалльной оценочной шкалой, где 1 балл являлся низшей оценкой, 10 баллов – высшей оценкой. Вторым этапом исследования было проведение корреляционного анализа Ч.Э. Спирмена и Манна – Уитни.

Рассмотрим, насколько целостна и насыщена содержанием образовательная среда вуза.

Первый раздел анкеты был посвящен **ценностно-целевому компоненту** образовательной среды вуза и представлен следующими показателями: осведомленность обучающихся о системе ценностей педаго-

гического образования, наличие миссии и стратегической цели, знакомство с внутренней корпоративной культурой своего института, наличие в университете общей и разделяемой большинством преподавателей системы ценностей и целей, определяющей содержание педагогического образования, наличие единой и разделяемой большинством преподавателей системы норм и правил профессионального поведения. Рассматривая ответы студентов, мы видим, что по каждому из показателей они дают достаточно высокие оценки – от 7 до 10 баллов по оценочной шкале. Несмотря на это, можно говорить о некоторой неосознанности студентов в восприятии системы целей педагогического образования. На один из ключевых вопросов «Какие ценности, по Вашему мнению, являются основой и ориентиром педагогической деятельности?» 78,1 % студентов не смогли ответить. Ответы обучающихся на вопрос «Какова основная цель получаемого Вами педагогического образования?» не ориентированы профессионально и сводятся к ответам: «получение диплома», «найти работу». Возможно, причиной низкой мотивации студентов к познанию ценностей, целей педагогической деятельности является снижение престижа профессии педагога, неосознанность выбора получаемой профессии и, как следствие, отсутствие у студентов самоидентификации себя как педагогов.

Большинство преподавателей (64,3 %) оценивают показатели данного компонента, связанные с системой целей, ценностей педагогического образования, как низкие или на среднем уровне. Так, например, отвечая на вопрос анкеты «Существует ли в университете, на Ваш взгляд, общая и разделяемая большинством преподавателей система ценностей, определяющая содержание педагогического образования?», 60 % педагогов поставили на оценочной шкале от 2 до 4 баллов (рис. 1). Так же низко оценивается пре-

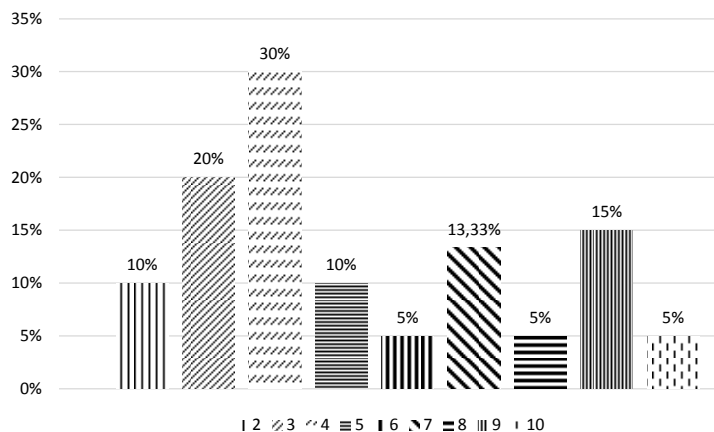


Рис. 1. Распределение по оценочной шкале ответов педагогов на вопрос: «Существует ли в университете, на Ваш взгляд, общая и разделяемая большинством преподавателей система ценностей, определяющая содержание педагогического образования?»

подавателями существование единой системы норм и правил профессионального поведения (от 1 до 5 баллов на оценочной шкале). Низкими баллами ответов на предыдущие вопросы обусловлена отмеченная преподавателями необходимость формализации системы ценностей и целей педагогического образования (55 %).

Кроме того, в респондентской группе «преподаватели» выявлена незначимая ранговая корреляционная связь между наличием системы ценностей, которая определяет содержание педагогического образования, и ее принятием большинством преподавателей ($R = 0,3$), при уровне значимости от 0,01 до 0,05, а также незначимая ранговая корреляционная связь между наличием общей и разделяемой большинством преподавателей системы ценностей и потребностью ее формализовать, прописать в кратком документе ($R = 0,3$).

Таким образом, при наличии миссии, стратегической цели образовательной деятельности, сформированной внутренней корпоративной культуры, целенаправленности профессиональной подготовки мы можем отметить неосознанность целей педагогического образования студентами, о некоторой социальной желательности в разделении этой неясной им системы ценностей, об отсутствии общей и разделяемой преподавателями системы ценностей и целей педагогической деятельности.

Следующий блок вопросов был посвящен **технологическому компоненту** образовательной среды вуза, который представлен такими показателями, как: использование в преподавательской деятельности разработанных педагогических технологий; организация проектной и исследовательской деятельности студентов; применение приемов проблемного обучения; организация рефлексии на занятиях; использование современных интерактивных техноло-

гий в процессе освоения учебных дисциплин; наличие индивидуальных образовательных маршрутов с тьюторским сопровождением; привлечение работодателей к реализации образовательных программ; наличие механизмов сетевого взаимодействия для освоения обучающимися элементов образовательных программ в других организациях; обеспечение вариативности выбора формы прохождения практики.

Анализируя в общем ответы двух респондентских групп (преподавателей и студентов), можно сказать, что технологический компонент по всем показателям в среднем оценивается позицией «иногда». Необходимо отметить, что большая часть студентов выпускных курсов (71 %) активно вовлечена в проектную и исследовательскую деятельность. Однако на первом курсе этот показатель ниже (25 %). Также более высоко студентами старших курсов отмечается использование преподавателями балльно-рейтинговой системы, а также игровых форм работы, проведение рефлексии (62 % отмечают позицию «иногда» на оценочной шкале). Таким образом, мы видим различие оценок показателей технологического компонента у студентов младших и старших курсов. Возможно, это связано с изменением характера организации их деятельности в качестве субъектов образовательного процесса на различных этапах обучения.

Анализ ответов преподавателей показал, что 60 % педагогов строят свою преподавательскую деятельность на основе разработанных педагогических технологий, достаточно часто организуют проектную и исследовательскую работу студентов (70 %). Однако 58,4 % опрошенных редко используют в своей практике балльно-рейтинговую систему. Обращает на себя внимание тот факт, что ответы студентов старших курсов говорят нам об обратном. Вопросы, связанные с использованием интерактивных технологий, методов проблемного обучения, игровых форм

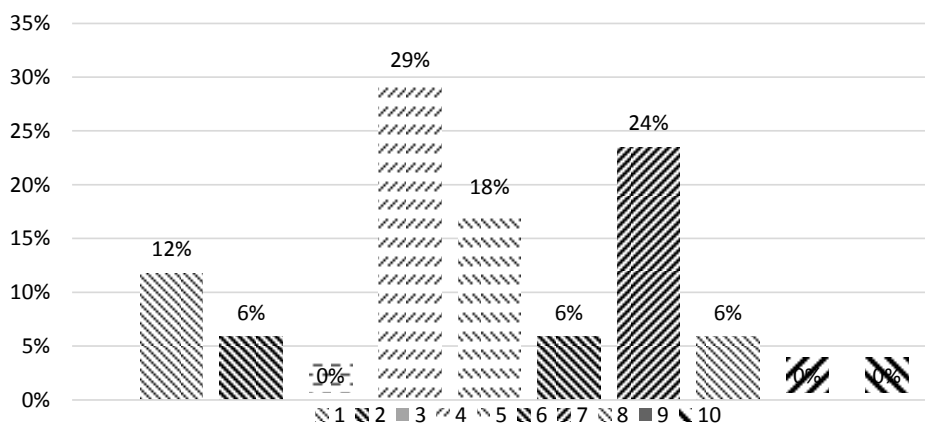


Рис. 2. Распределение по оценочной шкале ответов педагогов на вопрос: «Оцените, формируются ли в университете индивидуальные образовательные маршруты с тьюторским сопровождением студентов?»

работы в ходе учебного процесса, сводятся к выбору позиции «Иногда» (57,3 %). Необходимо отметить, что при оценке преподавателями и студентами организации анализа и рефлексии проделанной работы были выявлены ($U = 132,1$) различия, которые можно считать несущественными. Таким образом, мы видим, что во многом ответы студентов и преподавателей совпадают.

Для экспертов нами был предложен вопрос о формировании индивидуальных образовательных маршрутов с тьюторским сопровождением студентов, в результате выявлено, что 76 % экспертов считают, что данный показатель находится на достаточно низком уровне (рис. 2). Оценка корреляционной ранговой связи между формированием в университете индивидуальных образовательных маршрутов с тьюторским сопровождением студентов и соответствием содержания образовательной программы современным тенденциям ($R = 0,54$) позволяет сделать вывод о наличии значимой корреляционной связи между явлениями. Также в ходе корреляционного анализа Манна – Уитни не выявлены различия в оценке преподавателями и экспертами необходимости привлечения работодателей к реализации образовательных программ ($U = 134,3$ при уровне значимости 0,04).

Таким образом, многие из выделенных показателей технологического компонента достаточно сформированы, преподаватели стараются строить свою деятельность на основе разработанных педагогических технологий, использовать в работе проблемные методы обучения. Однако на сегодняшний день необходимы изменения в области технологий образовательной деятельности: более широкое внедрение проектного и исследовательского методов обучения, форм, стимулирующих рефлексию, использование игровых форм, моделирование индивидуальных образовательных маршрутов с тьюторским сопровождением [Воронцова: 6]

Третий раздел анкеты был связан с оценкой **содержательного компонента** образовательной среды вуза и представлен такими показателями, как: соответствие содержания образовательных программ современным тенденциям, происходящим в педагогическом образовании; реализация актуальности тематики и проблематики аудиторных занятий; реализация последовательности изучения дисциплин, основанная на их преемственности; реализация непрерывности и исследовательской направленности практик; содержательная насыщенность предметного материала.

Анализируя ответы респондентов, мы пришли к выводу о необходимости обновления содержания преподаваемых дисциплин для педагогических направлений подготовки, так как большинство студентов и преподавателей отмечают низкую актуальность

их содержания, при этом существенных различий в ее оценке преподавателями и студентами не выявлено ($U = 151,2$ при уровне значимости 0,04).

Так, например, при ответе на вопрос «Насколько актуально, на Ваш взгляд, содержание образовательной программы, которую Вы осваиваете?» в среднем 56,7 % студентов отмечают от 5 до 8 баллов на оценочной шкале, также 46 % опрошенных считают, что «иногда» встречаются дисциплины, которые недостаточно содержательно насыщены и не соотносятся с выбранным направлением и направленностью подготовки. Средними оценками на данный вопрос может быть обусловлено то, что 43,3 % обучающихся не полностью удовлетворены образовательным процессом в университете. Возможно, чтобы узнать причины такого снижения удовлетворенности образовательным процессом, необходимо рассмотреть то, какие требования предъявляют сами студенты к учебному процессу.

Кроме того, в респондентской группе «студенты» выявлена низкая специфика связи между актуальностью содержания образовательных программ и информативным, содержательным насыщением преподаваемых дисциплин ($R = 0,15$), при уровне значимости от 0,01 до 0,05. Не была обнаружена связь между актуальностью содержания осваиваемой образовательной программы обучающимся и удовлетворенностью образовательным процессом в целом ($R = 0,12$). Таким образом, результаты не дают нам возможность утверждать о значимой связи содержания изучаемой образовательной программы и образовательного процесса в вузе.

Преподаватели, отвечая на вопрос «Оцените, достаточно ли содержательны преподаваемые Вами дисциплины?» выбирают от 1 до 5 баллов (67,4 %), при этом оценка корреляционной связи содержательности преподаваемой дисциплины и ее актуальности позволяет утверждать о незначимой ранговой корреляционной связи ($R = 0,3$). Достаточно высоко оценивается педагогами логичность структуры образовательных программ (60 % отмечают от 8 до 10 баллов по оценочной шкале).

Рассмотрим теперь, как ответственные за образовательные программы, входящие в экспертную группу, оценивают их актуальность. При ответе на вопрос анкеты «Оцените, насколько соответствует содержание образовательных программ современным тенденциям, происходящим в педагогическом образовании?», 71 % экспертов поставили от 6 до 7 баллов. Достаточно высоко данной группой оценивается и актуальность аудиторных занятий – от 8 до 10 баллов по оценочной шкале. При оценке актуальности преподаваемых дисциплин группой экспертов и группой преподавателей были выявлены различия ($U = 152,5$, при уровне значимости 0,04), которые можно считать

несущественными. Кроме того, была установлена значимая корреляционная связь между соответствием содержания образовательной программы современным тенденциям и актуальностью тематики аудиторных занятий для педагогических направлений подготовки ($R = 0,59$). Оценка корреляционной ранговой связи между формированием в университете индивидуальных образовательных маршрутов с тьюторским сопровождением студентов и соответствием содержания образовательной программы современным тенденциям ($R = 0,54$) позволяет утверждать о наличии незначимой корреляционной связи между явлениями.

Таким образом, мы можем сказать, что содержательный компонент образовательной среды достаточно наполнен: логична структура образовательных программ для педагогических направлений подготовки, практики отвечают задачам образовательных программ, используются компетентностные методы оценивания и т. д. Однако результаты опроса говорят нам о необходимости актуализации содержания преподаваемых дисциплин, о повышении возможностей вариативности содержания учебных дисциплин для педагогических направлений подготовки.

Коммуникативный компонент образовательной среды вуза представлен следующими показателями: степень развитости коммуникативных компетенций у обучающихся педагогических направлений подготовки; использование в учебной и во внеучебной работе интерактивных, групповых, дискуссионных форм работы; наличие в университете неформальных форм общения внутри преподавательского сообщества, использование видео-конференц-связи, социальных сетей, групп в мессенджерах при общении со студентами вне аудиторных занятий, развитость академической мобильности студентов и преподавателей.

Рассматривая ответы студентов, необходимо отметить, что обучающиеся активно принимают участие

в дискуссионных, групповых формах работы, которые предлагают им преподаватели; 75 % опрошенных студентов считают, что групповые формы работы способствуют их сплочению и развитию коммуникативных навыков (рис. 3). В среднем 52 % респондентов считают, что коммуникативные компетенции сформированы у них на достаточно высоком уровне. Большинство обучающихся (55,86 %) общаются с преподавателями через социальные сети, 31,25 % предпочитают личные коммуникации, 8,98 % используют группы в мессенджерах и лишь 3,91 % предпочитают видео-конференц-связь.

Несмотря на это, мы можем говорить о низком профессионально ориентированном взаимодействии обучающихся педагогических направлений подготовки, так как 50 % опрошенных отмечают, что общаются лишь внутри своей учебной группы. В связи с этим завышенными кажутся оценки, связанные с уровнем развития коммуникативных компетенций. Однако необходимо отметить желание студентов принимать участие в групповой работе. Кроме того, установлен высокий уровень связи между развитием коммуникативных компетенций и влиянием групповых форм работы на сплочение и развитие коммуникативных навыков ($R = 0,45$). Тем самым мы можем утверждать наличие тесной связи между организацией и проведением различных форм групповой работы в образовательном процессе и развитием при этом коммуникативных компетенций у студентов.

Если мы рассмотрим ответы другой респондентской группы преподавателей, то увидим, что большинство из них (в среднем 83,4 %) активно используют на своих занятиях групповые и дискуссионные формы работы, что не противоречит мнению респондентской группы «студенты». Однако их профессиональная коммуникация осуществляется чаще всего в рамках своей кафедры или института (57,4 %), от-

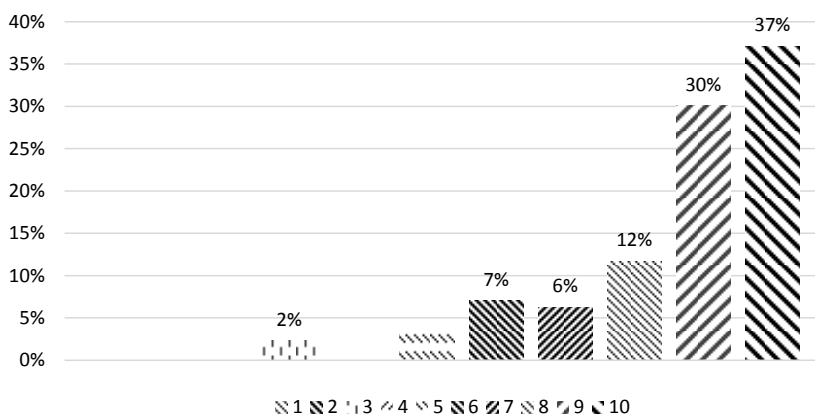


Рис. 3. Распределение по оценочной шкале ответов студентов на вопрос: «Способствуют ли, на Ваш взгляд, групповые формы работы сплочению обучающихся и развитию коммуникативных навыков?»

мечаются отсутствие неформальных форм общения среди преподавателей. Предпочитаемыми каналами коммуникации для преподавателей являются в первую очередь личные коммуникации, группы в мессенджерах и социальные сети.

Таким образом, анализ коммуникативного компонента показал использование преподавателями групповых и дискуссионных форм работы и коммуникации, в которые активно вовлечены студенты: личные, социальные сети, группы в мессенджерах, видеоконференц-связь. В тоже время, исходя из результатов опроса, мы можем говорить о низком профессионально ориентированном взаимодействии у обучающихся педагогических направлений подготовки.

Следующий блок вопросов был посвящен **событийному компоненту**, который представлен следующими показателями оценки: регулярность проведения воспитательных мероприятий в вузе; степень вовлеченности студентов во внеаудиторные мероприятия; функционирование студенческих объединений для педагогических направлений подготовки; организация общих событий для обучающихся всех направлений педагогического направления подготовки (педагогическая олимпиада, фестиваль профессионалов и др.).

Анализируя ответы респондентов трех групп, можно сделать вывод, что воспитательные мероприятия в университете проводятся достаточно регулярно, существенных различий в оценке данного вопроса преподавателями и студентами не выявлено ($U = 156,1$ при уровне значимости $0,04$). Интересные ответы мы получили на вопрос «Каких, на Ваш взгляд, студенческих объединений для педагогических направлений подготовки в университете не хватает?». 54 % студентов ответили, что необходимо организовать объединения и кружки, которые бы разбирали практические аспекты работы, взаимодействия и коммуникации с людьми (детьми, школьниками, подростками, взрослыми). Преподаватели же предложили следующие варианты: клуб педагогического общения и взаимодействия; консультативный центр для студентов; педагогический кружок; предметных научных кружок, студенческое объединение, направленное на освоение и развитие цифровых технологий в школьном обучении. Интересна связь между необходимостью организации общих мероприятий, событий для обучающихся педагогических направлений подготовки и их влияния на сплочение и самоидентификацию студентов как педагогов ($R = 0,47$). Полученные результаты позволяют нам сделать вывод, что на профессиональное становление выпускника педагогического направления подготовки кроме образовательной деятельности влияет также активная и разнообразная внеаудиторная деятельность, организованная для всех направлений подготовки педагогического образования.

Необходимость организации общих мероприятий для педагогических направлений подготовки была отмечена и экспертной оценкой (85 % отметили от 8 до 10 баллов по оценочной шкале). В обеих респондентских группах существенных различий при определении необходимости организации общих мероприятий, событий для обучающихся педагогических направлений подготовки выявлено не было ($U = 151$, при уровне значимости $0,04$)

Таким образом, событийный компонент – один из самых наполненных компонентов образовательной среды вуза – представлен разнообразными мероприятиями внеаудиторной деятельности, функционированием различных объединений. Однако опрос респондентов показал необходимость в расширении существующих и формировании новых объединений для педагогических направлений подготовки.

Предметно-пространственный компонент образовательной среды вуза представлен следующими показателями: наличие аудиторий, оборудованных для проведения занятий в интерактивной форме (тренинги, круглые столы, игры, дискуссии и пр.); наличие специализированных аудиторий, оборудованных для обучения студентов педагогических направлений подготовки; наличие доступа к различным образовательным порталам, электронным библиотекам.

Анализ предметно-пространственного компонента показал расхождение в ответах преподавателей, студентов и экспертов. Если студенты (65,7 %) оценивают предметно-пространственную среду вуза как достаточно комфортную для себя, для работы в группах, отмечают оборудованность аудиторий для педагогических направлений подготовки, то преподаватели и эксперты оценками в 5 и 6 баллов по 10-балльной шкале (72,4 %), напротив, отмечают, что существуют некоторые проблемы в организации предметно-пространственного компонента: не во всех институтах есть качественно оборудованные аудитории для педагогических направлений подготовки, большинство аудиторий неудобны для проведения дискуссий, круглых столов. Полученные данные подтверждает проведенный корреляционный анализ Манна – Уитни. Существенные различия были выявлены в оценке студентами и преподавателями удобства аудиторий для групповой и интерактивной работы ($U = 27$), а также в оценке оборудованности аудиторий для педагогических направлений подготовки ($U = 23,2$). Возможно, это может быть связано с тем, что студенты придают меньшее значение удобству работы в группах, они привыкли к подобной организации пространства, обучаясь школе.

Однако и студентами, и преподавателями, и экспертами высоко (8–10 баллов по 10-балльной шкале) оценивается возможность доступа к дистанционным образовательным платформам, электронным библио-

текам. Существенных различий при оценке данного вопроса преподавателями и экспертами ($U = 101,3$, при уровне значимости $0,04$), преподавателями и студентами ($U = 98,1$) выявлено не было.

Кроме того, в ходе исследования не был установлен высокий уровень связи между комфортностью пространства вуза и удобством аудиторных помещений для групповой и интерактивной работы. Была выявлена незначимая корреляционная связь ($R = 0,17$) между предметной средой вуза, ее удобством и комфортом и благоприятной средой для групповой работы в образовательном процессе.

Таким образом, предметно-пространственный компонент образовательной среды несет не только функциональное и эстетическое значение, но также выполняет ряд психолого-педагогических функций: самоидентификации, адаптации обучающихся. Необходимо отметить, что в университете растет число аудиторий, оборудованных для педагогических направлений подготовки, есть возможность доступа как преподавателей, так и студентов к различным образовательным платформам, электронным библиотекам. Наряду с этим остается проблема неудобства аудиторий для проведения групповой работы, интерактивных занятий, оснащения аудиторий для педагогических направлений подготовки необходимым оборудованием, дидактическим материалом.

Таким образом, в результате анализа актуального состояния образовательной среды вуза можно сделать ряд заключений:

- при наличии миссии стратегической цели образовательной деятельности, сформированной внутренней корпоративной культуры, целенаправленности профессиональной подготовки студентов мы можем сказать о неосознанности студентами системы целей педагогического образования, об отсутствии общей и разделяемой большинством преподавателей системы ценностей, определяющей содержание педагогического образования, и как следствие – о необходимости ее формализации;

- активное использование преподавателями разработанных педагогических технологий, интерактивных, игровых форм работы, методов проблемного обучения, активное участие студентов в данных видах деятельности, но при этом – необходимость более широкого внедрения проектного и исследовательского методов обучения, а также формирования индивидуальных образовательных маршрутов с тьюторским сопровождением студентов;

- логичность структуры образовательных программ, соответствие практик задачам образовательных программ, использование компетентностных методов оценивания, но при этом – необходимость актуализации содержания преподаваемых дисциплин, повышение возможностей вариативности со-

держания учебных дисциплин для педагогических направлений подготовки;

- активное использование педагогами групповых, интерактивных форм работы, в которых с удовольствием принимают участие студенты, использование различных каналов коммуникации между педагогами и обучающимися: личные, социальные сети, группы в мессенджерах, видео-конференц-связь, но и существование проблемы низкого профессионально ориентированного взаимодействия студентов и педагогов;

- регулярное проведение внеаудиторных мероприятий, функционирование объединений различной направленности, интерес студентов и преподавателей к внеаудиторной деятельности, однако наряду с этим выявлена необходимость расширения существующих и формирование новых объединений для педагогических направлений подготовки;

- наличие широкого доступа преподавателей и студентов к различным образовательным платформам, электронным библиотекам, общая эстетика вуза, но при этом – необходимость более удобного оборудования аудиторий для групповой и интерактивной работы, оборудования аудиторий для педагогических направлений подготовки;

- исследование корреляционной связи в респондентских группах «студенты» и «преподаватели» показало отсутствие тесноты и направленности связи в представленных положениях. Результаты корреляционного анализа группы экспертов отличаются от двух других групп наличием тесной связи. В данной группе она представлена на среднем уровне. Считаем, что наличие связи именно в этой группе мог способствовать тот факт, что в группу экспертов входили ответственные за образовательные программы, которые имеют непосредственное отношение к разработке, систематизации и наполняемости содержания образовательных программ направлений подготовки;

- выявлены несущественные различия в оценке основных показателей образовательной среды тремя группами респондентов, исключение составил предметно-пространственный компонент и оценка удобства аудиторий для проведения групповой и интерактивной работы, а также оборудованность аудиторий для педагогических направлений подготовки. В оценке данных показателей выявлены существенные различия между респондентской группой «студенты» (высокие баллы) и респондентскими группами «преподаватели» и «эксперты» (низкие баллы).

Список литературы

Воронцова А.В. Основные направления модернизации педагогического образования в Костромском государственном университете // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 6 (111). С. 49–59. URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-napravleniya-modernizatsii-pedagogicheskogo-obrazovaniya-v-kostromskom-gosudarstvennom-universitete> (дата обращения: 20.02.2020).

Костюнина А.А. Практико-ориентированная профессиональная подготовка будущих педагогов в ходе модернизации педагогического образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Барнаул, 2016. 23 с.

Панов В.И. К проблеме психолого-педагогического проектирования и экспертизы образовательного учреждения // Психологическая наука и образование. 2001. № 2. С. 14–20.

Рубцов В.В., Поливанова Н.И., Ривина И.В. и др. Коммуникативно-ориентированные образовательные среды. Психология проектирования: сб. ст. / под ред. В.В. Рубцова. М., 1996.

Савенков А.И. Образовательная среда // Школьный психолог. 2008. № 19. С. 4–5.

Слободчиков В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования. М., 2000. 230 с.

Соловьева Е.А. Исследование роли предметно-пространственного компонента в формировании образовательной среды вуза // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2005. № 12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-rol-i-predmetno-prostranstvennogo-komponenta-v-formirovanii-obrazovatelnoy-sredy-vuza> (дата обращения: 07.07.2021).

Шамов И.В. Развитие корпоративной культуры студентов в образовательной среде вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2017. 24 с.

Шапран Ю.П. Образовательная среда вуза: типология, функции, структура // Молодой ученый. 2015. № 7 (87). С. 881–885. URL: <https://moluch.ru/archive/87/16910/> (дата обращения: 06.07.2021).

Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М., 2001. 365 с.

References

Vorontsova A.V. *Osnovnyye napravleniya modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya v Kostromskom gosudarstvennom universitete* [The main directions of modernization of pedagogical education at Kostroma State University]. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], 2019, vol. 6 (111). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-napravleniya-modernizatsii-pedagogicheskogo-obrazovaniya-v-kostromskom-gosudarstvennom-universitete> (access date: 20.02.2020) (In Russ.)

Kostyunina A.A. *Praktiko-orientirovannaya professional'naya podgotovka budushchih pedagogov v hode modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Practice-oriented professional

training of future pedagogues in the course of modernization of pedagogical education: abstract of the dissertation of the candidate of pedagogical science]. Barnaul, Rech' Publ., 2016, 23 p. (In Russ.)

Panov V.I. *K probleme psixologo-pedagogicheskogo proektirovaniya i e'kspertizy` obrazovatel'nogo uchrezhdeniya* [On the problem of psychological and pedagogical design and expertise of an educational institution]. *Psixologicheskie nauki i obrazovanie* [Psychological science and education], 2001, vol. 2, pp. 14–20. (In Russ.)

Rubtsov V.V., Polivanova N.I., Rivina I.V., etc. *Kommunikativno-orientirovanny'e obrazovatel'ny'e sredy`. Psixologiya proektirovaniya* [Communication-oriented educational environments. Psychology of design]. Moscow, 1996. (In Russ.)

Savenkov A.I. *Obrazovatel'naya sreda* [educational environment]. *Shkol'ny'j psixolog* [School psychologist], 2008, vol. 19, pp. 4–5 (In Russ.)

Slobodchikov V.I. *O ponyatii obrazovatel'noj sredy` v koncepcii razvivayushhego obrazovaniya* [On the concept of the educational environment in the concept of developing education]. Moscow, 2000, 230 p. (In Russ.)

Solovyova E.A. *Issledovanie roli predmetno-prostranstvennogo komponenta v formirovanii obrazovatel'noj sredy` vuza* [Research of the role of the subject-spatial component in the formation of the educational environment of the university]. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena* [Izvestiya RSPU named after A.I. Herzen], 2005, vol. 12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-rol-i-predmetno-prostranstvennogo-komponenta-v-formirovanii-obrazovatelnoy-sredy-vuza> (access date: 07.07.2021). (In Russ.)

Shamov I.V. *Razvitie korporativnoj kul'tury` studentov v obrazovatel'noj srede vuza: avtoreferat dis. ... kandidata pedagogicheskix nauk* [Development of corporate culture of students in the educational environment of the university: abstract of the dissertation of the candidate of pedagogical sciences]. Kazan, 2017, 24 p. (In Russ.)

Shapran Yu.P. *Obrazovatel'naya sreda vuza: tipologiya, funktsii, struktura* [The educational environment of the university: typology, functions, structure]. *Molodoj ucheny'j* [Young scientist], 2015, vol. 7 (87), pp. 881–885. URL: <https://moluch.ru/archive/87/16910/> (access date: 06.07.2021). (In Russ.)

Yasvin V.A. *Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu* [Educational environment: from modeling to design]. Moscow, 2001, 365 p. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 25.09.2021; одобрена после рецензирования 19.10.2021; принята к публикации 20.10.2021.

The article was submitted 25.09.2021; approved after reviewing 19.10.2021; accepted for publication 20.10.2021.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 1. С. 192–197. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 1, pp. 192–197.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 378:004

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-1-192-197>

ИЗУЧЕНИЕ ФАКТОРОВ, ВЛИЯЮЩИХ НА УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ СТУДЕНТОВ ОБУЧЕНИЕМ С ПРИМЕНЕНИЕМ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Елькина Ирина Юрьевна, кандидат психологических наук, Московский университет им. С.Ю. Витте, Москва, elkina.i.u@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7899-8400>

Аннотация. В эпоху бурного развития образовательных технологий информатизация процесса обучения стала одним из самых востребованных направлений образовательной деятельности, поэтому особое значение приобретает изучение условий, позволяющих обеспечить построение электронного образовательного пространства, способного успешно интегрироваться в образовательный процесс и обеспечить его эффективность. Статья посвящена описанию результатов эмпирического исследования связей между характеристиками электронной информационно-образовательной среды и удовлетворенностью студентов учебной деятельностью. В исследовании приняли участие 217 студентов Московского университета им. С.Ю. Витте, обучающихся с применением дистанционных образовательных технологий. Математическая обработка полученных данных показала наличие статистически значимой связи удовлетворенности студентов учебной деятельностью с позицией педагога, соответствием обучения ожиданиям студентов, а также качеством обратной связи. Автором предложены педагогические приемы, позволяющие организовать обучение, центрированное на интересах и возможностях студентов, а также повысить уровень удовлетворенности обучением в условиях информационно-образовательной среды. Результаты исследования могут быть использованы для совершенствования обучения, организованного с применением дистанционных образовательных технологий.

Ключевые слова: электронная информационно-образовательная среда, дистанционные образовательные технологии, удовлетворенность обучением, образовательный контент, обратная связь, студентоцентрированное обучение.

Для цитирования: Елькина И.Ю. Изучение факторов, влияющих на удовлетворенность студентов обучением с применением дистанционных образовательных технологий // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 1. С. 192–197. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-1-192-197>

Research Article

THE STUDY OF FACTORS AFFECTING STUDENT SATISFACTION WITH LEARNING USING DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES

Irina Yu. Elkina, Candidate of Psychological Sciences, Witte Moscow University, elkina.i.u@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7899-8400>

Abstract. In the era of rapid development of educational technologies, informatisation of the learning process has become one of the most popular areas of educational activity thus providing particular importance to study the conditions allowing the construction of an electronic educational space that would successfully integrate into the educational process and ensure its effectiveness. The article describes the results of an empirical study of the relationship between the characteristics of the information and educational environment and student satisfaction with learning activities. The study involved 217 students of Witte Moscow University, studying with the use of distance learning technologies. Mathematical processing of the obtained data showed the presence of a statistically significant relationship between students' satisfaction with educational activities with the position of the pedagogue, the correspondence of teaching to students' expectations, as well as the quality of feedback. The author suggests pedagogic techniques that allow to organise training centred on the interests and capabilities of students, as well as to increase the level of satisfaction with learning in an information and educational environment. The results of the study can be used to improve training organised with the use of distance learning technologies.

Keywords: electronic information affecting educational environment, distance learning technologies, satisfaction with learning, educational content, feedback, student-centred learning.

For citation: Elkina I. Y. The study of factors affecting student satisfaction with learning using distance learning technologies. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2022. vol. 28, № 1, pp. 192–197. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-1-192-197>

Электронное обучение является инновационной парадигмой образования, основанной на применении информационно-коммуникативных технологий; оно является мощным инструментом, предоставляющим студентам возможность приобретать образовательный опыт в альтернативной образовательной среде. Современные образовательные технологии используются как в обучении, полностью организованном в электронной среде, так и в смешанном обучении, в основе которого лежит концепция объединения технологий традиционного и электронного обучения.

С развитием информационного общества и расширением использования информационно-коммуникативных технологий в обучении все больше образовательных программ реализуется посредством дистанционных образовательных технологий. Дистанционное обучение представляет собой процесс приобретения знаний на основе применения современных информационно-коммуникативных технологий, обучения на расстоянии, без личного контакта преподавателя и обучаемого, но включающий все компоненты, присущие учебному процессу и реализуемые средствами ИКТ [Елизаров: 93].

Современные технологические возможности позволяют студентам осваивать учебный материал, несмотря на имеющиеся временные и пространственные ограничения. Это особенно важно для студентов, находящихся в неблагоприятном положении из-за географических и социальных проблем: удаленного места жительства (сельская местность или изолированная территория), труднодоступного транспорта, физических и временных ограничений, наличия в семье лиц, требующих постоянного присмотра/ухода. Обучение с помощью дистанционных образовательных технологий может содействовать повышению профессионального уровня студента, качественному улучшению перспектив трудоустройства и в конечном счете – реализации имеющегося потенциала.

Преимущества применения дистанционных образовательных технологий обучения очевидны и для высших учебных заведений. Возможность увеличивать число студентов без необходимости размещать их в стенах учебного заведения делает дистанционное обучение все более популярным. При этом образовательным учреждениям необходимо постоянно совершенствовать качество учебного процесса и учитывать факторы, оказывающие влияние на его эффективность. В связи с этим важным направлением современных исследований становится изучение особенностей электронной информационно-образовательной среды, способных стимулировать учебную мотивацию студентов, повышать уровень их учебной активности и удовлетворенности.

В современной научной литературе широко обсуждаются условия эффективного электронного обучения, а также вопросы удовлетворенности студентов учебной деятельностью в электронной информационно-образовательной среде. Научные исследования отечественных ученых в этой области представлены трудами А.А. Колесниковой, А.И. Сеницкого, О.А. Заболоцкой, Н.Н. Мартынович и др. В зарубежной литературе вопросы удовлетворенности студентов электронным обучением рассматриваются в статьях С.К. Йен, Г. Рам, М.И. Санталли, Дж. Грэй и др. Ряд исследований посвящен изучению факторов, влияющих на удовлетворенность студентов обучением с применением ДОТ. В качестве таковых рассматриваются цифровая компетентность преподавателя, уровень владения компьютером, возраст студентов, возможность применять знания на практике, оперативность технической поддержки стабильный доступ в интернет и пр.

Современные отечественные и зарубежные исследования в данной области демонстрируют тот факт, что особую значимость для слушателей имеет качество образовательного контента (М.А. Almaiah, D. Al-Fraihat, S. Ghazal, Q.N. Naveed, М.А. Горбунов, М.В. Леган и др.), соответствие системы обучения первоначальным ожиданиям студентов (А. Alshehri, R.D. Mahande, M.J. Rutter, C.R. Pennington, Л.А. Шепелева, В.В. Марюхина и др.), специфика взаимодействия преподавателя и обучающегося во время занятий (Q.N. Naveed, S. Ghazal, А.А. Колесникова, О.Л. Колесников, А.И. Сеницкий и др.), а также доступность и полнота обратной связи от преподавателя (М.А. Almaiah, S.L. Walker, М.М. Дворяшина, Е.В. Артёмова). В связи с этим мы предприняли попытку исследования взаимосвязи перечисленных факторов и удовлетворенности студентов обучением с применением ДОТ.

Качество образовательного контента и дизайн электронного курса является одним из ключевых факторов, влияющих на удовлетворенность студентов, обучающихся дистанционно [Almaiah]. Термином «контент» исследователи обозначают некое информационное наполнение, например, это могут быть тексты, графика, мультимедиа и иное информационно значимое наполнение информационной системы [Иванова, Сокол: 9]. Учебный курс, разработанный в соответствии с имеющимися у студентов знаниями, умениями, навыками и способностями, может улучшить качество электронного обучения, повысить уровень восприятия и запоминания материала, повысить удовлетворенность студентов учебной деятельностью, а также уровень их академической успеваемости. При этом формы учебных занятий, методы и дидактические принципы обучения при освоении образовательных программ с помощью элек-

тронного образовательного ресурса могут варьироваться в соответствии с содержанием и спецификой обучения. Низкое качество электронного курса, напротив, может привести к сопротивлению студентов, снижению частоты использования образовательной платформы вплоть до полного отказа от него.

Роль, которую отводит учащимся педагог, имеет важное значение для студентов в связи с тем, что центрация педагога на интересах студентов, предоставление студентам возможности руководить собственной учебной деятельностью, делать выбор, активно участвовать в дискуссиях, разрабатывать собственные учебные проекты, исследовать интересующие их темы и вносить вклад в разработку собственной траектории обучения не только стимулируют учебную мотивацию студентов, но и повышают уровень их удовлетворенности. Реализация педагогом студентоцентрированного подхода удовлетворяет познавательные потребности студентов, позволяет связать содержание курса с их личным опытом, включить студентов в самостоятельную учебную деятельность, сформировать потребность в саморазвитии, раскрытии своего личностного потенциала [Елькина: 37].

Работы, посвященные изучению удовлетворенности студентов дистанционным обучением, подчеркивают важное значение такого фактора, как обратная связь. Студенты, которые получают достаточную поддержку со стороны преподавателя, более удовлетворены электронным обучением. Несмотря на то, что электронное обучение с применением ДОТ ориентировано прежде всего на самостоятельную работу студента, своевременная, продуктивная помощь преподавателя может рассматриваться как ключевой фактор, повышающий учебную мотивацию и удовлетворенность студентов учебной деятельностью [Simsek; Pham].

Студенты, обучающиеся в электронной информационно-образовательной среде, способны работать без педагога, однако педагогам следует быть готовыми к обеспечению быстрой и адекватной обратной связи, чтобы избежать снижения учебной мотивации студентов. Оперативная обратная связь помогает в развитии прочной взаимосвязи между преподавателями и студентами, что в конечном итоге приводит к улучшению результатов обучения. Преподаватели, участвующие в реализации образовательных программ с применением ДОТ, должны быть доступны, давать оперативные ответы и поощрять студентов, используя для этого возможности электронной информационно-образовательной среды.

Анализ научной литературы демонстрирует тот факт, что удовлетворенность студентов дистанционным обучением во многом зависит от соответствия электронной информационно-образовательной среды их ожиданиям. В случаях, когда содержание курса не соответствует первоначальному представлению

студентов, снижается как уровень удовлетворенности курсом, так и уровень учебной мотивации [Pennington]. Несоответствие реальности ожиданиям вызывает у студентов тревогу и ощущение напряженности, поскольку чувство неизвестности ограничивает возможность суждения о том, какие требования могут быть предъявлены в новых условиях и в какой мере собственные возможности студента будут соответствовать гипотетическим требованиям преподавателя [Комиссарова: 40].

Целью нашего исследования стало изучение корреляционных связей между рядом значимых для студентов характеристик электронной информационно-образовательной среды и удовлетворенностью учебной деятельностью.

В исследовании приняли участие 217 студентов в возрасте от 18 до 42 лет, обучающихся дистанционно по направлению «Психолого-педагогическое образование» в Московском университете им. С.Ю. Витте. Все участники исследования прошли обучение по дисциплине «Психология учебной деятельности» и по окончании данного курса получили на электронную почту бланки теста-опросника и анкеты, использованные нами в качестве инструментов исследования. Для выявления уровня удовлетворенности студентов учебной деятельностью в рамках дисциплины «Психология учебной деятельности» был применен модифицированный тест-опросник Л.В. Мищенко (шкала удовлетворенности содержанием учебного процесса) [Мищенко]. Обработка результатов теста-опросника показала, что для студентов, прошедших обучение по дисциплине «Психология учебной деятельности», в целом характерен высокий (41 %) и средний (44,7 %) уровень удовлетворенности данным курсом.

Для выявления оценки студентами качества образовательного контента, качества обратной связи, ориентации педагога на интересы студентов, а также соответствия электронной информационно-образовательной среды ожиданиям студентов нами была использована анкета, разработанная А. Бангертом [Bangert]. Результаты анкетирования представлены на рисунке 1.

Выявление взаимосвязи между характеристиками электронной информационно-образовательной среды и показателями удовлетворенности курсом «Психология учебной деятельности» осуществлялось с помощью коэффициента линейной корреляции Пирсона. Результаты представлены в таблице 1.

Математическая обработка результатов показала, что фактором, в наибольшей степени влияющим на удовлетворенность студентов учебной деятельностью в рамках дисциплины «Психология учебной деятельности», является центрация педагога на интересах студентов ($p \leq 0,01$). Большинство студен-

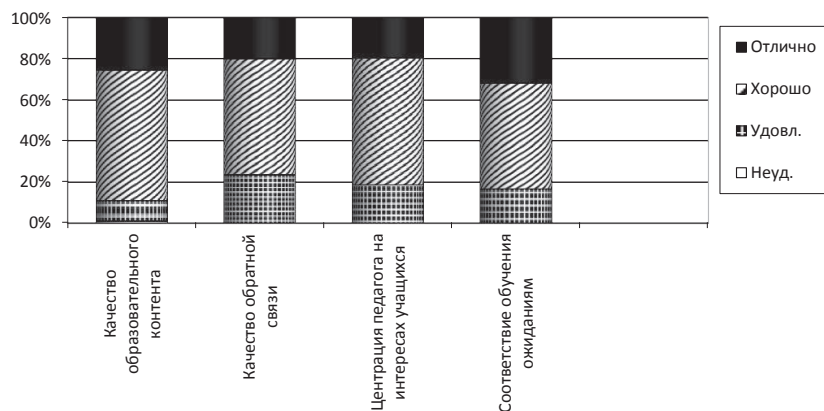


Рис. 1. Оценка студентами характеристик электронной информационно-образовательной среды

Таблица 1

Взаимосвязь между характеристиками электронной информационно-образовательной среды и удовлетворенностью обучением (N = 217)

	Качество образовательного контента	Качество обратной связи	Центрация педагога на интересах студентов	Соответствие обучения ожиданиям студента
Удовлетворенность обучением	0,11	0,15*	0,23**	0,19**

Примечание: * $p < 0,05$; ** $p \leq 0,01$.

тов отметили тот факт, что педагог поощрял учебные дискуссии в рамках онлайн-лекций, предоставлял информацию, позволяющую применять полученные знания на практике в реальной жизни, и предлагал задания, имеющие непосредственное отношение к сфере интересов студентов.

Обнаружена выраженная закономерность ($p \leq 0,01$) между удовлетворенностью студентов и соответствием обучения их ожиданиям ($p \leq 0,01$). Также отмечается наличие статистически значимых корреляционных связей ($p \leq 0,05$) между удовлетворенностью студентов и качеством обратной связи. Регулярная и своевременная информация и ответы на вопросы, в том числе напрямую не связанные с содержанием дисциплины, помогают студентам осознавать результативность собственного труда, а значит, стимулируют удовлетворённость учебной деятельностью.

Связь удовлетворенности студентов с качеством образовательного контента в рамках данного исследования не нашла своего подтверждения, но, несмотря на это, нельзя отвергать значение данного фактора в построении электронной информационно-образовательной среды.

Полученные в исследовании результаты позволяют предположить, что в процессе обучения с применением ДОТ одним из ключевых факторов, оказывающих влияние не только на эффективность обучения, но и на отношение студентов к учебной деятельности, является взаимодействие педагога со студентами. Педагогическое общение способно создать оп-

тимальную систему отношений между педагогом и студентами, расширяя способы передачи учебной информации через электронную информационно-образовательную среду и учитывая потребности и возможности каждого студента.

Гибкость и вариативность технологий электронного обучения позволяет сформулировать педагогические приемы, позволяющие реализовать идеи подхода, ориентированного на интересах студентов, в условиях электронной информационно-образовательной среды:

- стимулирование дискуссии между студентами в рамках онлайн-лекций, веб-конференций и т. п., организация группового решения учебных задач, выбор в качестве приоритетного направления совместной познавательной деятельности сотрудничество, а не соперничество;
- содействие общению студентов на студенческих и научных форумах;
- постановка перед студентами задач, связанных с разработкой в условиях сетевого образовательного пространства собственных учебных проектов, имеющих непосредственное отношение к сфере их интересов;
- передача студентам не конкретных знаний, а способов работы с учебной информацией, размещенной на интернет-ресурсах (электронных библиотеках, поисковых системах, порталах и пр.);
- ориентация студентов на то, что преподаватель выступает в учебном процессе не источником инфор-

мации, накопленной человечеством, а компетентным консультантом, помощником, координатором самостоятельной, активной познавательной деятельности, содействующим становлению личности студента, способного к самоактуализации в профессиональной деятельности [Рыбакова: 59];

– подчеркивание активной роли и ответственности студентов за результаты обучения;

– сравнение результатов промежуточного онлайн-тестирования студентов не с результатами других студентов, а с их собственными результатами, достигнутыми ранее;

– уточнение промежуточных результатов обучения студентов, обсуждение возможностей практического применения полученных знаний, а также путей саморазвития, самосовершенствования [Елькина: 37].

Качественное образование, основывающееся на современных инновационных технологиях, является эффективным средством достижения высоких результатов обучения. Перечисленные в работе характеристики электронной информационно-образовательной среды могут оказать положительное влияние не только на уровень удовлетворенности студентов, но и на уровень их учебной мотивации, а значит, успешности профессионального обучения. Электронная информационно-образовательная среда должна быть тщательно спроектирована таким образом, чтобы не только максимально удовлетворять потребности и ожидания субъектов образовательного процесса, но и способствовать наиболее полному использованию возможностей как педагогов, так и студентов.

Результаты проведенного исследования дополняют имеющиеся научные данные и могут быть использованы для совершенствования обучения, организованного с применением дистанционных образовательных технологий. Исходя из цели исследования (изучение корреляционных связей между рядом значимых для студентов характеристик электронной информационно-образовательной среды и удовлетворенностью учебной деятельностью) было выявлено, что удовлетворенность учебной деятельностью связана в большей степени с центрацией педагога на интересах студентов ($p \leq 0,01$), а также соответствием обучения ожиданиям студентов ($p \leq 0,01$) и в меньшей степени – с качеством обратной связи ($p \leq 0,05$). Связь удовлетворенности с качеством образовательного контента в рамках данного исследования не выявлена, но данный фактор не может не учитываться при разработке электронной информационно-образовательной среды.

В дальнейшем необходимо исследовать и другие факторы, влияющие на отношение студентов к обучению с применением ДОТ (уровень владения компьютером, возраст студентов, возможность при-

менять знания на практике, оперативность технической поддержки, стабильный доступ в интернет и пр.). Всестороннее изучение факторов, влияющих на удовлетворенность студентов обучением в условиях электронной информационно-образовательной среды, позволит учитывать их специфику при организации качественного дистанционного обучения, а значит, повышать его эффективность.

Список литературы

Елизаров А.М., Елизарова Р.У. Использование информационно-коммуникационных технологий в электронном обучении в странах СНГ // Информационное общество. 2016. № 4–5. С. 92–103.

Елькина И.Ю. Реализация идей студентоцентрированного обучения в условиях применения дистанционных образовательных технологий // Образовательные ресурсы и технологии. 2021. № 1 (34). С. 33–38. DOI: 10.21777/2500-2112-2021-1-33-38

Иванова Л.Б., Сокол Н.Н. Использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в создании учебного контента // Сборник конференции НИЦ «Социосфера». 2020. № 1. С. 18–22.

Комиссарова О.А. Проблема перестройки эмоциональной сферы личности первокурсников в период вузовской адаптации // Образовательные ресурсы и технологии. 2021. № 1 (34). С. 39–43. DOI: 10.21777/2500-2112-2021-1-39-43.

Мищенко Л.В. К проблеме диагностики отношения студентов к учебной деятельности // Вестник практической психологии образования. 2007. № 3. С. 122–128.

Рыбакова Н.А. Проблемы самоактуализации субъектов образовательного процесса вуза в условиях онлайн-обучения // Образовательные ресурсы и технологии. 2020. № 4 (33). С. 54–61. DOI: 10.21777/2500-2112-2020-4-54-61.

Almaiah M.A., Alyoussef I.Y. Analysis of the effect of course design, course content support, course assessment and instructor characteristics on the actual use of e-learning system. IEEE Access, 2019, vol. 7. DOI: 10.1109/ACCESS.2019.2956349

Bangert A.W. The Development and Validation of the Student Evaluation of Online Teaching Effectiveness. Computers in the Schools, 2008, vol. 25, pp. 25–47. DOI: 10.1080/07380560802157717

Berniak-Wozny J., Rataj M., Plebanska M. The Impact of Learning Mode on Student Satisfaction with Teaching Quality: Evaluation of Academic Staff Teaching before and during Covid-19. European Research Studies Journal, 2021, vol. 24 (3B), pp. 722–738. DOI: 10.35808/ersj/2497

Pennington C.R. et al. Transitioning in higher education: An exploration of psychological and contextual factors affecting student satisfaction. Journal of Further and

Higher Education, 2018, vol. 42 (5), pp. 596–607. DOI: 10.1080/0309877X.2017.1302563

Pham L. et al. Does e-learning service quality influence e-learning student satisfaction and loyalty? Evidence from Vietnam. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2019, vol. 16 (7). DOI: 10.1186/s41239-019-0136-3

Simsek U., Turan I. Social studies teachers and teacher candidates' perceptions on prompt feedback and communicate high expectations. *PEOPLE: International Journal of Social Sciences*, 2017, vol. 3 (1), pp. 332-345. DOI: 10.20319/pijss.2017.31.332345

References

Elizarov A.M., Elizarova R.U. *Ispol'zovanie informatsionno-kommunikatsionnykh tekhnologii v elektronnom obuchenii v stranakh SNG* [The use of information and communication technologies in e-learning in the CIS countries]. *Informatsionnoe obshchestvo* [Information Society], 2016, № 4-5, pp. 92-103. (In Russ.)

El'kina I.Iu. *Realizatsiia idei studentotsentrirovannogo obucheniia v usloviakh primeneniia distantsionnykh obrazovatel'nykh tekhnologii* [Implementation of the ideas of student-centered learning in the context of the use of distance learning technologies]. *Obrazovatel'nye resursy i tekhnologii* [Educational resources and technologies], 2021, № 1 (34), pp. 33-38. DOI: 10.21777/2500-2112-2021-1-33-38 (In Russ.)

Ivanova L.B., Sokol N.N. *Ispol'zovanie informatsionno kommunikatsionnykh tekhnologii (IKT) v sozdanii uchebnogo kontenta* [The use of information and communication technologies (ICT) in the creation of

educational content]. *Sbornik konferentsii NITs «Sotsiosfera»* [Collection of the conference SIC «Sociosphere»], 2020, № 1, pp. 18–22. (In Russ.)

Komissarova O.A. *Problema perestroiki emotsionalnoi sfery lichnosti pervokursnikov v period vuzovskoi adaptatsii* [The problem of restructuring the emotional sphere of the personality of first-year students during the period of university adaptation]. *Obrazovatel'nye resursy i tekhnologii* [Educational resources and technologies], 2021, № 1 (34), pp. 39-43. DOI: 10.21777/2500-2112-2021-1-39-43. (In Russ.)

Mishchenko L.V. *K probleme diagnostiki otnosheniia studentov k uchebnoi deiatel'nosti* [To the problem of diagnostics of students' attitude to learning activities] *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniia* [Bulletin of practical Psychology of Education], 2007, № 3, pp. 122–128. (In Russ.)

Rybakova N.A. *Problemy samoaktualizatsii sub"ektov obrazovatel'nogo protsessa vuza v usloviakh on-lain-obucheniia* [Problems of self-actualization of subjects of the educational process of the university in the conditions of online learning]. *Obrazovatel'nye resursy i tekhnologii* [Educational resources and technologies], 2020, № 4 (33), pp. 54-61. DOI: 10.21777/2500-2112-2020-4-54-61

Статья поступила в редакцию 15.02.2022; одобрена после рецензирования 19.03.2022; принята к публикации 19.03.2022.

The article was submitted 15.02.2022; approved after reviewing 19.03.2022; accepted for publication 19.03.2022.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 1. С. 198–204. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 1, pp. 198–204.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 378:351

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-1-198-204>

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ КАК ОПРЕДЕЛЯЮЩИЙ КОНСТРУКТ ФОРМИРОВАНИЯ КОНЦЕПЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ГОСУДАРСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Провоторова Наталия Викторовна, кандидат психологических наук, Луганский государственный педагогический университет, Луганск, Украина, provotorova.natalija@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4597-0903>

Аннотация. Развитие современного государственного управления влечет за собой внедрение инновационных форм, методов и моделей управления, что в свою очередь выдвигает требования к профессионализму государственных гражданских служащих, их профессиональной подготовке, в частности готовности к инновационной деятельности.

Формированию профессиональной готовности будущих специалистов сферы государственного управления к инновационной деятельности способствует разработка соответствующей педагогической концепции.

В статье показаны условия, предопределяющие создание концепции формирования профессиональной готовности будущих специалистов сферы государственного управления к инновационной деятельности, её основная идея, миссия и цель. Научными основаниями разработанной авторской концепции выступают акмеологический, аксиологический, системный, деятельностный, компетентностный подходы. В публикации аргументирован выбор обозначенных методологических подходов и дана их характеристика.

В заключении подчеркивается обоснованность использования акмеологического, аксиологического, системного, деятельностного, компетентностного подходов как определяющих ключевые направления формирования профессиональной готовности будущих специалистов сферы государственного управления к инновационной деятельности. Акцентируется внимание на необходимости разработки модели и педагогических условий формирования исследуемой готовности и внедрения их в учебный процесс, чему будут посвящены наши дальнейшие исследования.

Ключевые слова: сфера государственного управления, будущие специалисты, готовность к инновационной деятельности, концепция формирования готовности к инновационной деятельности, методологические подходы, акмеологический подход, аксеологический подход, системный подход, деятельностный подход, компетентностный подход.

Для цитирования: Провоторова Н.В. Методологические подходы как основа концепции формирования профессиональной готовности будущих специалистов сферы государственного управления к инновационной деятельности // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 1. С. 198–204. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-1-198-204>

Research Article

METHODOLOGICAL APPROACHES AS A DEFINING CONSTRUCT OF THE FORMATION OF THE CONCEPT OF PROFESSIONAL READINESS OF FUTURE SPECIALISTS IN THE FIELD OF PUBLIC ADMINISTRATION FOR INNOVATIVE ACTIVITY

Nataliia V. Provotorova, Candidate of Psychological Sciences, Lugansk Pedagogic University, provotorova.natalija@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4597-0903>

Abstract. The development of modern public administration entails the introduction of innovative forms, methods and models of management, which in turn puts forward requirements for the professionalism of public civil servants, their professional training, in particular readiness for innovation.

The development of an appropriate pedagogic concept contributes to the formation of professional readiness of future specialists in the field of public administration for innovation.

The article shows the conditions that determine the creation of the concept of formation of professional readiness of future specialists in the field of public administration for innovation, its main idea, mission and purpose. The scientific foundations of the developed author's concept are acmeological, axiological, systemic, activity-based, competency approaches. In the publication, the choice of the designated methodological approaches is reasoned and their characteristics are given.

In conclusion, the validity of the use of acmeological, axiological, systemic, activity-based, competency approaches as determining the key directions of the formation of professional readiness of future specialists in the field of public administration for innovation is emphasised. Attention is paid to the need to develop a model and pedagogic conditions for the formation of the studied readiness and their implementation in the educational process, which our further research will be devoted to.

Keywords: public administration, future specialists, readiness for innovation, concept of formation of readiness for innovation, methodological approaches, acmeological approach, axiological approach, system approach, activity approach, competency approach.

For citation: Provotorova N.V. Methodological approaches as a defining construct of the formation of the concept of professional readiness of future specialists in the field of public administration for innovative activity. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2022. vol. 28, № 1. pp. 198–204. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-1-198-204>

Профессиональная деятельность современных государственных гражданских служащих сопряжена с определенными сложностями, связанными с внедрениями инноваций в сферу государственного управления и, соответственно, выдвигает ряд требований к будущим специалистам данной сферы и, как следствие, к уровню их подготовки.

На сегодняшний день вопрос профессиональной подготовки будущих специалистов сферы государственного управления является актуальным и активно исследуется современными учеными. Особый интерес в науке вызывает проблема готовности к профессиональной деятельности будущих специалистов сферы государственного управления, в частности их готовности к инновационной деятельности в условиях нового государственного управления, основанного на применении современных моделей управления, в частности:

- модели «нового государственного (публичного) управления» (New Public Management),
- модели «хорошего правительства» или «эффективного управления» (Good Governance);
- модели «электронного правительства» (e-government) [Dunleavy, Hood: 9, Охотский: 120, Governance]

Исследование особенностей профессиональной подготовки и профессиональной готовности к инновационной деятельности будущих специалистов сферы государственного управления были освещены в наших более ранних публикациях [Провоторова 2020: 54; Провоторова 2021: 138; Провоторова 2021a: 347; Провоторова 2021b: 144].

Проведенные исследования показали, что

- процессы модернизации государственного управления выдвигают новые требования к уровню профессиональной подготовки будущих специалистов сферы государственного управления [Провоторова 2021: 138];
- профессиональная подготовка специалистов сферы государственного управления в высшей школе на сегодняшний день не в полной мере соответствует требованиям современности и также нуждается в су-

щественной модернизации [Провоторова 2021: 138; Провоторова 2021b: 144];

– исследованию и формированию профессиональной готовности к инновационной деятельности будущих специалистов сферы государственного управления уделялось крайне мало внимания, в то время как современные модели государственного управления предполагают наличие обозначенного вида готовности [Провоторова 2020: 54, Провоторова 2021a: 347].

Формирование у будущих специалистов сферы государственного управления готовности к инновационной деятельности как условия их профессионализма и конкурентоспособности крайне сложно без соответствующей педагогической концепции.

Целью статьи является анализ методологических подходов как определяющего конструкта формирования концепции профессиональной готовности будущих специалистов сферы государственного управления к инновационной деятельности.

Разработка концепции формирования готовности будущих специалистов сферы государственного управления к инновационной деятельности обусловлена необходимостью повышения компетентности, профессионализма и конкурентоспособности выпускников университетов по данному направлению и предполагает обновленное понимание содержания и характерных черт процесса обучения.

Основной идеей авторской концепции является теоретическое и технологическое обеспечение процесса формирования готовности будущих специалистов сферы государственного управления к инновационной деятельности как основы эффективности профессионального становления и самореализации личности.

Миссия концепции заключается в модернизации системы профессиональной подготовки с помощью внедрения и реализации педагогической модели формирования готовности будущих специалистов государственного управления к инновационной деятельности.

Целью концепции является научно-теоретическое, методологическое обоснование и методическое обеспечение процесса формирования готовности буду-

щих специалистов сферы государственного управления к инновационной деятельности.

Концепция синтезирует научно-теоретические и практические достижения высшего образования в сфере государственного управления, позиционирует авторские изыскания в указанной сфере и выступает фундаментом принятия новых концептов в формировании профессиональной готовности будущих специалистов государственного управления к инновационной деятельности.

Создание концепции профессиональной готовности будущих специалистов сферы государственного управления к инновационной деятельности в современных условиях высшего образования напрямую зависит от системы применяемых методологических подходов, определяющих фундамент любого научного изыскания.

В нашем исследовании методологическую основу процесса формирования профессиональной готовности будущих специалистов сферы государственного управления к инновационной деятельности мы будем рассматривать, основываясь на нескольких взаимосвязанных научных подходах, в частности акмеологическом, аксиологическом, системном, деятельностном, компетентностном.

Представленные методологические подходы обеспечивают целостное представление о процессе формирования профессиональной готовности будущих специалистов сферы государственного управления к инновационной деятельности, так как:

- изучают личность будущего специалиста сферы государственного управления как субъекта профессионального совершенствования для достижения вершин профессионального мастерства (акмеологический подход);

- обеспечивают процесс профессиональной подготовки будущих специалистов сферы государственного управления определенными условиями, способствующими становлению у будущих специалистов общечеловеческих, социальных, профессиональных и индивидуальных ценностей (аксиологический подход);

- обеспечивают организацию формирования профессиональной готовности будущих специалистов сферы государственного управления к инновационной деятельности как целостного педагогического процесса, характеризующегося структурностью, иерархичностью и взаимозависимостью с образовательной и профессиональной средой, а также позволяет выделить компоненты профессиональной готовности будущих специалистов сферы государственного управления и их структурно-функциональные связи (системный подход);

- исследуют деятельность как основополагающий источник формирования личности и важнейшее условие ее развития (деятельностный подход).

Остановимся на характеристике ведущих подходов к исследуемой проблеме.

Согласно акмеологическому подходу (С.Д. Антонюк, С.И. Баландин, Н.А. Беликова, М.Я. Виленский и С.Н. Бегидова, А.А. Деркач, Э.Ф. Зеер, Н.В. Кузьмина, Р.П. Карпюк, А.А. Реан, Н.А. Строгова, Р.В. Чудная и др.) профессиональная готовность будущих специалистов сферы государственной службы к инновационной деятельности является процессом формирования личности студента, ориентированной на достижение самого высокого уровня профессионального мастерства.

«Акме» в переводе с греческого – «вершина», в этом контексте акмеология как наука изучает возможности достижения человеком его собственных вершин в индивидуальном и профессиональном развитии.

В данном исследовании достижения в личностном и профессиональном развитии коррелируют с высоким уровнем готовности обучающихся к инновационной деятельности.

В современных условиях развития аппарата госслужбы конкурентоспособным и профессиональным специалистом является тот служащий, который четко знает требования, предъявляемые к нему как специалисту, обладает широким кругозором, высоким интеллектом, профессиональной интуицией, логикой и инновационным мышлением, системой знаний не только о своей профессии, но и знаниями, умениями и навыками, обеспечивающими осуществление инновационной деятельности в рамках выполнения своих обязанностей, способен выполнять служебные функции в постоянно изменяющихся социально-экономических условиях, компетентен в отношении применения инновационных подходов и инновационного инструментария в своей работе [Провоторова 2020: 57, Провоторова 2021: 141].

Учитывая вышесказанное, резюмируем, что готовность к инновационной деятельности будущих специалистов государственной службы согласно акмеологическому подходу обеспечивается актуализацией и активизацией необходимости у обучающегося достижения «акме», т. е. «вершины» в своей профессии.

Для понимания сущностных характеристик процесса профессиональной подготовки будущих госслужащих к инновационной деятельности необходимо рассмотреть этот процесс сквозь призму аксиологического подхода, изучением которого занимались ведущие ученые педагогической науки (В.Ф. Балашова, С.Н. Бегидова, В.К. Бальсевич, Л.В. Ведерникова, М.Я. Виленский, Л.А. Деминская, С.В. Дмитриев, Н.В. Кузьмина, Р.П. Карпюк, Н.А. Строгова и другие).

Лаконично характеризуя аксиологический подход в профессиональной подготовке специалистов, необходимо отметить, что он четко ориентирован на лич-

ность как высшую ценность и отражает суть гуманистической педагогики.

В контексте этого подхода любой участник педагогического процесса является активным, мотивированным ценностными установками субъектом деятельности, и актуальнейшей задачей является изучение и понимание ценностей как сущностной характеристики человека.

Большинство ученых (А. Маслоу, К. Роджерс, Б.С. Алишаев, Д.А. Леонтьев) понятие «ценность» определяют сквозь призму совокупности характеристик, присущих формам общественного сознания: значимость, рациональность, нормативность, необходимость.

Мы полностью разделяем мнение Х.Г. Магогаджиевой, которая отмечает, что именно «благодаря ценностным ориентациям опосредуется практическая деятельность человека» [Магогаджиева: 234]. Исследователь подчеркивает, что ответственное отношение к работе, поиск креативных идей и решений, желание самосовершенствоваться и повышать уровень профессионализма определяется наличием профессионально значимых ценностных ориентиров.

Профессор О.В. Фролов в работе «Ценности профессиональной деятельности государственных служащих» констатирует, что ценностной основой новой модели государственной службы является комплекс общечеловеческих ценностей (духовно-нравственных, моральных), нормативных (совокупность нравственных, гуманистических, моральных, правовых, эстетических императивов, определяющих образ действий человека), ценностей российской ментальности (совокупность политических, экономических, педагогических и других принципов), корпоративных ценностей (социально-профессиональных и профессионально-деловых ценностей). Ученый подчеркивает, что важнейшим условием становления личности будущего государственного служащего является формирование аксиологически сфокусированного профессионального поведения обучающегося в рамках учебного процесса [Фролов: 142].

Системный подход, по мнению авторитетных исследователей (А.Н. Аверьянов, П.К. Анохина, С.Г. Афанасьева, В.П. Беспалько, И.В. Блауберга и Э.Г. Юдина, Н.В. Кузьминой, В.П. Садовского), определяется как основной классический подход педагогического научного знания, основанный на изучении конкретных объектов как систем. При этом объекты исследуются с точки зрения внешних и внутренних системных связей и качеств, определяющих целостную структуру данного объекта, его внутреннюю организацию и функциональные характеристики. Как отмечает, Н.Н. Никулина, системный подход предполагает исследование явлений и процессов как взаимодействие структурных компонентов одно-

го целого, выявление в этом взаимодействии основополагающих тенденций, принципов и закономерностей [Никулина: 10].

В контексте нашего исследования системный подход дает возможность организовать формирование готовности будущих госслужащих к инновационной деятельности как целостный педагогический процесс, которому присуща определенная структура, иерархичность, взаимосвязь с внешней средой. В тоже время использование данного подхода позволило выделить компоненты профессиональной готовности будущих специалистов сферы государственного управления к инновационной деятельности и их структурно-функциональные связи. Отметим, что возможности системного подхода позволили сформулировать теорию изучаемой проблемы путем осуществления моделирования процесса формирования профессиональной готовности будущих госслужащих к инновационной деятельности.

Учитывая вышеизложенное, можем констатировать, что:

- готовность будущих госслужащих к инновационной деятельности является системным процессом;
- исследуемая готовность структурирована и представлена: мотивационно-ценностным, интеллектуально-информационным, процессуально-деятельностным, рефлексивно-аналитическим компонентами;
- личность будущего специалиста стоит воспринимать как систему;
- процесс формирования готовности будущих госслужащих к инновационной деятельности необходимо изучать как педагогическую систему (модель), эффективность которой будет проверена в рамках педагогического эксперимента.

Деятельностный подход, с точки зрения ученых (Л.С. Выготский, Н.К. Дюшева, Ю.Ф. Кузнецов и др.) безапелляционно доказывает, что результаты изучаемой профессиональной готовности будущих специалистов проявляются только в деятельности.

В контексте нашего исследования деятельностный подход можно понимать как такую организацию формирования готовности будущих госслужащих к инновационной деятельности, при которой студент действует с позиции активного субъекта познания, у которого целенаправленно формируются знания, умения и навыки относительно профессиональной готовности к указанной готовности, в процессе профессионального обучения планируются его этапы, процесс выполнения и регулирования, самоконтроль готовности к инновационной деятельности, анализ и оценка результатов этого процесса. Таким образом, как раз в процессе деятельности происходит становление личности обучающегося, появляются возможности для его самореализации и профессиональной идентификации.

Отметим, что деятельностный подход обеспечивает развитие креативных способностей личности и позволяет считаться с особенностями каждого студента (индивидуальными, гендерными, возрастными) путем их включения в деятельность, направленную на саморазвитие, самореализацию и личностный рост.

С учетом вышесказанного, хотим подчеркнуть, что деятельностный подход, обогащая цели и задачи педагогического процесса своими свойствами, трансформирует в первую очередь его процессуально-технологический аспект так, чтобы субъекты освоили разные виды деятельности в их целостном представлении.

Всесторонним изучением компетентностного подхода занимались В.Ф. Балашова, С.Н. Горшенина, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Н.А. Строгова, А.И. Субетто, А.В. Хуторской и другие. Отметим, что компетентностный подход положен в основу обучения студентов по направлению 38.03.04 «Государственное и муниципальное управление» (уровень бакалавриата), поскольку он ориентирован на формирование у студентов определенных компетенций (универсальных, общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных компетенций)

Данный методологический подход актуален и весьма востребован в современных реалиях, поскольку является практико-ориентированным и реализуется в профессиональной подготовке будущих госслужащих посредством обеспечения возможности не просто овладеть знаниями, умениями и навыками, но и уметь их использовать в практической деятельности. По мнению исследователей, понятие «компетенция» понимается как соответствие существующим требованиям, разработанным критериям и стандартам в определенных сферах деятельности и при решении конкретных задач, обеспеченность нужными активными знаниями, способность смело достигать результатов и управлять ситуацией [Мильруд: 32].

С целью эффективной реализации компетентностного подхода в процессе формирования готовности будущих госслужащих к инновационной деятельности необходимо, во-первых, грамотно осуществить отбор и структурирование содержания обучения, во-вторых, обеспечить эффективную работу с ним с целью получения качественно нового результата.

В рамках компетентностного подхода необходимо использовать образовательные технологии, соответствующие деятельностной части компетенций. Это позволит будущим специалистам приобрести опыт использования знаний и их эффективного применения. В этом случае усиливается возможность проявления и дальнейшего развития индивидуальных качеств личности, обеспечивающих эффективную

деятельность в пределах конкретной компетентности [Королькова: 31].

С учетом положений, рассмотренных выше подходов нами выявлены закономерности и принципы формирования профессиональной готовности к инновационной деятельности будущих специалистов сферы государственного управления, характеристике которых будут посвящены наши последующие публикации.

В заключение отметим, что педагогическая концепция является особой формой научного понимания любой исследуемой проблемы. Фундаментом педагогической концепции является необходимый методологический базис, определяющий как общий путь движения исследования, так и значимость полученного результата.

Разработка концепции профессиональной готовности будущих специалистов сферы государственного управления к инновационной деятельности напрямую зависит от системы применяемых методологических подходов, в частности акмеологического, аксиологического, системного, деятельностного, компетентностного.

Выбор предложенных в публикации подходов обусловлен требованиями, предъявляемыми к специалистам в условиях инновационного управления и определяющими необходимость формирования их профессиональной готовности к инновационной деятельности.

Создание концепции предопределяет научное обоснование и разработку модели и педагогических условий формирования профессиональной готовности будущих специалистов сферы государственного управления к инновационной деятельности и их внедрению в учебный процесс, чему будут посвящены наши научные исследования.

Список литературы

Королькова С.А. Компетентностный подход в профессиональном обучении // *Artium Magister*. 2008. № 11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyy-podhod-v-professionalnom-obuchenii> (дата обращения: 03.12.2021).

Магогаджиева Х.Г. Ценностные ориентации и профессиональный путь личности // *Молодой ученый*. 2019. № 12 (250). С. 233–237.

Мильруд Р.П. Компетентность в изучении языка // *Иностранный язык в школе*. 2004. № 7. С. 30–36.

Никулина Н.Н., Давитян М.Г., Шевченко С.Н. Системный подход в педагогике как общеметодологический принцип науки // *Научный журнал КубГАУ – Scientific Journal of KubSAU*. 2015. № 111. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemnyy-podhod-v-pedagogike-kak-obshchemetodologicheskii-printsip-nauki> (дата обращения: 16.12.2019).

Охотский Е.В. Государственное управление: на пути к современной модели государственного менеджмента // Вестник МГИМО. 2014. № 3 (36). С. 115–127. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gosudarstvennoe-upravlenie-na-puti-k-sovremennoy-modeli-gosudarstvennogo-menedzhmenta> (дата обращения: 19.11.2019).

Провоторова Н.В. Особенности профессиональной готовности будущих специалистов сферы государственного управления к инновационной деятельности // Гуманитарные исследования Центральной России: журнал Липецкого гос. пед. ун-та им. П.П. Семенова-Тян-Шанского. 2020. № 4 (17). С. 54–62.

Провоторова Н.В. Профессиональная подготовка будущих специалистов сферы государственного управления как психолого-педагогическая проблема // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. СоциокINETика. 2021. Т. 27, № 1. С. 138–142.

Провоторова Н.В. Анализ современной практики формирования готовности к инновационной деятельности будущих специалистов сферы государственного управления // Вопросы журналистики, педагогики и языкознания. 2021а. Т. 40, № 3. С. 347–357.

Провоторова Н.В. Методы подготовки будущих специалистов сферы государственного управления // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2021b, №202. С. 144-150.

Фролов О. В. Ценности профессиональной деятельности государственных служащих // Ценности и смыслы. 2017. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennosti-professionalnoy-deyatelnosti-gosudarstvennyh-sluzhaschih> (дата обращения: 03.12.2021).

Dunleavy P., Hood C. From old public-administration to new public management. *Public Money & Management*. L., 1994, № 14 (3), pp. 9–16.

Governance for Sustainable Human Development. World Bank. Proceedings of the World Bank Annual Conference on Development Economics. Washington, 1992, 38 p.

References

Korol'kova S.A. *Kompetentnostnyi podkhod v professional'nom obuchenii* [Competence-based approach in professional training]. *Artium Magister*, 2008, vol. 11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyy-podkhod-v-professionalnom-obuchenii> (access date: 03.12.2021). (In Russ.)

Magogadzhieva Kh.G. *Tsennostnye orientatsii i professional'nyi put' lichnosti* [Value orientations and professional path of the individual]. *Molodoi uchenyi* [Young scientist], 2019, vol. 12 (250), pp. 233-237. (In Russ.)

Mil'rud R.P. *Kompetentnost' v izuchenii iazyka* [Competence in language learning]. *Inostrannyi iazyk v shkole* [Foreign language at school], 2004, vol. 7, pp. 30–36. (In Russ.)

Nikulina N.N., Davitian M.G., Shevchenko S.N. *Sistemnyi podkhod v pedagogike kak obshchemetodologicheskii printsip nauki* [A systematic approach in pedagogy as a general methodological principle of science]. *Nauchnyi zhurnal KubGAU* [Scientific Journal of KubSAU], 2015, vol. 111. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemnyy-podkhod-v-pedagogike-kak-obshchemetodologicheskii-princip-nauki> (access date: 16.12.2019). (In Russ.)

Ohotskij E.V. *Gosudarstvennoe upravlenie: na puti k sovremennoj modeli gosudarstvennogo menedzhmenta* [Public administration: towards a modern model of public management]. *Vestnik MGIMO* [Bulletin of the Moscow State Institute of International Relations], 2014, vol. 3 (36), pp. 115-127. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gosudarstvennoe-upravlenie-na-puti-k-sovremennoy-modeli-gosudarstvennogo-menedzhmenta> (access date: 19.11.2019). (In Russ.)

Provotorova N.V. *Osobennosti professional'noi gotovnosti budushchikh spetsialistov sfery gosudarstvennogo upravleniia k innovatsionnoi deiatel'nosti* [Features of professional readiness of future specialists in the field of public administration for innovation]. *Gumanitarnye issledovaniia Tsentral'noi Rossii: zhurnal Lipetskogo gos. ped. un-ta im. P.P. Semenova-Tian-Shanskogo* [Humanitarian Studies of Central Russia: The Journal of the Lipetsk State Pedagogical University named after P.P. Semenov-Tyan-Shan], 2020, vol. 4 (17), pp. 54-62. (In Russ.)

Provotorova N.V. *Professional'naiia podgotovka budushchikh spetsialistov sfery gosudarstvennogo upravleniia kak psikhologo-pedagogicheskaia problema* [Professional training of future specialists in the field of public administration as a psychological and pedagogical problem]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* [Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2021, vol. 1 (27), pp. 138-142. (In Russ.)

Provotorova N.V. *Analiz sovremennoj praktiki formirovaniia gotovnosti k innovatsionnoj deiatel'nosti budushchikh spetsialistov sfery gosudarstvennogo upravleniia* [Analysis of modern practice of formation of readiness for innovative activity of future specialists in the field of public administration]. *Voprosy zhurnalistiki, pedagogiki i jazykoznanija* [Issues of journalism, pedagogy and linguistics], 2021a, vol. 3 (40), pp. 347–357. (In Russ.)

Provotorova N.V. *Metody podgotovki budushchikh spetsialistov sfery gosudarstvennogo upravleniia* [Methods of training future specialists in the field of public admini-

stration]. *Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena* [Proceedings of the A.I. Herzen Russian State Pedagogical University], 2021b, vol. 202, pp. 144-150. (In Russ.)

Frolov O.V. *Tsennosti professional'noi deiatel'nosti gosudarstvennykh sluzhashchikh* [Values of professional activity of civil servants]. *Tsennosti i smysly* [Values and meanings], 2017, vol. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennosti-professionalnoy-deyatelnosti-gos->

[udarstvennyh-sluzhaschih](#) (access date: 03.12.2021). (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 25.02.2022; одобрена после рецензирования 19.03.2022; принята к публикации 19.03.2022.

The article was submitted 25.02.2022; approved after reviewing 19.03.2022; accepted for publication 19.03.2022.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 1. С. 205–214. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 1, pp. 205–214.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 61:377.5

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-1-205-214>

ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ-МЕДСЕСТЕР ОЧНО-ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ

Екатеринина Мария Валентиновна, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского; Ярославский медицинский колледж, Ярославль, Россия, ekaterinina.m@yandex.ru

Аннотация. В статье представлен анализ работ отечественных и зарубежных ученых о мотивации учебной деятельности взрослых студентов в зависимости от формы обучения (очная, заочная). Изучены ее особенности у студентов, обучающихся по специальности «Сестринское дело» в медицинском колледже. Впервые в данном исследовании по отношению к проблеме мотивации учебной деятельности студентов-медиков была реализована методология структурно-психологического анализа. С позиций данной методологии установлено, что в ходе профессиональной подготовки студентов-медиков имеют место закономерные, детерминированные как процессом обучения, так и субъективными факторами перестройки мотивационной сферы личности студентов. Эти трансформации характеризуют не динамику отдельных мотивов, а их целостных структур. Обнаружено, что динамика мотивационной сферы является достаточно глубокой, приводящей к структурным изменениям этой сферы, то есть происходит качественная перестройка мотивационной сферы личности. Как следствие этих качественных трансформаций имеет место и закономерная динамика степени структурной организованности – интегрированности мотивационной сферы личности. Выявлено снижение степени структурированности мотивационной сферы студентов к концу обучения, то есть происходит кардинальная переориентация на собственно профессиональную деятельность.

Ключевые слова: взрослые студенты, медицинские сестры, медицинский колледж, среднее профессиональное образование, мотивация, профессиональная деятельность, учебная деятельность.

Для цитирования: Екатеринина М.В. Особенности учебной мотивации студентов-медсестер очно-заочной формы обучения // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 1. С. 205–214. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-1-205-214>

Research Article

FEATURES OF EDUCATIONAL MOTIVATION OF NON-TRADITIONAL NURSING STUDENTS

Maria V. Ekaterinina, Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University, Master of Psychology, lecturer of Socio-economic Sciences; Yaroslavl Medical College, Yaroslavl, Russia, ekaterinina.m@yandex.ru

Abstract. The article presents an analysis of the works of Russian and foreign scientists on the motivation of educational activities of adult students depending on the form of study (full-time, part-time). Its features have been studied among students of the specialty "Nursing" at a medical college. For the first time in this study, the methodology of structural and psychological analysis was implemented in relation to the problem of motivation of educational activities of female medical students. From the standpoint of this methodology, it is established that during the professional training of future nurses, there are natural – determined by both the learning process and subjective factors – restructurings of the motivational sphere of the personality of women. These transformations characterise their integral structures rather than the dynamics of individual motives. It is found that the dynamics of the motivational sphere is quite deep, leading to structural changes in this sphere; that is, there is a qualitative restructuring of the motivational sphere of the individual. As a consequence of these qualitative transformations, there is also the organisation degree natural dynamics – integration of the motivational sphere of the individual. A decrease in the degree of structuring of the motivational sphere of students by the end of training is revealed; that is, there is a cardinal reorientation to the actual professional activity.

Keywords: adult students, nurses, medical college, secondary vocational education, motivation, professional activity, educational activity.

For citation: Ekaterinina M.V. Features of educational motivation of non-traditional nursing students. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 1, pp. 205–214. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-1-205-214>

Постановка проблемы

Повышение пенсионного возраста и возрастающая безработица в период экономического кризиса побуждают взрослых людей к поиску новых профессий. Актуализация непрерывного образования дает возможность взрослым людям адаптироваться к новым условиям, преодолеть конкуренцию на рынке труда, и поэтому необходим особый подход к данной категории обучающихся. В отечественной литературе «взрослые студенты» – это люди от 25 лет и старше [Гордиенко: 134], а в англоязычной литературе такой контингент обучающихся обозначается разными терминами: *mature students* – студенты зрелого возраста; *adult students* – взрослые студенты [Гордиенко: 135]; *nontraditional students* – нетрадиционные студенты [Bye, Pushkar]. D. Bye, D. Pushkar, и M. Conway отмечают, что «традиционные студенты» – это лица в возрасте 21 года и младше, которые, скорее всего, прошли непрерывный линейный путь через систему образования. «Нетрадиционные студенты» – это лица в возрасте 28 лет и старше, для которых образовательный опыт не является возрастным нормативом [Bye, Pushkar, Conway: 141]. Некоторые другие ученые определяют иной возрастной интервал обучающихся взрослых студентов. Так, например, M. Johnson выделяет начало возраста нетрадиционных студентов – 24 года [Johnson].

D. Bye, D. Pushkar и M. Conway, анализируя работы многих ученых, делают вывод, что смещение этапов жизни привело к возрастанию числа нетрадиционных студентов (в возрасте от 25 лет) в Северной Америке, составляя от 30 % до 50 % студенческого населения в начале 2000-х годов, чего ранее не наблюдалось [Bye, Pushkar, Conway: 142]. Некоторые авторы указывают на принципиальные отличия обучения взрослых студентов от обучения «традиционных» студентов. Например, Е.А. Селиванова, Н.Ю. Андреева и Л.А. Курышова подчеркивают важный аспект мотивации взрослых студентов: взрослые студенты знают, чего хотят от обучения, они «нацелены на конкретный результат; понимают, где полученные знания могут быть ими использованы, и самостоятельно проектируют свою зону ближайшего развития» [цит. по: Андриенко: 26].

Мотивы обучения взрослых студентов не всегда сводятся к получению знаний и интересу к профессии, что отражено, например, в исследовании О.А. Андриенко, проведенного среди студентов (N = 100) заочной формы обучения психолого-педагогического факультета и факультета педагогического образования: главным мотивом обучения для студентов является желание получить диплом и, соответственно, высшее образование [Андриенко: 27]. Аналогичное исследование О.А. Андриенко, только проведенное среди студентов очной формы обучения, показало,

что получение диплома для студентов в иерархии мотивов находится на 8-м месте, а на первом – любовь к детям и желание работать с ними [Андриенко: 27]. О.А. Андриенко считает, что расхождение в мотивах у студентов разных форм обучения связано, по видимому, с внешними факторами: многие взрослые студенты работают, имеют педагогический опыт, а образование им необходимо только для продвижения по карьерной лестнице, сохранения места работы, увеличения заработной платы и т. п. [Андриенко: 27]. В другом исследовании, проведенном в педагогическом вузе М.В. Мухиной, О.В. Катковой, Е.С. Мухиной, В.В. Романовым среди студентов очной формы обучения (N = 35) и студентов заочной формы обучения (N = 42), также были получены результаты о различиях мотивации обучения. А именно, в структуре мотивации у студентов заочной формы обучения значимы такие мотивы, как: добиться уважения преподавателя, выполнить педагогические требования, избежать наказания за плохую учебу, а у студентов очной формы обучения данные мотивы наблюдаются вдвое реже [Мухина и др.: 4]. С.А. Медведевой и К.А. Дручининной проводилось сравнение иерархий мотивов у студентов-психологов разных форм обучения. В результате было определено, что для студентов 5-го курса заочной формы обучения определяющие мотивы – это стать высококвалифицированным специалистом, приобрести глубокие и прочные знания, обеспечить себе успешную профессиональную деятельность, получить интеллектуальное удовлетворение [Медведева, Дручинина: 16]. У студентов 5-го курса очной формы обучения преобладающие мотивы схожие, за исключением более значимого мотива в общей иерархии – «получение диплома». В исследовании Е.В. Карповой и А.С. Афанасьевой было установлено, что у студентов (N = 90) разных форм обучения имеются значимые различия учебной мотивации, стилей саморегуляции и мотивации достижения [Карпова, Афанасьева]. Примеры отечественных исследований показывают значимость внутренней мотивации для взрослых студентов, что нередко упоминается и зарубежными учеными. Например, В.Т. Agricola, Р. Blind и Е. Traas, проведя диагностику мотивации среди взрослых студентов (N = 42) и традиционных студентов (N = 137) 1-го курса, обучающихся по образовательной подготовке «Физиотерапия», заметили, что взрослые студенты меньше нуждались в поощрении и были более мотивированы, чем традиционные студенты [Agricola, Blind, Traas].

Таким образом, можно заключить, что вопрос о мотивации взрослых студентов продолжить свое обучение является очень актуальным и в целом малоизучен. Подчеркнем также, что большинство исследований касается преимущественно мотивации студентов заочной формы обучения в вузах, в то время

как мотивация студентов заочной формы обучения в средних профессиональных учреждениях (СПО) практически не изучалась, и, по-нашему мнению, выяснение специфики мотивации взрослых студентов СПО заслуживает отдельного внимания. Кроме этого, важно подчеркнуть, что традиционно изучались лишь отдельные мотивы учебной деятельности, мы же считаем объективно необходимым предпринять попытку перехода в исследовании мотивации учебной деятельности взрослых студентов СПО на структурный уровень анализа.

Исходя из сказанного, **цель** исследования заключалась в изучении структуры и динамики мотивации учебной деятельности студентов очно-заочной формы обучения в СПО на примере отделения «Сестринское дело» в медицинском колледже.

Процедура и методики исследования

За основу принята срезовая стратегия организации сбора эмпирических данных. В эмпирическом исследовании приняли участие 80 респондентов очно-заочной формы обучения, с каждого из четырех курсов обучения по 20 человек. Исследование проводилось в двух учебных заведениях: в Ярославском медицинском колледже и его Рыбинском филиале. Очно-заочная форма обучения характеризуется пониженным планом приема (на бюджетной основе) по сравнению с очной формой обучения (20/100), в связи с этим было проведено соединение баз исследований Ярославского медицинского колледжа и его Рыбинского филиала. На отделении «Сестринское дело» преимущественно обучаются девушки, поэтому пол однороден – женский. Необходимо отметить, что на очно-заочную форму обучения поступают абитуриенты, которые зачастую уже имеют среднее профессиональное или высшее образование. Так, по нашим данным, из 80 студентов образование (среднее профессиональное или высшее профессиональное) имеют 48 студентов, одновременно с обучением совмещают работу 57 студентов, а возрастной интервал опрошенных представляет широкий диапазон: от 19 до 48 лет.

Была осуществлена комплексная диагностика мотивации учебной деятельности посредством методики Е.В. Карповой [Карпова 2005, 2007]. Наряду с этим, применялись методы обработки и интерпретации результатов: коэффициент ранговой корреляции Спирмена (ρ), метод вычисления матриц интеркорреляций, метод определения индексов структурной организации и метод «экспресс- χ^2 » А.В. Карпова. Для обработки результатов использовалась программа «IBM SPSS Statistics 23».

Использованная в исследовании методика «Комплексный опросник мотивации учебной деятельности» Е.В. Карповой позволяет диагностировать 8 мотивационных подсистем: внешней мотивации,

внутренней мотивации, мотивации достижения, мотивации безопасности, мотивационных стереотипов, мотивации самореализации, антимотивации, внеучебной мотивации [Карпова 2005, 2007].

На основании полученных результатов, после проведения методики диагностики мотивации учебной деятельности, был осуществлен структурный анализ взаимосвязи разных видов мотивационных подсистем для каждого курса студентов. Составлялись матрицы интеркорреляций. Наряду с этим, были подсчитаны индексы когерентности, дивергентности и организованности структур мотивационных подсистем (ИКС, ИДС и ИОС) на основании полученных значимых связей (при $p = 0,80$; $p = 0,90$; $p = 0,95$ и $p = 0,99$), а также построены структурограммы по каждой группе испытуемых (студенты 1–4-го курсов), отражающие общую меру структурной организации мотивационных подсистем, наличие между ними значимых взаимосвязей. Вычисление индексов (ИКС, ИДС и ИОС) осуществлялось по предложенной А.В. Карповым методике [Карпов 1998]. Индекс когерентности структуры (ИКС) параметров определяется как функция числа положительных значимых связей в структуре и степени их значимости; индекс дивергентности структуры (ИДС) – как функция числа и значимости отрицательных связей в структуре; индекс организованности структуры (ИОС) – как функция соотношения общего количества положительных и отрицательных связей, а также их значимости. При этом в нашем исследовании учитывались связи, значимые при $p = 0,80$, $p = 0,90$, $p = 0,95$; первым приписывается «весовой» коэффициент – 1 балл, вторым – 2 балла, третьим – 3 балла. Вместе с тем были учтены и связи на $p = 0,99$ (с «весовым» коэффициентом 4 балла), которые позволяют усилить меру тесноты взаимосвязи исследуемых параметров. Полученные по всей структуре «веса» суммируются, что и дает значения указанных индексов.

Результаты исследования

Для каждой из четырех подгрупп испытуемых по курсам обучения были определены матрицы интеркорреляций мотивационных подсистем, а на их основе построены соответствующие им структурограммы (см. рис. 1–2).

Значения структурных индексов организации учебной мотивации по курсам обучения на очно-заочной формам обучения представлены в таблице 1. На основании фиксации изменения значений показателей основных мотивационных подсистем со стороны респондентов разных курсов обучения был построен график ведущих тенденций их развития в структуре учебной мотивации будущих медицинских сестер (рис. 3). По отношению к полученным результатам был осуществлен метод экспресс- χ^2 для определения степени гомогенности-гетероген-

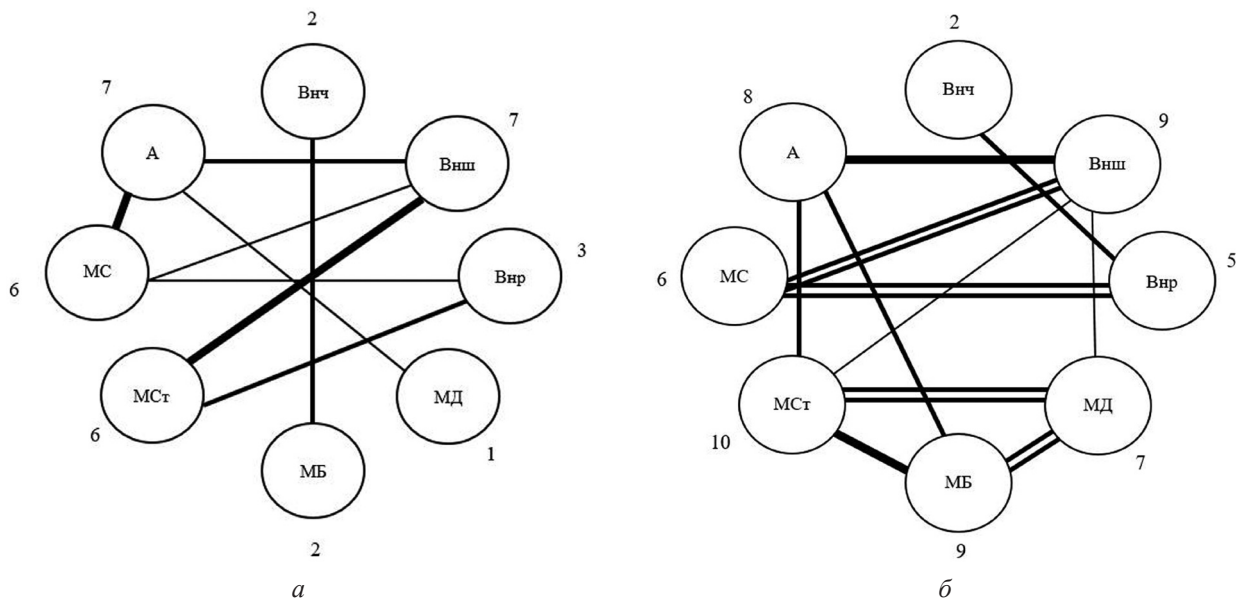


Рис. 1. Структурограммы мотивации студентов по первым двум курсам обучения: а – 1-й курс; б – 2-й курс
 Условные обозначения: Внш – Внешняя мотивация, Внр – Внутренняя мотивация, МД – Мотивация достижения, МБ – Мотивация безопасности, МСт – Мотивационные стереотипии, МС – Мотивация самореализации, А – Антимотивация, Внч – Внеучебная мотивация.

Обозначения связи: Жирной линией обозначены корреляции, значимые на $p \leq 0,01$; двойной линией – корреляции, значимые на $p \leq 0,05$; полужирной линией – корреляции, значимые на $p \leq 0,10$; тонкой линией – корреляции, значимые на $p \leq 0,20$. Пунктирными линиями обозначены отрицательные корреляции аналогичных уровней значимости. Рядом с каждым показателем указан его общий структурный «вес».

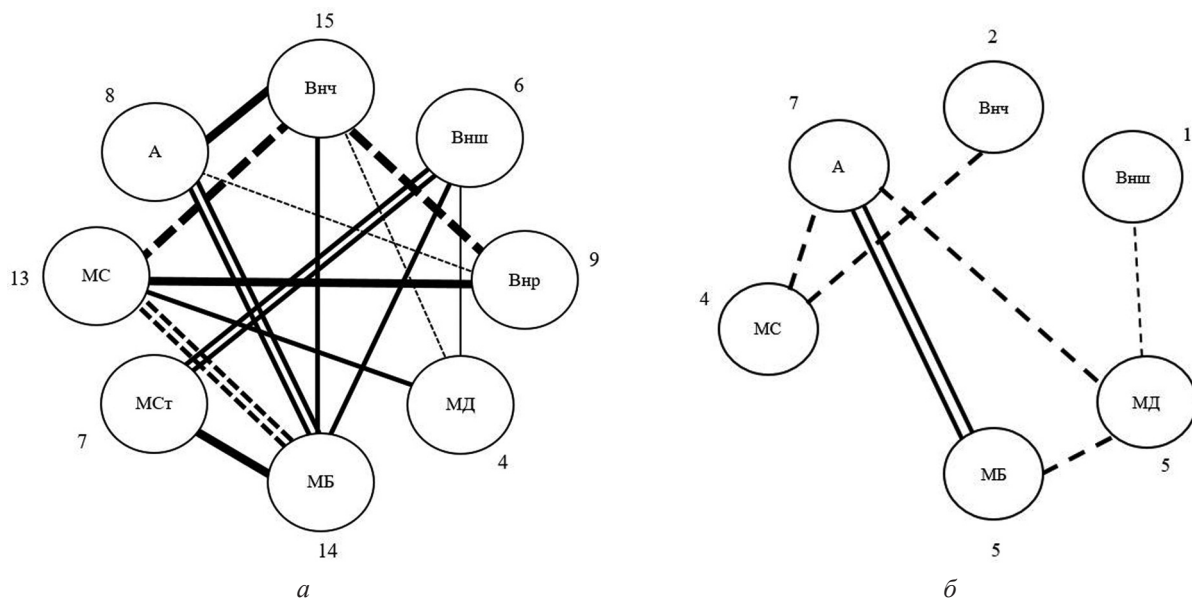


Рис. 2. Структурограммы мотивации студентов по двум последним курсам обучения:
 а – 3-й курс; б – 4-й курс (условные обозначения – см. рис. 1)

ности матриц индекорреляций мотивационных подсистем, соответствующих четырем различным группам испытуемых (табл. 2).

Обсуждение результатов

Рассмотрим полученные результаты с использованием структурно-психологического анализа А.В. Кар-

пова. Автор выделяет две главные разновидности, иначе говоря «плоскости», структурного анализа – это макро- и микроструктурный анализ. Макроструктурный анализ результатов отображает общие закономерности трансформаций структур учебной мотивации. Охарактеризуем их.

Таблица 1

Значения структурных индексов учебной мотивации (по курсам обучения)

Курс \ Индекс	1-й курс	2-й курс	3-й курс	4-й курс
ИКС	17	29	25	4
ИДС	0	0	13	8
ИОС	17	29	12	-4

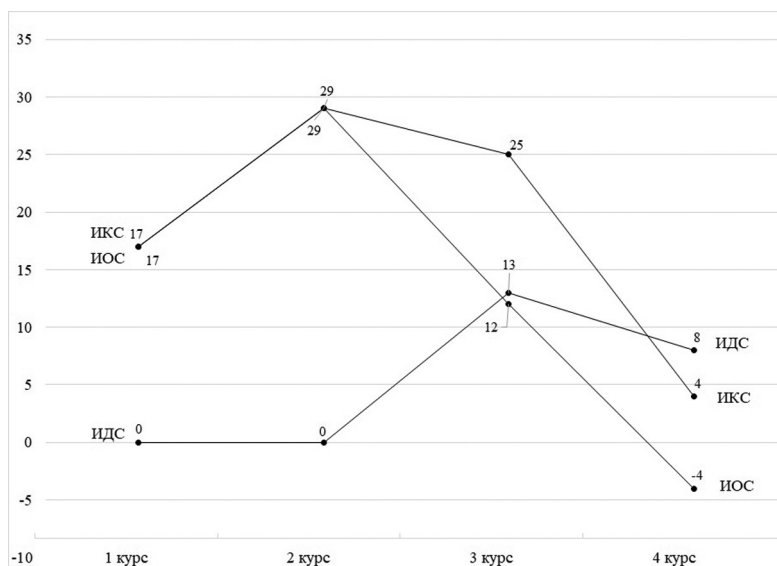


Рис. 3. Зависимости значений индексов структурной организации параметров развития учебной мотивации от года обучения.

Обозначения: ИКС – индекс когерентности структуры, ИДС – индекс дивергентности структуры, ИОС – индекс организованности структуры

Таблица 2

Данные экспресс- χ^2 по курсам обучения

Форма обучения	Очно-заочная форма обучения			
Курс	1-й курс	2-й курс	3-й курс	4-й курс
1-й курс	1	0,282*	-0,218	-0,123
2-й курс		1	-0,337**	0,159
3-й курс			1	0,48***
4-й курс				1

Примечание: * – низкий уровень, ** – ниже среднего уровень значимости, *** – средний уровень значимости, **** – высокий уровень значимости

Во-первых, при смене курса обучения у испытуемых наиболее выраженной становится динамика общей организованности структуры учебной мотивации. Проведенный сравнительный анализ значений индексов структурной организации учебной мотивации по курсам обучения показал (см. табл. 1), что наиболее интегрированной структурой организации учебной мотивации обладают студенты 2-го курса обучения (ИКС = 29), а наименьшую степень имеют студенты 4-го курса обучения (ИКС = 4). Мера когерентности мотивационных подсистем характе-

ризуется ростом показателей от 1-го ко 2-му курсу (соответственно, ИКС 17 и 29), затем некоторым снижением на 3-м курсе (ИКС = 25) и очень резким падением данного показателя на 4-м курсе (ИКС = 4). Кроме этого, первые два года обучения структурная организация учебной мотивации не имеет меры дивергентности (ИДС = 0), но на 3-м курсе обучения появляется её резкая выраженность (ИДС = 13), сменяясь снижением на 4-м курсе (ИДС = 8). Далее, из данных рис. 3 следует, что если на 1-м курсе обучения индекс общей организованности равен 17,

на 2-м курсе – 29, на 3-м курсе – 12, то на 4-м курсе индекс принимает отрицательное значение – (–4), что свидетельствует об инволюции мотивационной системы. Необходимо отметить еще одно явление, которое удалось зафиксировать при помощи вычисления индекса дивергентности: см. структурограмму мотивационных подсистем студентов 4-го курса. Высокая степень ИДС отражает взаимосвязь высокого уровня развития одних параметров с низким уровнем развития других, что ярко наблюдается в ситуации взаимосвязи антимотивации и двух мотивационных подсистем: мотивации достижения и мотивации самореализации. Можно сказать и более категорично: именно потеря у совокупности мотивационных подсистем структурированности, а значит, и интегрированности составляет доминирующий «вектор» этих трансформаций, и в силу этого становится необходимой попытка объяснения общего смысла причин, которыми детерминирован данный вектор, проиллюстрированный нами в виде графика зависимости (рис. 3). Это связано прежде всего с тем, что в ходе освоения студентами будущей профессиональной деятельности учебная мотивация трансформируется в профессиональную мотивацию. Происходит редукция структурной организации учебной мотивации, которая играет положительную роль, поскольку выполняет функцию подготовки к собственно профессиональной деятельности.

Во-вторых, различия в значениях наиболее важного структурного индекса – общей организованности мотивационных подсистем – у студентов 1-го и 4-го курсов обучения измеряются кратно – «в размах»: они ниже более чем в 5 раз на 4-м курсе обучения, и даже само значение общей организованности на 4-м курсе – с отрицательным знаком. Данные различия свидетельствуют о генетических перестройках структуры учебной мотивации достаточно глубинно и принципиального характера.

В-третьих, перестройки структур обуславливаются не только *количественными* изменениями, но и их *качественными* трансформациями. Сравнение матриц интеркорреляций и, соответственно, построенных на их основе структурограмм на предмет их «гомогенности – гетерогенности» по методу экспресс χ^2 (см. табл. 2) показало их статистически достоверную неоднородность, то есть гетерогенность, поскольку получившиеся значения корреляции рангов, подсчитанные на основе структурных «весов», являются не просто незначимыми в статистическом отношении, но также бóльшая часть из них отрицательны, что свидетельствует о гетерогенности исследуемых матриц. Отрицательные значения показателей значительно усиливают полученный факт принципиальных различий между структурами [Карпов А.А.: 84]. Это означает, что доминирующим «вектором» транс-

формаций структурной организации системы учебной мотивации являются именно качественные перестройки, а не просто количественные изменения ее степени. Качественные трансформации носят не локальный характер, а всеобщий: структурные связи редуцируются, и на смену им приходят совершенно другие. При этом сам «паттерн их совокупности в целом», как подчеркивает А.В. Карпов [Карпов А.В. 2018: 564], не сохраняется с 1-го курса на весь период обучения, а изменяется в разнообразных чертах.

И, наконец, в-четвертых, имеет место трансформация мотивационных подсистем в ходе обучения. На 1-м курсе обучения у студентов значимую роль играет внешняя мотивация, что свидетельствует о подчинении студентов внешнему воздействию, желании сохранения принятых способов деятельности, а также восприятию студентами обучения скорее как необходимого ресурса для трудовой занятости, нежели желаемого источника для достижения карьерных задач. Большинство студентов имеет опыт работы в медицинских учреждениях, но вследствие изменений в нормативно-правовой системе РФ¹ и перевода работников с должности «санитар» на должность «технический работник» студентам требуется получить свидетельство о квалификации «Младшая медицинская сестра по уходу за больными», которое выдается в конце 1-го года обучения после прохождения итоговой аттестации по квалификационному экзамену. На 2-м курсе студенты заинтересованы не только в праве допущения к работе, но и возможном поиске более благоприятной для них трудовой занятости, однако с учетом сохранения для них принятых способов деятельности. На 3-м курсе в структуре учебной мотивации появляются отрицательные связи, а на последнем курсе наблюдаются уже дезинтегративные тенденции, ее отдельные элементы вступают между собой не в отношения синергии, а, напротив, во взаимодействия компенсаторного плана. Начинают доминировать мотивационные подсистемы, которые ориентированы на сохранение индифферентного образа жизни, отказа и отрицания от осуществления реализации учебных достижений.

Таким образом, макроструктурный анализ позволил рассмотреть глубинные трансформации структуры учебной мотивации и выделить вектор трансформаций, направленный на инволюцию всей системы. Взрослые студенты, обладающие опытом работы и одновременно совмещающие учебу и работу, уже обладают информацией о возможностях трудоустройства, навыках принятия решений и управления стрессом в условиях больничной среды, а их имеющийся опыт и ожидания относительно карьеры преобразуются в стратегии профессионального развития, которые включают четырехлетнее обучение в колледже. Резкие изменения, произошедшие

в течение периода обучения, не обладают однозначным характером в плане пользы или вреда для выпускников. D. Hutchinson, J. Brown и K. Longworth указывают на специфику мотивации обучения нетрадиционных студентов – они ориентированы на медицинский уход за пациентами, целеустремленны, трудолюбивы и нуждаются в стабильности в своей нынешней карьере [Hutchinson, Brown, Longworth], что и было обнаружено в нашем исследовании. В этой связи можно, по-видимому, сформулировать и более категоричное предположение. По всей вероятности, на смену учебной мотивации в течение периода обучения приходит профессиональная. Кризисным этапом принятия новой профессии является 3-й курс обучения, когда студенты уже освоили базовые моменты будущей профессиональной деятельности. Студенты направлены не на учебную деятельность (освоенную большинством обучающихся ранее в других учебно-профессиональных учреждениях), а на профессиональную, потому в течение периода обучения произошли закономерные трансформации по направлению деградации, упадка системы учебной мотивации.

Вышеизложенные положения, выведенные с помощью макроструктурного анализа, могут быть дополнены микроструктурным анализом. Переходя к микроструктурному анализу, необходимо отметить возможность анализа учебной мотивации, состоящую в исследовании характера связи мотивационных подсистем. Микроструктурный анализ позволяет выделить достаточно конкретный по своему содержанию алгоритм построения структуры учебной мотивации, поэтому отметим основные положения наиболее принципиального характера, раскрывающие сущность и смысл трансформаций мотивационных подсистем.

Во-первых, связи между определенными мотивационными подсистемами носят не случайный, а закономерный характер в соответствии с целевым назначением самой формирующейся системы учебной мотивации. В нашем исследовании необходимо обратить внимание на положительные связи, то есть те, при которых увеличение показателей одной переменной связано с увеличением показателей другой переменной. На структурограммах мотивационных подсистем студентов первых двух курсов обучения отсутствуют отрицательные связи, то есть те, при которых при увеличении одной переменной происходит одновременное уменьшение другой и, соответственно, наоборот. На 2-м курсе была выявлена положительная связь между внеучебной мотивацией и внутренней мотивацией. Студенты, имеющие уже определенный жизненный опыт, направлены не на учебную деятельность, для них представляет интерес поиск видов деятельности, не связанных

с учебной, что и позволяет предполагать у них ориентацию на интеграцию разных стилей жизни. Обнаружена положительная связь между подсистемой мотивационных стереотипий и внешней мотивацией, которая имеет место только до 3-го курса включительно, а затем на 4-м курсе подсистема мотивационных стереотипий исчезает из общей структуры учебной мотивации, а внешняя мотивация инволюционирует, становится слабее выражена. Как уже было рассмотрено ранее, взрослые студенты поступают учиться по причине внешних требований, и, по всей видимости, на последнем курсе студенты ориентированы на новую профессию, а не на повтор прежнего вида деятельности. Представляет интерес смена вида связи: на 1-м курсе обнаруживается положительная связь между антимотивацией и мотивацией достижения, затем в течение двух лет обучения она отсутствует, но на 4-м курсе вновь появляется и становится отрицательной. По всей вероятности, в период обучения у студентов происходит трансформация деятельностной идентичности, что также выражается и в смене связи между мотивацией достижения и мотивацией безопасности, которая была положительной на 2-м курсе, но стала отрицательной на 4-м. У студентов выпускного курса доминируют мотивационные подсистемы, являющиеся противоположными по своему значению по отношению к обучению, что свидетельствует о таких потребностях студентов, как стремление к другим видам деятельности, сохранение привычного психологического комфорта.

Во-вторых, в основе объединения мотивационных подсистем, направленных на избегание психологического дискомфорта, в единый мотивационный симптомокомплекс лежит не принцип достижения успеха в деятельности, а принцип избегания неудачи. Неудачей для студентов-медсестер может выступать совершение медицинской ошибки, и поэтому студенты могут чувствовать потребность в безопасности. В исследовании J. Raymond, J. Medves и C. Godfrey было выявлено, что большинство студентов (75 %) опасается наказания за допущенную ошибку, а 88 % испытывают трудности с обращением за помощью к медицинским работникам во время прохождения клинических практик в больницах [Raymond, Medves, Godfrey]. Недостаток медицинских кадров и высокая загруженность медсестер являются факторами пропущенной медицинской помощи – невыполненных необходимых медицинских мероприятий по уходу за пациентами [Lake и др.]. Возможно, поэтому антимотивация на 4-м курсе становится ведущей мотивационной подсистемой: студенты чувствуют повышенную ответственность в оказании медицинской помощи в условиях нехватки времени и повышенных (по сравнению с их прежним профессиональным опытом) требованиях. Деятельность медсестры

стереотипизирована, ограничена жесткими правилами (например, правилами алгоритма манипуляций, указаниями врача, старшей медицинской сестры и т. д.), а ответственность за сохранение здоровья и жизни других людей высокая.

В-третьих, вполне очевидным представляется тяжелый характер осуществления профессиональной деятельности медицинских сестер, и поэтому можно предположить, что важным является развитие не столько операционных профессионально важных качеств (эмпатии, коммуникативных качеств и т. д.), а мотивационных, впервые представленных в типологии профессионально важных качеств (ПВК) А.В. Карповым. Исследования, посвященные изучению операционных ПВК у медсестер, показали, что среди медсестер преобладает низкий уровень развития эмпатии, коммуникативных качеств и других ПВК, но вместе с тем и высокий уровень развития данных качеств не является гарантией эффективной медицинской помощи, потому как он может способствовать образованию эмоционального выгорания [Карпова, Екатерина]. Именно высокая мотивация может существенно компенсировать недостаточный уровень развития многих иных ПВК, что и происходит в профессии медицинской сестры. Деятельность медсестры, как мы отмечали выше, стереотипизирована и строго регламентирована, поэтому и возникает «функциональный уход», при котором пациенты «машинально обрабатываются» без личного и эмоционального контакта [Schramm Tobias: 79]. Вместе с тем медицинский уход с индивидуальным подходом к страданиям пациентов способствует их скорейшему выздоровлению [Młynarska и др.]. I.M. Gurrutxaga Ugarte считает, что ответственность медсестер выходит за рамки технического совершенства в оказании медицинской помощи, и медсестры не должны и не могут пренебрегать заботой [Gurrutxaga Ugarte: 167]. Студенты в течение периода обучения приобретают новую деятельностьную идентичность и, соответственно, новую профессиональную мотивацию. Она позволит им работать в условиях высокой степени физических нагрузок, вызванных главным образом как недостатком медицинских кадров, так и значительной ролью разнообразных стрессогенных факторов, связанных с данной профессией, включая принятие ответственности за здоровье и жизнь людей. Прежний профессиональный опыт взрослых студентов, связанный с медицинской, но предъявляющий меньшие требования к ответственности, постепенно, с каждым годом обучения «вытесняется» новыми знаниями и навыками и, соответственно, принятием большей ответственности за свои действия и решения в работе.

Таким образом, микроструктурный анализ полученных данных в целом подтвердил наличие негатив-

ной тенденции в отношении динамики и представленности мотивационных подсистем будущих медсестер.

Выводы

1. Проблема мотивации учебной деятельности студентов в настоящее время требует преобразования основного методологического подхода к ее разработке – смены аналитического способа ее исследования на системный. Одним из наиболее перспективных направлений этого может выступить методология структурно-психологического анализа, обоснованность и конструктивность реализации которой по отношению к проблеме мотивации учебной деятельности студентов-медиков была впервые реализована в данном исследовании. Весь комплекс полученных в итоге ее реализации результатов, представленных в статье, показывает ее конструктивность и эффективность в плане решения таких вопросов, которые остаются пока недостаточно изученными, хотя и имеют высокую теоретическую и практическую значимость. Это свидетельствует также и об очевидной перспективности данной методологии.

2. С позиций данной методологии удалось установить факт наиболее общего и принципиального плана, заключающийся в том, что в ходе профессиональной подготовки студентов-медиков имеют место не только существенные, но и закономерные, детерминированные как процессом обучения, так и субъектными факторами перестройки – трансформации мотивационной сферы личности студентов. Их наиболее важная черта состоит в том, что они характеризуют не динамику отдельных мотивов, а их целостных структур и могут быть эксплицированы только соответствующими методами – методами структурно-психологического анализа, что и было осуществлено в работе.

3. Вся совокупность этих трансформаций имеет не только закономерный, но и многоплановый, комплексный характер. Основными направлениями такой трансформации являются следующие закономерности. Во-первых, происходит качественная перестройка мотивационной сферы личности, что выражается в статистически достоверной гетерогенности матриц интеркорреляций мотивационных факторов по критерию χ^2 . Следовательно, динамика мотивационной сферы носит не только аналитический и количественный характер, а является достаточно глубокой, приводящей к структурным изменениям этой сферы. Во-вторых, как следствие этих качественных трансформаций имеет место и закономерная динамика степени структурной организованности – интегрированности мотивационной сферы личности. Она, однако, также является достаточно сложной – нелинейной, сочетая в себе как моменты прогрессивного развития, так и инволюционные тенденции. В-третьих, общий смысл всех выявленных трансформаций состоит

в том, что они, с одной стороны, выступают непосредственным следствием деятельностной детерминации – обусловленности со стороны содержания и условий деятельности, а с другой – сами детерминируют эту деятельность, являясь значимыми факторами ее эффективности.

4. Важной и очень выраженной, хотя и не прогнозированной априорно закономерностью трансформаций мотивационной сферы студентов является снижение степени ее структурированности к концу обучения – причем представленное в такой форме, что можно констатировать, по существу, редукцию собственно учебной мотивации. Вместе с тем данный факт является не только вполне закономерным и естественным, но и выявляет еще одну, также значимую закономерность. Он свидетельствует о том, что к концу обучения происходит кардинальная переориентация на собственно профессиональную, а не учебную деятельность и соответствующее формирование мотивации профессиональной деятельности. Тем самым редукция структурной организации учебной мотивации выполняет не только позитивную, но и необходимую функцию адекватной подготовки к собственно профессиональной деятельности, функцию трансформации одного ведущего вида деятельности (учебной) в другой (профессиональную)

5. Наряду с этим, все выявленные закономерности общего плана дополняются и целым рядом более частных особенностей динамики учебной мотивации, описанных в работе. Так, в частности, это значимые трансформации функциональной роли подсистемы антимотивации, которая на 4-м курсе становится ведущей мотивационной подсистемой, что подтверждает наличие негативной тенденции в отношении динамики и представленности мотивационных подсистем будущих медсестер.

Примечания

¹ О профессиональной деятельности лиц, занимающих должность младшей медицинской сестры по уходу за больными, должность санитары (санитарки): письмо Министерства здравоохранения РФ от 21 ноября 2018 г. № 16-5/2125907. URL: <https://base.garant.ru/72119298/#friends> (дата обращения: 07.09.2021).

Список литературы

Андрюченко О.А. Актуальные проблемы образования взрослых // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8, № 1 (26). С. 25–28.

Гордиенко М.Г. Взрослые студенты в европейском пространстве высшего образования // Образование и наука. 2013. № 4 (103). С. 133–143.

Карпов А.А. Взаимосвязь общих способностей и метакогнитивных качеств личности: дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2013. 205 с.

Карпов А.В. Психология принятия управленческих решений. Москва: Юристъ, 1998. 434 с.

Карпов А.А. Структура метакогнитивной регуляции управленческой деятельности: монография / Яросл. гос. ун-т им. П.Г. Демидова. Ярославль: ЯрГУ, 2018. 784 с.

Карпова Е.В. Новая методика комплексной диагностики мотивации учебной деятельности // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Сер.: Психологические науки: Акмеология образования. 2005. Т. 11. Вып. 3. С. 107–112.

Карпова Е.В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности. Ярославль: ЯГПИУ, 2007. 570 с.

Карпова Е.В., Афанасьева А.С. Анализ значимых различий учебной мотивации, стилей саморегуляции, мотивации достижений у студентов разных форм обучения // Казанская наука. 2016. № 10. С. 160–163.

Карпова Е.В., Екатеринина М.В. Специфика субъектных детерминант процесса профессионализации медицинских сестер // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Сер.: Гуманитарные науки. 2020. № 3 (53). С. 98–107.

Медведева С.А., Дручинина К.А. Динамика развития учебно-профессиональной мотивации студентов-психологов разных форм обучения // Гуманитарно-педагогическое образование. 2017. Т. 3, № 3. С. 13–18.

Мухина М.В., Каткова О.В., Мухина Е.С., Романов В.В. Особенности мотивации студентов педагогического вуза заочной формы обучения // Мир науки: интернет-журнал. 2018. № 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/14PDMN618.pdf> (дата обращения: 25.09.2021)

Agricola B.T., Blind P., Traas E. Differences in regulation and efficiency of learning between traditional and non-traditional students. *Social Cosmos*, 2012, № 3, pp. 153-169. URL: https://www.researchgate.net/publication/261071567_Differences_in_regulation_and_efficiency_of_learning_between_traditional_and_non-traditional_students (дата обращения: 07.09.2021)

Bye D., Pushkar D., Conway M. Motivation, Interest, and Positive Affect in Traditional and Non-traditional Undergraduate Students. *Adult Education Quarterly*, 2007, vol. 57, № 2, pp. 141–158. DOI: 10.1177/0741713606294235

Gurrutxaga Ugarte I.M. Responsibility in nursing care: placing the patient at the center. *Revista de Enfermagem Referência*, 2018, Série IV, № 17, pp. 161–168. DOI: 10.12707/RIV17108

Hutchinson D., Brown J., Longworth K. Attracting and maintaining the Y Generation in nursing: a literature review: Attracting and maintaining the Y generation in nursing. *Journal of Nursing Management*, 2012, 20 (4), pp. 444–450. DOI: 10.1111/j.1365-2834.2011.01203.x

Johnson M. Student motivation – Traditional vs. nontraditional college students. In: R. Summers,

C. Golden, L. Lashley, & E. Ailes (Eds.), *Essays in Developmental Psychology*. 2020. URL: <https://www.assessmentpsychologyboard.org/edp/> (дата обращения: 07.09.2021)

Lake E.T., de Cordova P.B., Barton S., Singh S., Agosto P.D., Ely B., Roberts K.E., Aiken L.H. Missed nursing care in pediatrics. *Hospital Pediatrics*, 2017, № 7, pp. 378–384. DOI: 10.1542/hpeds.2016-0141

Mlynarska A., Krawuczka A., Kolarczyk E., Uchmanowicz I. Rationing of Nursing Care in Intensive Care Units. *International Journal of Environmental Research and Public Health Article*, 2020, 17(19):6944, pp. 1-13. DOI:10.3390/ijerph17196944

Raymond J., Medves J., Godfrey C. Perspectives on Patient Safety Among Practical Nursing Students. *Canadian Journal of Nursing Research*, 2016, vol. 48, № 2, pp. 41–47. DOI: 10.1177/0844562116664260

Schramm Tobias J.T. Burnout am Arbeitsplatz von Krankenschwestern und Krankenpflegern in Bayern. Eine empirische Untersuchung Inaugural-Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.) an der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) vorgelegt von Tobias J.T., Schramm M.A., B.A. Wirtschaftspsychologie. Frankfurt/Oder, 2016, 440 pp. URL: <https://opus4.kobv.de/opus4-euv/frontdoor/deliver/index/docId/214/file/Dissertation+Tobias+Schramm.pdf> (дата обращения: 11.09.2021).

References

Andrienko O.A. *Aktual'nye problemy obrazovaniya vzroslykh* [Actual problems of adult education]. *Azimuth nauchnykh issledovanij: pedagogika i psihologiya* [Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology], 2019, vol. 8, № 1 (26), pp. 25-28. (In Russ.)

Gordienko M.G. *Vzroslye studenty v evropejskom prostranstve vysshego obrazovaniya* [Adult students in the European Higher education space]. *Obrazovanie i nauka* [Education and Science], 2013, № 4 (103), pp. 133-143. (In Russ.)

Karpov A.A. *Vzaimosvyaz' obshchih sposobnostej i metakognitivnykh kachestv lichnosti: dis. ... kand. psihol. nauk* [Interrelation of general abilities and metacognitive qualities of personality: dis. ... of Candidate of Psychological Sciences]. *Yaroslavl'*, 2013, 205 p. (In Russ.)

Karpov A.V. *Psihologiya prinyatiya upravlencheskih reshenij* [Psychology of managerial decision-making]. Moscow, Jurist Publ., 1998, 434 p. (In Russ.)

Karpov A.A. *Struktura metakognitivnoj regulyatsii upravlencheskoj deyatel'nosti : monografiya* [The structure of metacognitive regulation of managerial activity: a monograph]. Yaroslavl State University named after P.G. Demidov Yaroslavl, YSU Publ., 2018, 784 p. (In Russ.)

Karpova E.V. *Novaya metodika kompleksnoj diagnostiki motivatsii uchebnoj deyatel'nosti* [New method of complex diagnostics of motivation of educational activity]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. Ser.: Psihologicheskie nauki: Akmeologiya obrazovaniya* [Bulletin of the Kostroma State University named after N.A. Nekrasov. Psychological Sciences series. Acmeology of education], 2005, vol. 11, issue 3, pp. 107-112. (In Russ.)

Karpova E.V. *Struktura i genezis motivacionnoj sfery lichnosti v uchebnoj deyatel'nosti* [Structure and genesis of the motivational sphere of personality in educational activity]. Yaroslavl, YSPU Publ., 2007, 570 p. (In Russ.)

Karpova E.V., Afanas'eva A.S. *Analiz znachimykh razlichij uchebnoj motivatsii, stilej samoregulyatsii, motivatsii dostizhenij u studentov raznykh form obucheniya* [Analysis of significant differences in educational motivation, styles of self-regulation, motivation of achievements among students of different forms of education]. *Kazanskaya nauka* [Kazan Science], 2016, № 10, pp. 160-163. (In Russ.)

Karpova E.V., Ekaterinina M.V. *Specifika sub"ektnykh determinant processa professionalizatsii medicinskih sester* [Specificity of subjective determinants of the process of professionalization of nurses]. *Vestnik Yaroslavl'skogo gosudarstvennogo universiteta im. P.G. Demidova. Ser.: Gumanitarnye nauki* [Bulletin of Yaroslavl State University named after P.G. Demidov. Humanities series], 2020, № 3 (53), pp. 98-107. (In Russ.)

Medvedeva S.A., Druchinina K.A. *Dinamika razvitiya uchebno-professional'noj motivatsii studentov-psihologov raznykh form obucheniya* [Dynamics of the development of educational and professional motivation of psychology students of different forms of education]. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie* [Humanitarian and pedagogical education], 2017, vol. 3, № 3, pp. 13-18. (In Russ.)

Muhina M.V., Katkova O.V., Muhina E.S., Romanov V.V. *Osobennosti motivatsii studentov pedagogicheskogo vuza zaочноj formy obucheniya* [Features of motivation of students of a pedagogical university of correspondence education]. *Mir nauki: Internet-zhurnal* [World of Science: Online magazine], 2018, № 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/14PDMN618.pdf> (access date: 25.09.2021). (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 20.02.2022; одобрена после рецензирования 19.03.2022; принята к публикации 19.03.2022.

The article was submitted 20.02.2022; approved after reviewing 19.03.2022; accepted for publication 19.03.2022.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 1. С. 215–219. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 1, pp. 215–219.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 377.5

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-1-215-219>

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНАЯ НАДЁЖНОСТЬ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

Филатов Денис Олегович, Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых (ВлГУ), Владимир, Россия, filvladimir1993@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9969-8741>

Аннотация. Работа посвящена одной из приоритетных задач в современной системе российского профессионального образования – формированию профессионально важных качеств у будущих специалистов. Автор обращается к актуальной проблеме теории и практики педагогической психологии – профессионально-личностному становлению студента колледжа – и обосновывает идею о том, что в современных условиях невозможно решение данного вопроса без научно обоснованных психолого-педагогических знаний о нём как о надёжном субъекте образовательного процесса. В статье автор опирается на разработанную теоретическую модель психической надёжности личности. Результаты представленного в работе факторного анализа позволили выделить три фактора в структуре личностно-профессиональной надёжности студентов колледжа, их компонентный состав. В статье описаны показатели психической надёжности личности студентов колледжа и их надёжности в учебно-профессиональной деятельности. Обоснована идея о том, что организация психолого-педагогического сопровождения студентов колледжа, направленного на развитие психической личностно-профессиональной надёжности, должна быть основана на знании микро-, макро- и метапсихологических детерминант данной характеристики их личности.

Ключевые слова: студент колледжа, учебно-профессиональная деятельность, личностная надёжность, личностные качества, эффективность деятельности, функциональная надёжность деятельности, структурная надёжность деятельности.

Для цитирования: Филатов Д.О. Профессионально-личностная надёжность студентов колледжа // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 1. С. 215–219. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-1-215-219>

Research Article

PROFESSIONAL AND PERSONAL RELIABILITY OF COLLEGE STUDENTS

Denis O. Filatov, the Stoletovs Vladimir State University (VISU), Vladimir, Russia, filvladimir1993@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9969-8741>

Abstract. The work is devoted to one of the priority tasks in the modern system of Russian vocational education – the formation of professionally important qualities in future specialists. The author addresses the topical problem of the theory and practice of pedagogic psychology – the professional and personal formation of a college student – and it substantiates the idea that in modern conditions, it is impossible to face this challenge without scientifically based psychological and pedagogic knowledge about it as a reliable subject of the educational process. In the article, the author relies on the developed theoretical model of mental reliability of the individual. The article presents the results of factor analysis aiming at possibility of identifying the three factors in the structure of professional and personal reliability of college students, of description of their component composition. The article describes the indicators of mental reliability of the personality of college students and their reliability in educational and professional activities. The article substantiates the idea that the organisation of psychological and pedagogic support of college students aimed at the development of mental professional and personal reliability should be based on knowledge of micro-, macro- and metapsychological determinants of this characteristic of their personality.

Keywords: college student, educational & professional activity, personal reliability, personal qualities, activity efficiency, functional reliability of activity, structural reliability of activity.

For citation: Filatov D.O., Professional and personal reliability of college students. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 1, pp. 215–219. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-1-215-219>

Одной из приоритетных задач в современной системе российского профессионального образования является формирование профессионально важных качеств (ПВК) у будущих специалистов. Данным фактом обусловлена необходимость изучения личностно-профессиональной надежности студентов колледжа как будущих профессионалов. Это определяет значимость психологических исследований в области профессионализации личности. Профессиональная деятельность приводит, с одной стороны, к формированию специфических качеств и структур личности, а с другой – к достижению результатов в конкретном виде деятельности [Шадриков].

В современной образовательной среде колледжа подготовка студентов к будущей профессии базируется в основном на теоретическом обучении, в то же время психологическая составляющая, в частности личностные детерминанты надёжности, не анализируются, остаются без внимания. В процессе обучения психическая надёжность не оценивается как значимый критерий в будущей профессии. В современной психологической литературе мы не встретили исследований, посвященных особенностям психической надёжности, ее формирования и развития в период подготовки к будущей профессии при обучении в колледже. Несмотря на теоретическую и практическую значимость проблемы, надёжность студентов колледжа отмечается недостаточностью исследований, при этом формирование и развитие ее личностных детерминант происходит именно в период обучения в колледже. В педагогике, педагогической и возрастной психологии имеются указания на развитие и воспитание самостоятельности, инициативности, активности, но не отражена важность процесса формирования психической надёжности учащихся на начальных этапах профессионализации.

В современной психологической науке оформились два направления при определении и изучении надёжности личности: в профессиональной деятельности (профессиональное качество) [Ломов: 138; Котик: 14; Рыбников: 30] и в межличностном взаимодействии (личностное качество) [Сарычев: 35; Никифоров: 23]. Теоретический анализ позволил нам разработать теоретическую модель психической надёжности с выделением детерминант, обеспечивающих личностно-профессиональную надёжность на микропсихологическом уровне – это отдельные личностные качества, на макропсихологическом – психическая надёжность личности как интегральная характеристика, на метапсихологическом – надёжность в ситуации учебно-профессиональной деятельности.

Психическая надёжность студентов колледжа определяется нами как совокупность субъективных

качеств, связанных с особенностями протекания психических процессов, свойств и состояний личности. Иными словами, мы определяем её как интегральную характеристику личности, обуславливающую процессуальные и результативные параметры учебно-профессиональной деятельности и проявляющуюся в отношении студентов колледжа к жизнедеятельности.

В нашем исследовании была предпринята попытка эмпирического обоснования структурной организации личностно-профессиональной надёжности студентов колледжа. В исследовании приняли участие 110 студентов колледжа инновационных технологий и предпринимательства Владимирского государственного университета первого и второго курсов в возрасте 18–20 лет. Психодиагностический комплекс включал в себя методики, направленные на изучение надёжности студентов колледжа на трех (микро-, макро- и мета-) уровнях.

Для определения и описания факторов, являющихся личностными детерминантами психической надёжности, был проведен факторный анализ с применением программы SPSS (табл. 1). Для ограничения рамок исследования в качестве наиболее информативного компонента путем исключения остальных из анализа был применен метод главных компонентов (МГК).

По результатам факторного анализа первичных результатов эмпирического исследования было выделено 3 фактора, в структуру каждого из которых с высокими факторными весами вошли как показатели психической надёжности личности студентов колледжа, так и показатели надёжности в учебно-профессиональной деятельности. Проведем анализ выделенных факторов.

При анализе первого фактора необходимо обратить внимание на следующие особенности: в его состав с положительными и значимыми факторными весами вошли следующие показатели контент-анализа: все без исключения результативные ($r = 0,9$ и выше) и процессуальные параметры деятельности ($r = 0,9$ и выше), творчество ($r = 0,75$) и все виды отношений, в которые студенты включаются ($r = 0,4$).

Согласно результатам факторного анализа, для таких студентов характерны следующие особенности выполнения деятельности:

- при оценке результативного аспекта выполнения деятельности: работоспособность ($r = 0,89$), продуктивность ($r = 0,85$), организованность ($r = 0,91$), исполнительность ($r = 0,91$);
- при оценке процессуального аспекта: инициативность ($r = 0,9$), ответственность ($r = 0,9$), самостоятельность ($r = 0,9$);
- при оценке отношения: активность ($r = 0,9$), творчество ($r = 0,75$), отношение к себе, другим, делу ($r = 0,4$).

Результаты факторного анализа по выборке студентов колледжа (N = 110)

Функциональная надёжность в деятельности	Структурная надёжность в деятельности	Психическая надёжность личности
Тревожность (-0,68) Собственные страхи (-0,68) Смелость (0,64) Поведение (0,63) Психические процессы (0,61) Уровень развития личностно-престижной мотивации, неадекватно заниженной самооценки (0,61) Эмоциональная стабильность (0,6) Шкала переживаний (0,58) Отношение к деятельности (0,55) Радость в отношении себя (0,54) Чувствительность (-0,52) Физиологические реакции (0,46) Уровень развития деловых коллективистских качеств личности и адекватной самооценки (0,44) Пассивно-деятельностный тип отношения (-0,45) Конформизм (-0,45) Отношение к себе (0,41)	Организованность (0,91) Исполнительность (0,91) Инициативность (0,9) Ответственность (0,9) Самостоятельность (0,9) Активность (0,9) Работоспособность (0,89) Продуктивность (0,85) Творчество (0,75) Фактор отношения к себе, другим, делу (0,4)	Отношение к себе (0,53) Доминантность (0,51) Напряжённость (-0,49) Творчество (0,45) Эмоциональная стабильность (0,43) Самоконтроль (0,41) Требовательно-деятельностный тип отношений с другими (0,42) Отношение к деятельности (0,41) Личностно-престижная мотивация в сочетании с неадекватно завышенной самооценкой (0,48)

Вышесказанное позволяет присвоить первому фактору наименование «Структурная надёжность в деятельности».

Таким образом, структурная надёжность в деятельности у студентов колледжа реализуется через их стремление качественно и на высоком уровне выполнять поставленную учебно-профессиональную задачу, проявляя творческий подход, что и определяет высокую эффективность деятельности в разных условиях и социальных формах взаимодействия (отношениях).

Анализируя второй фактор, мы видим, что в его состав с положительными/отрицательными и значимыми факторными весами входят показатели объективно-психологических проявлений надёжности студентов колледжа в деятельности ($r = 0,46$ и выше); особенности их эмоциональной и волевой сфер личности ($r = 0,6$ и выше), отношение к выполняемой деятельности ($r = 0,5$ и выше) и оценку себя по получаемому результату ($r = 0,06$ и выше).

Для данного фактора характерны следующие особенности:

- объективно-психологические признаки проявления надёжности студентов колледжа: функционирование психических процессов ($r = 0,61$) и физиологические реакции ($r = 0,46$);

- показатели переживаний: собственные страхи ($r = -0,68$), тревожность ($r = -0,68$), эмоциональная стабильность ($r = 0,6$), шкала переживаний ($r = 0,58$), чувствительность ($r = -0,52$)

- отношения к процессу деятельности: отношение к деятельности ($r = 0,55$), пассивно-деятельностный тип отношения ($r = -0,45$), отношение к себе ($r = 0,41$);

- поведение: смелость ($r = 0,64$), поведение ($r = 0,63$), конформизм ($r = -0,45$), с развитой личностно-престижной мотивацией ($r = 0,61$) или де-

ловыми коллективистскими качествами с адекватной самооценкой ($r = 0,44$).

Всё это позволяет присвоить данному фактору наименование «функциональная надёжность в деятельности».

Таким образом, функциональная надёжность в деятельности студентов колледжа обеспечивается у них функционированием и протеканием психических процессов, физиологическими реакциями, эмоциональной стабильностью, положительным отношением к деятельности и себе, смелостью (способностью справляться с собственными страхами) и самостоятельностью в поведении, с низким уровнем тревожности, с развитой личностно-престижной мотивацией или деловыми коллективистскими качествами с адекватной самооценкой.

Наиболее выраженными характеристиками третьего фактора являются следующие особенности: психическая саморегуляция и фактор отношений.

В структуру данного фактора со значимым весом вошли переменные, связанные с самоконтролем и саморегуляцией личности: эмоциональная стабильность ($r = 0,43$) и самоконтроль ($r = 0,41$) с развитой личностно-престижной мотивацией в сочетании с неадекватно завышенной самооценкой ($r = 0,48$), при отрицательной корреляционной связи с напряжённостью ($r = -0,49$). Необходимо отметить, что завышенная самооценка позволяет студенту избегать развития внутренней напряжённости, не стесняться предлагать творческие ($r = 0,45$) пути решения учебных задач и ситуаций.

Большинство перечисленных особенностей отражают отношение студентов колледжа к себе ($r = 0,53$), к деятельности ($r = 0,41$), преобладание требовательно-деятельностного типа отношения с другими ($r = 0,42$) и наличие доминантности ($r = 0,51$) в отношениях.

Это позволяет присвоить третьему фактору наименование «психическая надёжность личности» студентов колледжа.

Проведенная психологическая диагностика позволила получить показатели по факторам психической надёжности личности студентов колледжа. Просуммировав их индивидуальные значения по блоку психической надёжности как интегрального личностного качества, мы применили метод «полярных групп», выявив две группы студентов колледжа – с высоким и низким уровнем психической надёжности. Данный метод позволил определить состав двух выборок. Дальнейшая обработка результатов эмпирического исследования осуществлялась по каждой выборке отдельно.

Сравнительный анализ результатов по блоку психической надёжности (макроуровень) показал, что студенты колледжа с высокой психической надёжностью имеют более высокие показатели по факторам: настойчивость, энергичность, внимательность, целеустремлённость, протекание физиологических реакций, шкале переживаний и их отношения к жизнедеятельности. Студенты колледжа с низкой психической надёжностью демонстрируют в поведении инициативность, решительность, самостоятельность, более высокую подвижность психических процессов, но лишь при условии сформированного положительного отношения к деятельности или другой личности.

По блоку личностных качеств (микроуровень) получены следующие результаты. У студентов колледжа с высокой психической надёжностью наиболее ярко выражены качества: высокая чувствительность (I), высокая эмоциональная стабильность (C), высокая тревожность (O), высокий самоконтроль (Q3), они не беспокоятся, как выглядят в глазах окружающих (MD). В учебной деятельности выявлены такие устойчивые эмоциональные переживания, как страх (рейтинг-контроль, экзаменационные сессии) и радость (аудиторные занятия, личный успех и др.). По результатам анкетной методики «Отношение к жизнедеятельности» В.А. Зобкова преобладают показатели по шкале «отношение к людям».

Студентов колледжа с низкой психической надёжностью характеризуют смелость (H) и чрезмерная самоуверенность, неконформизм (Q2), высокая степень напряжённости (Q4). Студенты этой выборки иногда стремятся выглядеть хуже, чем есть на самом деле (FB), что не характерно для респондентов первой выборки.

По блоку учебной деятельности (метауровень), проранжировав типы отношений студентов колледжа с низкой психической надёжностью в социальном взаимодействии, были получены результаты, свидетельствующие о стремлении к доминированию в отношениях с другими людьми. При социальном взаимодействии преобладают отношение к себе и к собственной деятельности. По шкале «требовательно-деятельностный» тип отношений к другим зафиксированы наибольшие значения показателя. К деятельности они относятся ответственно, творчески. У студентов данной выборки показатели по шкале «трудолюбие» в диапазоне средних значений. У студентов выявлены личностно-престижная мотивация с неадекватно завышенной или заниженной самооценкой (59 и 46 б). Данные по шкалам блока учебной деятельности у студентов с высокой психической надёжностью ниже, чем у респондентов другой выборки.

В выборке студентов колледжа с высоким показателем психической надёжности по методике «Отношение человека к жизнедеятельности» наибольшее значение имеет показатель по шкале «отношение к деятельности», которая включает в себя трудолюбие, ответственность, творчество. В отношениях с другими людьми преобладает «пассивно-деятельностный» тип взаимодействия. У большинства студентов развиты деловые коллективистские качества личности и адекватная самооценка.

Нами был проведён структурный анализ коррелограмм, полученных по двум выборкам студентов колледжа (табл. 2).

Как видно из представленных данных, структурограммы имеют признаки сходства, а именно: индекс когерентности системы (ИКС) по двум выборкам

Таблица 2

Сравнительный анализ структурограмм (коррелограмм) по выборкам студентов с высокими и низкими показателями психической надёжности

	Выборка 1: студенты колледжа с высокими показателями психической надёжности	Выборка 2: студенты колледжа с низкими показателями психической надёжности	Значения F^* -критерия Фишера
Индекс когерентности системы (ИКС)	414	319	$F^*_{эмп.} = 0,58$ при $p \leq 0,05$
Индекс дифференциации системы (ИДС)	262	174	$F^*_{эмп.} = 0,587$ при $p \leq 0,05$
Индекс организованности системы (ИОС)	152	145	$F^*_{эмп.} = 1,138$ при $p \leq 0,05$

студентов колледжа выше индекса дифференциации системы (ИДС). В связи с этим ИОС имеет положительное значение в двух выборках, поэтому структуры могут быть охарактеризованы как сложившиеся и устойчивые (мало подвержены изменениям). Необходимо отметить, что в выборке студентов колледжа с высокими показателями психической надёжности показатели всех индексов структурограммы выше показателей по выборке студентов колледжа с низкими показателями психической надёжности.

Таким образом, структурограммы, полученные по выборкам студентов колледжа с высокими и низкими показателями психической надёжности, характеризуются различным компонентным составом: ядрами, плеядами и их количеством, наличием положительных и отрицательных взаимосвязей в целом и по каждому блоку в отдельности.

Среди личностных качеств по выборке студентов колледжа с высокими показателями психической надёжности выделяются факторы, организующие структуру личности: эмоциональная стабильность, настойчивость, внимательность, высокий самоконтроль, творчество, связанные с результативными и процессуальными параметрами деятельности, а именно: продуктивностью, результативностью, организованностью, исполнительностью.

У студентов колледжа с низкой психической надёжностью преобладают напряжение, неконформизм, страх в отношении себя, тревожность, повышается уровень личностно-престижной мотивации и пассивно-деятельностный тип отношения с окружающими.

Результаты проведенной диагностики позволили нам разработать и реализовать программу «Психолого-педагогическое сопровождение становления личности профессионала в колледже». Методы математико-статистического анализа позволили подтвердить ее эффективность. Результаты исследования позволяют целенаправленно формировать и развивать факторы психической надёжности у студентов колледжа в условиях учебной и воспитательной деятельности, которую реализуют сотрудники деканата и преподаватели. Единство образовательного и воспитательного процессов обеспечивает успешность профессионализации личности студента колледжа.

Список литературы

- Котик М.А. Психология и безопасность. Таллин: Валгус, 1989. 447 с.
- Ломов Б.Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии. М.: Наука, 1991. 295 с.
- Никифоров Г.С. Надежность профессиональной деятельности. СПб.: СПбГУ, 1996. 172 с.
- Рыбников В.Ю. Психологическое прогнозирование надёжности деятельности специалистов экстре-

мального профиля: дис. ... докт. психол. наук. СПб., 2000. 433 с.

Сарычев С.В. Надёжность группы в напряжённых и экстремальных ситуациях совместной деятельности (социально-психологические основы). Курск: КГУ, 2007. 155 с.

Филатов Д.О., Филатова О.В. Организация психолого-педагогического сопровождения профессионализации студентов колледжа // Экономика и управление: проблемы, решения: науч.-практ. журнал. М.: ООО Научная библиотека, 2021. № 12 (декабрь). Т. 2. С. 47–53.

Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. М.: Логос, 1996. 320 с.

References

- Kotik M.A. *Psihologija i bezопасnost'* [Psychology and security]. Tallin, Valgus Publ., 1989, 447 p. (In Russ.)
- Lomov B.F. *Voprosy obshhej, pedagogicheskoj i inzhenernoj psihologii* [General, educational and engineering psychology]. Moscow, Nauka Publ., 1991, 295 p.
- Nikiforov G.S. *Nadezhnost' professional'noj dejatel'nosti* [Reliability of professional activity]. Saint Petersburg, SPbGU Publ., 1996, 172 p.
- Rybnikov V.Ju. *Psihologicheskoe prognozirovanie nadjozhnosti dejatel'nosti specialistov jekstremal'nogo profilja: dis. ... d-ra psihol. nauk* [Psychological forecasting of the reliability of the activities of specialists of an extreme profile: DSc thesis]. Saint Petersburg, 2000, 433 p.
- Sarychev S.V. *Nadjozhnost' gruppy v naprjazhjonnyh i jekstremal'nyh situacijah sovместной dejatel'nosti (social'no-psihologicheskie osnovy)* [Reliability of the group in tense and extreme situations of joint activity (socio-psychological foundations)]. Kursk, KGU Publ., 2007, 155 p.
- Filatov D.O., Filatova O.V. *Organizacija psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdenija professionalizacii studentov kolledzha* [Organization of psychological and pedagogical support for the professionalization of college students]. *Jekonomika i upravlenie: problemy, reshenija: nauch.-prakt. zhurnal* [Economics and Management: Problems, Solutions: Scientific and practical journal]. Moscow, Nauchnaja biblioteka Publ., 2021, № 12 (december), vol. 2, pp. 47-53. (In Russ.)
- Shadrikov V.D. *Psihologija dejatel'nosti i sposobnosti cheloveka* [Psychology of activity and human abilities]. Moscow, Logos Publ., 1996, 320 p.

Статья поступила в редакцию 11.02.2022; одобрена после рецензирования 23.03.2022; принята к публикации 23.03.2022.

The article was submitted 11.02.2022; approved after reviewing 23.03.2022; accepted for publication 23.03.2022.

ПОРТРЕТЫ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 1. С. 220–224. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 1, pp. 220–224. ISSN 2073-1426

Интервью

УДК 37

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-1-220-224>

ВАСИЛИЙ ВЛАДИМИРОВИЧ ЧЕКМАРЁВ: ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ И НАУЧНОЕ ПРОСТРАНСТВО

Грабова Ольга Николаевна, доктор экономических наук, Костромской государственной университет, o_grabova@ksu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3542-1764>

Short message

VASILY VLADIMIROVICH CHEKMAREV: PEDAGOGICAL AND SCIENTIFIC SPACE

Olga N. Grabova, Doctor of Economics, Kostroma State University, Kostroma, Russia, o_grabova@ksu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3542-1764>

Коллектив кафедры экономики и экономической безопасности Костромского государственного университета поздравляет Василия Владимировича Чекмарёва с 70-летним юбилеем. Достижения Василия Владимировича неотделимы от истории развития Костромского государственного университета, в котором он создал собственную научную школу, многие годы работал проректором по науке, возглавлял кафедру, воспитал огромное количество молодых ученых и преподавателей.

Профессор О.Н. Грабова взяла интервью у Василия Владимировича, в котором он рассказал о своем педагогическом и научном пути. Предлагаем читателям соприкоснуться с жизнью блестящего Ученого, Педагога, Человека.

– **Василий Владимирович, когда Вы родились?**

25 июля 1951 года.

– **Каков общий стаж работы?**

56 лет.

– **А стаж научно-педагогической деятельности?**

41 год.

– **Назовите, пожалуйста, свою альма-матер.**

Воронежский ордена Ленина государственный университет имени Ленинского комсомола.

– **Каковы основные вехи педагогического и управленческого пути в КГУ?**

Начинал работу заведующим кабинетом кафедры политической экономии, прошел весь путь преподавательского труда: от ассистента, старшего преподавателя, доцента до профессора и заведующего кафедрой политической экономии. Параллельно за-



Чекмарёв Василий Владимирович

нимался наукой: был научным сотрудником, старшим научным сотрудником, начальником Научно-исследовательского сектора, координирующего хозяйственные работы с предприятиями, проректором по научно-исследовательской работе.

– **Когда и по какой тематике были защищены Ваши диссертации?**

Диссертацию «Роль экономических интересов производственного коллектива в совершенствова-

нии формирования и использования его трудового потенциала» на соискание ученой степени кандидата экономических наук защитил 3 марта 1989 года. А докторскую диссертацию на тему «Система экономических отношений в сфере образования» – 10 июля 1998 года. Ученое звание «профессор» присвоено 18 ноября 1998 года.

Моим научным руководителем и наставником был доктор экономических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, почетный гражданин Костромской области Матвей Исаакович Скаржинский.

– *Сколько у Вас было аспирантов?*

На кафедре экономической теории в КГПУ им. Н.А. Некрасова, которой я руководил, за сорок лет ее существования было более 200 аспирантов. Под моим личным руководством защитили диссертации 44 человека.

– *Сколько у Вас публикаций?*

Библиотечный указатель моих трудов, хранящийся в библиотеке университета, содержит около полутора тысяч названий статей, монографий, учебников. Отмечу лишь несколько из них, размещавшихся на зарубежных выставках и удостоенных премий, дипломов лауреатов Международных книжных выставок. Аннотации этих трудов вошли в специальные каталоги во Франции, Германии, Китае. Это труды «Методология экономической науки. Битва за высшее образование России: 1992–2003 гг.»; «Экономические отношения в производстве образовательных услуг»; «Система экономических отношений в сфере образования»; «Образование и интеллектуальный потенциал России. Ч. 1: Статистико-социогеографический квалиметрический мониторинг воспроизводства»; «Образование: культурный код человечества» (Серия «Теория и практика новой политической экономии», вып. 8); «Университеты как фактор формирования человеческого капитала»; сборник статей «Экономические и социальные цели высшего образования», опубликованных в 1999–2009 годах в журнале «Экономика образования»; «Экономическая диагностика вуза: теория и методы»; «Экономика новой реальности и общественный контроль».

– *В экономике и в других социальных науках есть такое понятие, как «part dependence» и «part independence» – зависимость и независимость от предшествующей траектории развития. Как Вы считаете, Ваша цельность, многогранность в науке, в педагогической и социальной реализации, одаренность в музыке и поэзии Вам досталась от Ваших родителей? Кем они были?*

Отец – Владимир Николаевич Чекмарёв, 1925 года рождения, в 16 лет ушел на фронт. С 43-го года уже летал на самолете, бомбил Берлин, дважды горел в самолете, но остался жив, в плен не попал. После окончания войны служил на Дальнем Востоке, дослужился

до капитана ВВС. В 1950 году был отправлен в Балашовское ВВЛУ (высшее военное летное училище; г. Балашов Саратовской области) учить курсантов, там и познакомился с моей мамой, Маргаритой Васильевной Боголюбовой, она работала медсестрой в госпитале для раненых и военнослужащих.

Кто меня воспитывал? Отец, мать, улица, школа, бабушка. Жаль, что я – из бездедовского поколения (оба деда погибли в Великой Отечественной войне).

К отцу относился всегда с обожанием и восхищением. Может быть, потому, что он был и головастый (два вуза окончил), и рукастый, и целеустремленный во всех своих проявлениях. А мама была женщиной... Любящей, понимающей, прощающей. Полагаю, что всем хорошим в моей жизни я обязан молитвам мамы. Без нее меня бы не было на свете, без нее я бы не научился так любить и ценить жизнь. Пример отношений родителей между собой сформировал и моё отношение к своей супруге.

– *Расскажите о своей необыкновенной жене, Людмиле Григорьевне. Можно сказать, что без нее Вы не состоялись бы в полной мере?*

Однозначно. Этот человек – дар Судьбы! Наша встреча, как все в этой жизни, была случайной. Встретились мы на поляне Искра в горах Кавказа. Я шел с группой костромичей, а она вела группу туристов из Набережных Челнов. Все шли в поход за романтикой, а я, получается, за провидением судьбы – за своей будущей женой. Около костра, за песнями, и познакомились. Я с гитарой, а она очень хорошо пела и, конечно, была необыкновенно красивой, она и сейчас хороша. Пригласила меня на свадьбу своей младшей сестры в г. Краснодон Луганской области, на родину. После этого мы уже не расставались, вместе приехали в Кострому, где и живём уже сорок пять лет, каждый день постигая истину семейной жизни и секрет счастья, который заключается в простом правиле «надо беречь друг друга».

– *Конечно, на своем профессиональном пути Вы сталкивались со многими мэтрами в педагогике и науке, но кто оказал на Вас наиболее сильное влияние как наставник, как камертон?*

Наставник, Учитель – это Матвей Исаакович Скаржинский. Он был бессменным научным руководителем, принял меня на работу заведующим кабинетом, с ним я прошел весь путь от аспиранта до доктора экономических наук и профессора. Он был наставником и в науке, и в работе, и развитии личности, человеческих качеств, научил доводить начатое до завершения. А камертон – Владимир Наумович Эйтингон, кандидат экономических наук, профессор, директор НИИ экономики Воронежского университета (а затем декан экономического факультета), у которого я проработал 2,5 года на 0,5 ставки младшим науч-

ным сотрудником, совмещая работу с очным обучением в этом же университете. Именно он научил меня ценить жизнь, дал мне точку опоры в профессии, помог выработать систему ценностей, нравственные ориентиры.

– Вам повезло – Вы общались с преподавателями в реальности, спорили, совместно решали проблемы. Как Вы думаете, есть ли риск в эпоху дистанционного обучения потерять прекрасных лекторов, носителей педагогического искусства и мастерства?

Так этой эпохи, слава Богу, пока ещё нет. И очень надеюсь, что не будет. Ведь получение образования есть процесс отогревания края социального в природном (животном) состоянии особи, разделяющего мироощущение и мировоззрение. Образованный – значит озирающийся, сомневающийся, исследующий суть жизни, то есть ищущий доказательств иного букваря жизни. Вот я уже несколько лет пишу книгу с названием «Образы и образа образования». Образы – это что и как. Образа – кто и о чём. Поэтому обученный не есть наученный. Ведь можно понять природные законы как наследственные инстинкты, принять животные обычаи (повадки), но не стать нужным ни себе, ни людям. Образование – это образование света, высвечивание мира, культурный код человечества, преодоление тьмы. Происхождение и предназначение образования в том, что образы и образа образования дают человеку возможность понять, что для реализации цели жизни каждого (сверху ему определённого) времени у каждого не слишком много. Образование даёт возможность всколыхнуться природному пониманию сути человеческой жизни!

А дистанционное образование является всеобщим. Прослушивание лекций по монитору никакого человека образованным не сделает. Да и не будут эти лекции слушать люди, не имеющие привычки к ответственному труду. Нельзя превратить преподавателя, учителя в диспетчера, только включающего надлежащие программы. Надеюсь, этого не случится.

Мне могут возразить, есть два подхода к образованию: западный и восточный. Западный предполагает, что учитель учит чему-то конкретному: физике или иностранному языку. Каков при этом сам учитель как личность – не существенно, лишь бы дело знал. А восточный подход состоит в том, что ученик живёт рядом с учителем и копирует всю его жизнь, пытается впитать его философию, его отношение к миру. Это более длинный путь, но и более действенный. В сущности, любой настоящий учитель – это немножко восточный гуру. Это в первую очередь воспитатель. Он воспитывает профессиональный подход к делу, профессиональную этику, если угодно. Я – сторонник восточного подхода. В нём суть гигиены души.

– А что обязательно надо сохранить в образовании от советской педагогики?

Простоту и доступность для каждого студента содержания лекционных курсов, превращение экзаменов в одну из форм обучения, использование оценки не для проверки умения запоминать, а для выявления способности думать.

– И, наверное, самый больной вопрос, связанный с трансформацией образования в настоящее время. Образование движется в сторону элитарности, недоступности при кажущемся обилии информации, контента? Какова, на Ваш взгляд, судьба высшего образования в цифровую эпоху?

Рассмотрение высшего образования предполагает оценку его вклада в формирование индивидуальной свободы и одновременно – инновационно-предпринимательской восприимчивости на основе неявного знания. Разновероятность судьбы каждого человека при наличии индивидуальных способностей требует от высшей школы функции управления развитием. Процесс не столь однозначный. Его противоречивость в том, что сегодня высшее образование представляет собой процесс подготовки человека-функции (выхолащивание фундаментального базиса наук, сужение спектра знаний, обоснование короткоживущих компетенций в понимании компетенции как самостоятельно реализуемой способности к практической деятельности, к решению жизненных проблем, основанной на приобретенном обучающимся учебном и жизненном опыте, его ценностях и склонностях).

Разговор о новых характеристиках образовательного продукта – особый разговор за пределами настоящего диалога. Здесь же я только фиксирую то обстоятельство, что в силу необходимости формирования этих новых характеристик содержание понятия «индикатор» эволюционирует, так как в нашем случае отсутствует очевидная связь между величиной, выступающей в роли критерия, и каким-либо одним наблюдаемым индикатором. Возможно два способа решения этой проблемы: элиминирование такой величины и индикация. Первый способ связан: а) с уточнением определения экономической величины с тем, чтобы ее описание содержало только наблюдаемые свойства объекта, что маловероятно; б) с переформулировкой модели или задачи с целью развития вуза на основе противоречивого соотношения между детерминизмом и свободой выбора. Содержание этого индикатора составляет рассмотрение формирования и функционирования объединенных областей индивидуальной свободы выбора и ограничений трудового поведения всех субъектов отношений в вузе, исходя из переменных величин, внутри которых эти области свободы выбора строятся. К этим переменным факторам, играющим ключевую

роль в формировании пространства для свободы выбора, относятся технологии производства образовательного продукта, система ценностей коллектива вуза, социальные отношения внутри вуза и их структура, а также сложившиеся особенности менталитета и социальных норм в поведении всех субъектов трудовых отношений в вузе, определяющие мотивацию в достижении целей вуза.

И еще необходим индикатор, характеризующий «раскрытие таланта каждого человека». Назову его индикатором реализации человеческой энергии в хозяйственной жизни общества. Этот индикатор в своей сути есть характеристика человеческой активности, использования индивидуального человеческого капитала.

Управление развитием вуза может быть обеспечено за счёт повышения роли организационного капитала в структуре управления развитием вуза; воспроизводства кадров управления развитием и изменением вуза; осмысления эредитарности управления вузом; систематического обновления характеристик образовательного продукта вуза, к которым следует отнести формирование личностных компетенций и общих ценностей участников образовательного процесса как процесса производства образовательного продукта, способствующих тому, чтобы гибко и творчески применять усвоенные и осмысленные знания и навыки в решении появляющихся новых задач.

– Труды каких трех экономистов прошлого, на Ваш взгляд, надо обязательно изучать молодым исследователям-экономистам?

Карла Маркса – за его логику, за сущностное исследование капитализма. Джона Стюарта Милля – за его системное понимание процессов обмена в системе «государство – предприниматель» в экономике. Йозефа Шумпетера – за понимание инновационности предпринимателей.

– У Вас грандиозное умение – планировать проекты, продуцировать идеи, аккумулировать вокруг себя людей – создавать научное, педагогическое пространство. Как Вам удалось создать жизнеспособную, развивающуюся кафедру?

Главное в том, что в университете мне повезло встретить своего наставника, а также соратников, которые многому меня научили, помогали, создавали особую научную и педагогическую среду. Это доктора экономических наук Л.Я. Спектор, Н.П. Гибало, А.И. Тяжов, кандидаты экономических наук И.Н. Наткович, В.А. Тешкин, Ю.А. Соколов, А.П. Быструхин, И.Ю. Баландин, Н.Г. Молчанов, С.В. Матвеев. Все они работали на кафедре М.И. Скаржинского, который создал кафедру политической экономии в Костромском педагогическом институте имени Н.А. Некрасова. Мне досталось из рук Матвея Исаа-

ковича богатое наследство – талантливые люди, преданные делу. А все остальное росло вокруг них и благодаря им, благодаря особой социально-культурной атмосфере в педагогическом институте, где все творческое, талантливое поддерживалось, где сохранялся боевой и неутомимый дух братства и взаимопомощи, в общем, все лучшее из советского. Был такой период, когда на кафедре одновременно работали шесть заслуженных деятелей науки: М.И. Скаржинский, Н.П. Гибало, А.И. Субетто, С.Ф. Викулов, А.И. Добрынин и я сам.

– А по каким критериям Вы отбирали людей на Вашу кафедру?

Критерий один – желание работать.

– Ошибались ли Вы в людях?

Да, я не великий знаток человеческих натур. Но друзей всё-таки всегда было больше, чем врагов. Может быть, именно поэтому на кафедре кое-что удалось сделать значительное.

Так, например, кафедра стала победителем Всероссийского конкурса «Лучшая экономическая кафедра – 2012» в номинации «Экономика и управление производством» (в том числе за ведение хозяйственной работы с предприятиями города и области) и победителем Всероссийского конкурса кафедр и образовательных программ «Экономика и управление – 2014» в номинации «Макроэкономика, экономическая политика, государственное регулирование экономики». Конкурсы были организованы Вольным экономическим обществом России и Государственной думой Федерального Собрания Российской Федерации.

Все штатные работники кафедры того времени прошли обучение в докторантуре, имели государственные и ведомственные награды. Преподаватели кафедры участвовали в серьезных грантах РГНФ, РФФИ, многочисленных научных конференциях, много печатались в периодических изданиях, публиковали монографии (только в серии «Новая политическая экономия» опубликовано 78 монографий).

– Ощущаете ли Вы себя советским человеком, есть ли ностальгия по той ушедшей эпохе?

Да, сильная ностальгия. В советское время была регулярность труда, дисциплина, не было материального расслоения, люди не были одинокими, пели песни, радовались жизни.

– А что, как Вам кажется, ожидается в мировом экономическом пространстве, скажем, в ближайшем десятилетие? Каковы прогнозы доктора экономических наук, профессора Чекмарева?

Мир изменяется неудержимо и стремительно. Усиливается понимание неопределённости будущего. Среди основных трендов изменений я бы выделил два. Первый тренд – это формирование ноономики. В основе лежит переосмысление путей превраще-

ния человека в геологическую силу (по Вернадскому) как способ созволюции растущих технических возможностей человека и среды обитания.

Второй тренд – это разворот капиталистической организации экономики, названный «Великой перезагрузкой». Термин «Великая перезагрузка» (The Great Reset) был введен в речевой оборот президентом Всемирного экономического форума (ВЭФ) Клаусом Швабом и его единомышленниками. Это произошло в июне прошлого года в ходе видеоконференции, в которой кроме Шваба участвовал английский наследник британского престола принц Чарльз, генеральный секретарь ООН Антониу Гутерреш, исполнительный директор МВФ Кристалина Георгиева и другие VIP-персоны. «Второе дыхание» это модное понятие получило после того, как в июле 2020 года в свет вышла книга под названием «COVID-19: Великая перезагрузка», написанная тем же Клаусом Швабом в соавторстве с журналистом Тьерри Маллере. Из самого названия книги можно догадаться, что так называемая «пандемия коронавируса» и «Великая перезагрузка» – вещи взаимосвязанные. «Пандемия COVID-19» стала своеобразным «триггером» («спусковым крючком»), запустившим процесс «Великой перезагрузки».

– Музыка, поэзия, экономика, педагогика, наука, ответственность за большую семью – это ведь не только счастье, но и большой груз ответственности. Как Вы справляетесь со всем этим? Хочется узнать «рецепт» преодоления трудностей, преодоления себя на жизненном пути, источник вдохновения и Вашей жизненной силы.

Не терять чувства юмора. Быть участником изменений мира к лучшему. И, конечно же, любить все, чем занимаешься, – музыку, поэзию, науку, работу, свою семью.

– Каков ваш жизненный девиз?

Гореть, но не сгорать!

– Каково Ваше отношение к религии?

Человек без веры – мертвый человек.

– Назовите Вашего любимого поэта.

Булат Окуджава.

– Ваш любимый прозаик?

Михаил Юрьевич Лермонтов.

– Приведите цитату из художественного произведения, которая потрясла Вас.

«Жить без любви, наверно, можно... Но как на свете без любви прожить?»

– Какими музыкальными инструментами Вы владеете?

Баян, гитара.

– Что такое счастье?

Жить и работать.

От своего имени хочется добавить несколько слов. Безусловно, Вы, Василий Владимирович, неординарны и неоднозначны, как любой истинно творческий человек. Конечно, у Вас столько граней личности, которые невозможно отразить в одном коротком интервью. Вами сделано очень много для самых разных людей (и тех, кто реализует свой собственный профессиональный путь, не связанный с наукой, и тех, кто связан с экономикой, и педагогов, и политиков, и руководителей разного масштаба – всех не перечисль). Все они, соприкасаясь с Вами, получили мощный положительный импульс к дальнейшему своему развитию. Ваши ученики бесконечно благодарны Вам за участие в их жизни, за Вашу молодость, любовь к жизни, неисчерпаемое научное и творческое вдохновение, за Вашу поэтичность и романтичность. Желаю Вам еще долгие-долгие годы продолжения себя в науке, в экономическом пространстве, в Вашей большой семье; желаю быть полным идей, надежд и уверенности в собственных силах!

Статья поступила в редакцию 19.01.2022; одобрена после рецензирования 22.02.2022; принята к публикации 22.02.2022.

The article was submitted 19.01.2022; approved after reviewing 22.02.2022; accepted for publication 22.02.2022.

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

Направляемый в редакцию материал должен быть оригинальным, не опубликованным ранее в других изданиях. Статьи, оформленные не по требованиям, не принимаются к рассмотрению!

Все материалы следует представлять в редакцию по электронной почте:

e-mail: vestnik@ksu.edu.ru

Научные статьи принимаются в редакцию в течение всего года, публикуются в порядке живой очереди по мере наполнения портфеля редакции. Особые случаи с очередностью публикации статей решаются главным редактором.

Электронный вариант статьи выполняется в текстовом редакторе **Microsoft Word**. Статью в редакцию необходимо прислать в форматах: *.doc, *.docx, *.rtf. Обязательно прикладывается файл статьи в формате *.pdf. В качестве имени файла указывается фамилия, имя и отчество автора русскими буквами (например: Иванов Иван Иванович).

Все статьи проходят проверку на обнаружение текстовых заимствований в системе «Антиплагиат». Редакция принимает статьи, оригинальность которых составляет не менее **80%**.

Компьютерный набор статьи должен удовлетворять следующим требованиям: формат – А4; поля – по 2 см со всех сторон; гарнитура (шрифт) – Times New Roman; кегль – 14; межстрочный интервал – 1,5; абзацный отступ – 1,25 см.

Минимальный объем текста статьи с – **не менее 10 000 знаков**. Максимальный объем текста не должен превышать **30 000 знаков (не более 16 страниц)**, включая все сведения об авторе, аннотацию и список литературы с references. Ограничения не распространяются на научные публикации, объем которых, превышающий требования, мотивирован логикой доказательств и количественными показателями публикуемых источников.

ПРИМЕР ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ

УДК

© **Инициалы и фамилия, 2019**

Аффилиация(и) автора: организация, где проводилось исследование,
г. Город, Страна

Название (жирным шрифтом, строчные буквы)

*Информация о финансировании (ссылки на гранты и пр.)
указывается после названия статьи курсивом*

Аннотация: 150–200 слов.

Аннотация к научной статье представляет собой краткую характеристику текста с точки зрения его назначения, содержания, вида, формы и других особенностей. Она передает главную, ключевую идею текста до ознакомления с его полным содержанием. Научная аннотация условно делится на три части:

- 1. Презентация вопроса или проблемы, которым посвящена статья.*
- 2. Описание хода исследования.*
- 3. Выводы: итоги, которых удалось достичь в результате проведенного исследования.*

В аннотации не допускается привлечение дополнительной информации (биографические данные, историческая справка, отступления, рассуждения и т.д.). В тексте аннотации не должны использоваться очень сложные предложения, изложение строится в научном стиле.

Ключевые слова: 7–10 слов, разделенных запятой.

Информация об авторе: Фамилия Имя Отчество, ORCID автора, ученая степень, ученое звание, место работы полностью: название организации, улица, дом, индекс, город, страна.

E-mail:

Дата поступления статьи: указывается дата отправки статьи в формате: 08.08.2008.

Дата приема статьи к публикации: заполняется в редакции.

Для цитирования: Фамилия И.О. Название статьи // Вестник Костромского государственного университета. 2020. Т. 26, № 1. С. XX–XX (страницы будут указаны в редакции). DOI:

Далее вся информация должна быть представлена на английском языке:

© Vladimir A. Smirnov, 2019.

Affiliation(s), Moscow, Russia

Name of the article

Information about financing (links to grants, etc.) is indicated after the title of the article in italics

Abstract: 150–200 word.

Keywords: 7–10 word, separated by a comma.

Information about the author:

E-mail:

Article received: August 08, 2019.

Published:

For citation: Smirnov V.A. Name of the article. Vestnik of Kostroma State University, 2020, vol. 26, № 1, pp. XX–XX (In Russ.). DOI:

Текст статьи¹ Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи
Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи
статьи Текст статьи... [Анненков: 467].

Примечания (следуют после текста статьи)

¹ К сожалению, современное переиздание перевода Перцова книги Тэна лишено того изобилия фотоснимков и иллюстраций, которыми было богато снабжено его первое издание 1913, 1916 гг.

² О стратегии научно-технологического развития Российской Федерации: Указ Президента РФ от 01.12.2016 № 642. URL: <http://www.consultant.ru/document/cons/> (дата обращения: 11.04.2019).

³ Архив Военно-исторического музея артиллерии, инженерных войск и войск связи (Архив ВИМАИВ и ВС). Ф. 2. Оп. 2. Д. 253.

Список литературы

Анненков П.В. Замечательное десятилетие. 1838–1848. Из литературных воспоминаний // Вестник Европы. 1880. Т. 2, № 4. С. 457–506.

New K.A. Roman Comedy on the Russian Stage: Alexander N. Ostrovsky's There Was Not a Penny, But Suddenly Altyn and Plautus' Aulularia. *Studia Litterarum*, 2019, vol. 4, № 1, pp. 138–159. DOI: 10.22455/2500-4247-2019-4-1-138-159

References

Annenkov P.V. *Zamechatel'noe desiatiletie. 1838–1848. Iz literaturnykh vospominanii* [A wonderful decade. 1838–1848. From literary memories]. *Vestnik Evropy*, 1880, vol. 2, № 4, pp. 457–506. (In Russ.)

New K.A. Roman Comedy on the Russian Stage: Alexander N. Ostrovsky's There Was Not a Penny, But Suddenly Altyn and Plautus' Aulularia. *Studia Litterarum*, 2019, vol. 4, № 1, pp. 138–159. DOI: 10.22455/2500-4247-2019-4-1-138-159

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ ПРИМЕЧАНИЙ, БИБЛИОГРАФИЧЕСКИХ ССЫЛОК, СПИСКА ЛИТЕРАТУРЫ И REFERENCES

Примечания

В статье допустимы примечания, которые приводятся после текста, нумеруются арабскими цифрами (в виде верхних индексов) и представляют собой разъяснения, указания на переводы и пр.

Просьба не путать примечания со списком литературы!

Архивные материалы и законодательные материалы также оформляются в виде примечаний.

Архивные материалы:

Государственный архив Костромской области (ГАКО). Ф. 198. Оп. 7. Д. 68. Л. 22.

Законодательные материалы:

Об организации страхового дела в Российской Федерации: Федеральный закон от 27 нояб. 1992 г: (в ред. от 21 июля 2005 г. № 104-ФЗ) // КонсультантПлюс: справ. правовая система. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1307 (дата обращения: 28.10.2019).

Библиографические ссылки

Ссылки в тексте статьи оформляются *квадратными скобками* с указанием фамилии автора и страниц. После фамилии автора ставится знак «:» (двоеточие), а далее номер страницы [Коровин: 187].

Книга или статья одного автора: [Лебедев: 28], двух и трех авторов: [Шмидт, Князьков: 52]. Если в книге четыре, пять и более авторов, то она описывается под заглавием [Методика: 34].

Для многотомных изданий и изданий из нескольких выпусков указывается номер тома или выпуска: [Толстой, 12: 415]; [СРНГ, 44: 170].

Для описания книги под заглавием в тексте приводится первое слово или словосочетание (если первое слово определение) названия книги: [Необъявленная война: 102].

В том случае, если в списке литературы есть несколько авторов с одной фамилией, в квадратных скобках необходимо указать фамилию и инициалы автора [Мережковский Д.С. 1990, 3: 256].

Если в списке литературы приводятся две и более публикации одного автора, после фамилии автора указывается год издания, а уже далее страницы [Коровин 2019: 187].

Несколько работ одного автора, опубликованные в одном и том же году, оформляются добавлением буквенной аббревиатуры к году: [Андреева 2019а: 10]. В этом случае необходимо сделать соответствующее указание в списке литературы: *Андреева В.Г.* Личные интересы героев и мотив ожидания в романе-эпопее Л.Н. Толстого «Война и мир» // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. 2019а. № 1 (178). С. 8–12.

Список литературы

После статьи следует список литературы. Он должен быть представлен *в алфавитном порядке*.

Сначала приводятся все русскоязычные источники в алфавитном порядке, после – все источники на иностранных языках.

Фамилия и инициалы автора в списке литературы выделяются *курсивом*.

Между фамилией и инициалами на протяжении всей статьи, в том числе в списке литературы, ставится неразрывный пробел (инициалы при этом пробелом не разделяются). К примеру: Смирнов (**н.п.**) В.А.

Книга одного автора

Хазова С.А. Ментальные ресурсы субъекта: феноменология и динамика. Кострома, КГУ им. Н.А. Некрасова, 2013. 386 с.

Книга двух и трех авторов

Если в книге два или три автора, то указывают всех.

Божиллов И., Тотоманова А., Билярски И. Борилов синодик. София: Паблицинг компани, 2010. 386 с.

Книга четырех или более авторов

Если у издания четыре, пять и более авторов, то оно описывается под заглавием, за косой чертой указывают фамилии первых трех авторов с добавлением «и др.»

Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студентов / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева и др.; под ред. Е.С. Полат. М.: Академия, 2002. 272 с.

Книга, описанная под заглавием

Жизнь и приключения Максима Горького / сост. И. Груздев. М.; Л.: ГИЗ, 1926. 164 с.

Многотомное издание

Толстой Л.Н. Полн. собр. соч.: в 90 т. М.: Худ. лит, 1928–1958.

Один том из многотомного издания

Белинский В.Г. Полн. собр. соч.: в 14 т. М.: Изд-во АН СССР, 1956. Т. 12. 596 с.

Статьи из сборников

Панкратова Т.М. Образ семьи как механизм ее успешного функционирования // Психологическое благополучие современной семьи. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. С. 119–122.

Королева Е.М., Крюкова Т.Л. Роль диадического копинга в супружеских отношениях // Семья, брак и родительство в современной России; под ред. А.В. Махнач, К.Б. Зуева. М.: Институт психологии РАН, 2015. Вып. 2. С. 105–113.

Статьи из журналов

Анненков П.В. Замечательное десятилетие. 1838–1848. Из литературных воспоминаний // Вестник Европы. 1880. Т. 2, № 4. С. 457–506.

Статьи из газет

Райцын Н.С. В окопах торговых войн // Деловой мир. 1993. 7 окт.

Справочные издания, энциклопедии, словари

Литературная энциклопедия терминов и понятий / под ред. А.Н. Николюкина. М.: НПК «Интелвак», 2003. 1600 стб.

Статьи из энциклопедий, словарей

Телия В.Н. Номинация // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. М.: Сов. энциклопедия, 1990. С. 336–337.

Диссертации и авторефераты диссертаций

Андреева В.Г. Национальное своеобразие русского романа второй половины XIX века: дис. ... докт. филол. наук. М., 2017. 497 с.

Иностранные источники

New K.A. Roman Comedy on the Russian Stage: Alexander N. Ostrovsky's *There Was Not a Penny, But Suddenly Altyn* and Plautus' *Aulularia*. *Studia Litterarum*, 2019, vol. 4, № 1, pp. 138–159. DOI: 10.22455/2500-4247-2019-4-1-138-159

Материалы из сети Интернет

Симонова И.А. Ф.В. Чижов и А.А. Иванов. URL: http://ruskline.ru/analitika/2008/03/12/f_v_chizhov_i_a_a_ivanov (дата обращения: 20.06.2019).

Ранчин А.М. Теория «Москва – Третий Рим» и ее место в русской культуре XVI–XVIII вв. // Образовательный портал «Слово». Филология. [Б. г.]. URL: <http://www.portal-slovo.ru/philology/44938.php> (дата обращения: 27.08.2017).

Список литературы должен содержать не менее 10 источников по теме исследования, желательно присутствие в нем источников на иностранных языках.

Редакция рекомендует включение в список литературы новых научных исследований (за последние пять лет). Все художественные тексты, воспоминания и пр. также включаются в список литературы.

References

После списка литературы на русском языке в статье должен быть представлен транслитерированный список литературы: References.

Транслитерируются только источники, написанные кириллицей; французские, немецкие, итальянские, польские и пр. источники не переводятся, а остаются в references неизменными.

Для выполнения транслитерации необходимо использовать специальную программу.

✓ Зайти на сайт <https://translit.ru> и выбрать в верхнем правом разделе в появляющемся списке под ▼ позицию LC. Вставить в специальное поле весь текст библиографии на русском языке и нажать кнопку «В транслит».

✓ Затем копировать транслитерированный текст в готовящийся список References.

✓ Далее необходимо отредактировать полученное и добавить переводы на английский язык:

– перевести на английский язык название статьи, книги, журнала и др. и вставить его в квадратных скобках [] после соответствующих названий;

– заменить знак «//» на точку;

– заменить знак «/» на запятую;

– перевести на английский язык место издания (например, было М. – после редактирования: Moscow);

– заменить знак «:» (двоеточие) после названия места издания на запятую;

– после транслитерации названия издательства добавить Publ.;

– при необходимости исправить обозначение страниц: вместо 235 с. – 235 p., вместо S. 45–47 – pp. 45–47;

– курсивом выделить название источника и название журнала;

– в конце транслитерированной библиографической ссылки необходимо добавить указание на оригинальный язык статьи (In Russ.)

Примеры транслитерации источников

Проскурина В.Ю. Мифы империи. Литература и власть в эпоху Екатерины II. М.: НЛО, 2006. 332 с

Proskurina V.Iu. *Mify imperii. Literatura i vlast' v epokhu Ekateriny II* [The myths of the empire. Literature and power in the era of Catherine II]. Moscow, NLO Publ., 2006, 332 p. (In Russ.)

Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. / под ред. И.А. Бодуэна де Куртенэ. М.: Прогресс, Универс, 1994. 2030 стб. (Репринт. изд. 1903–1909 гг.)

Dal' V.I. *Tolkovyi slovar' zhivogo velikorusskogo iazyka*: v 4 t. [Dictionary of the living Russian language: in 4 vols.], ed. by I.A. Boduena de Kurtene. Moscow, Progress Publ., Univers Publ., 1994, 2030 col. (In Russ.)

Морозов И.Л. «Горестная профанация» (Неопубликованные письма П.В. Анненкова о революции 1848 г. в Париже) // Исторический сборник, 1935, № 4. С. 223–258.

Morozov I.L. "Gorestnaja profanacija" (*Neopublikovannye pis'ma P.V. Annenkova o revoljucii 1848 g. v Pari-zhe*) ["Woeful profanation" (unpublished letters of P.V. Annenkov about the 1848 revolution in Paris)]. *Istoricheskij sbornik* [Historical collection], 1935, № 4, pp. 223–258. (In Russ.)

Непомнящий В.С. Пушкин в свете очевидностей // Новый мир. 1998. № 6. С. 190–216.

Непомнящий В.С. *Pushkin v svete ochevidnosti* [Pushkin in the light of evident facts]. *Novyi mir*, 1998, № 6, pp. 190–216. (In Russ.)

Методика воспитательной работы / Л.А. Байбородова, Л.К. Гребенкина, О.В. Еремкина и др.; под ред. В.А. Слостенина. М.: Академия, 2002. 144 с.

Metodika vospitatel'noi raboty [Methodology of educational work], L.A. Baiborodova, L.K. Grebenkina, O.V. Ermkina and etc., ed. by V.A. Slastenin. Moscow, Akademia Publ., 2002, 144 p. (In Russ.)

Андреева В.Г. Национальное своеобразие русского романа второй половины XIX века: дис. ... докт. филол. наук. М., 2017. 497 с.

Andreeva V.G. *Natsional'noe svoeobrazie russkogo romana vtoroi poloviny XIX veka*: dis. ... dokt. filol. nauk [National identity of the Russian novel of the second half of the XIX century: DSc thesis]. Moscow, 2017, 497 p. (In Russ.)

Шеметова Т.Г. Биографический миф о Пушкине в русской литературе советского и постсоветского периодов: автореф. дис. ... докт. филол. наук. М., 2011. 47 с.

Shemetova T.G. *Biograficheskii mifo Pushkine v russkoi literature sovetskogo i postsovetskogo periodov*: avtoref. dis. ... dokt. filol. nauk [Biographical myth of Pushkin in Russian literature of the Soviet and post-Soviet periods: DSc thesis, summary]. Moscow, 2011, 47 p. (In Russ.)

Ранчин А.М. Теория «Москва – Третий Рим» и ее место в русской культуре // Образовательный портал «Слово». URL: <http://www.portal-slovo.ru/philology/44938.php> (дата обращения: 27.08.2017).

Ranchin A.M. *Teoriya «Moskva – Tretij Rim» i ee mesto v russkoj kul'ture* [The theory "Moscow – Third Rome" and its place in Russian culture]. *Obrazovatel'nyj portal «Slovo»*. *Filologiya* [Educational portal "Word"]. URL: <http://www.portal-slovo.ru/philology/44938.php> (access date: 27.08.2017). (In Russ.)

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ ТЕКСТА СТАТЬИ

1. Единицы измерения приводятся в соответствии с международной системой единиц (СИ).
2. В указании дат используются сокращения типа г., гг., в., вв. (полностью слова «год», «годы» не пишутся). *Эти сокращения отделяются от даты неразрывным пробелом!*
3. Кавычки в тексте – елочки « », если появляются кавычки внутри кавычек, то используются лапки “ ”.
4. При первом упоминании автора в тексте приводятся инициалы, далее представляется только фамилия. *Инициалы с фамилией разделяются неразрывным пробелом.*
5. В качестве иллюстраций статей принимается не более 4 рисунков. Они должны быть размещены в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте статьи должна даваться ссылка на конкретный рисунок, например: (рис. 2).
Схемы выполняются с использованием штриховой заливки или в оттенках серого цвета; все элементы схемы (текстовые блоки, стрелки, линии) должны быть сгруппированы. Каждый рисунок должен иметь порядковый номер, название и объяснение значений всех кривых, цифр, букв и прочих условных обозначений. Электронную версию рисунка следует сохранять в форматах jpg, tiff (Grayscale – оттенки серого, разрешение – не менее 300 dpi).
6. Таблицы. Каждую таблицу следует снабжать порядковым номером и заголовком. Таблицы должны быть предоставлены в текстовом редакторе Microsoft Word, располагаться в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте статьи должна даваться ссылка на конкретную таблицу, например: (табл. 2). Структура таблицы должна быть ясной и четкой, каждое значение должно находиться в отдельной строке (ячейке таблицы). Все графы в таблицах должны быть озаглавлены. Одновременное использование таблиц и графиков (рисунков) для изложения одних и тех же результатов не допускается. (В таблицах возможно использование меньшего кегля, чем основной, но не менее 10.)
7. Формулы выполняются только в редакторе **MS Equation**.
8. Десятичные дроби имеют в виде разделительного знака запятую (0,78), при перечислении каждая из десятичных дробей отделяется от другой точкой с запятой (0,12; 0,087).

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

ВЕСТНИК

Костромского государственного университета

Серия:
ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА

2022 – № 1

Учредитель и издатель

Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Костромской государственный университет»

Главный редактор

Самохвалова Анна Геннадьевна

доктор психологических наук, кандидат педагогических наук, доцент,
Костромской государственный университет

Компьютерная верстка

А.Н. Коврижных

Журнал зарегистрирован
Федеральной службой по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
Свидетельство о регистрации: ПИ № ФС 77-75261 от 07.03.2019 г.

Подписано в печать 20.04.2022.
Дата выхода в свет 25.08.2022.
Формат 60×90 1/8. Усл. печ. л. 29,0.
Уч.-изд. 30,16 л.
Тираж 500 экз.
Заказ № 59.

Подписной индекс: **18988**
Адрес редакции, адрес издательства, адрес типографии:
156961, Костромская обл., г. Кострома, ул. 1 Мая, д. 14.
Телефон: **(4942) 39-16-56**, факс: **(4942) 31-13-22**,
E-mail: **vestnik@ksu.edu.ru**

Цена свободная
При перепечатке ссылка обязательна