



Основатель
РЕСПУБЛИКАНСКОЕ ВЫСШЕЕ УЧЕБНОЕ
ЗАВЕДЕНИЕ
«КРЫМСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ»
(г. Ялта)

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ИНФОРМАЦИОННО-
ПРОИЗВОДСТВЕННОЕ ПРЕДПРИЯТИЕ
«ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРЕССА»

Основан в 2000 году

Учредитель

Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение высшего образования
«Крымский федеральный университет
имени В. И. Вернадского»
(295007, Республика Крым, г. Симферополь,
проспект Академика Вернадского, 4)

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе
по надзору в сфере связи, информационных технологий
и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
Журнал входит в научометрическую систему РИНЦ
(лицензионный договор № 171-03/2014)

Свидетельство о регистрации средства массовой
информации

Серия ПИ № ФС77-61793 от 18.05.2015 г.

Международный стандартный номер серийного
издания **ISSN 2409-5591**

Подписной индекс **64995**

НАД НОМЕРОМ РАБОТАЛИ:

Наталья Горбунова (ответственный за выпуск)
Татьяна Власова (заместитель главного редактора)
Елена Насонова (технический редактор)
Анна Цимбал (компьютерная верстка)
Дизайн: Елена Катранжи,
Анна Максименко

Адрес издательства и типографии:
298635, Республика Крым,
г. Ялта, ул. Севастопольская, 2А
тел. (3654)32-30-13

Адрес редакции
журнала «Гуманитарные науки»:
298635, Республика Крым,
г. Ялта, ул. Севастопольская, 2А
тел. (3654)32-30-13

Подписано к печати 05.06.2025 г.
Дата выхода в свет 19.06.2025 г.
Формат 70x100 1/16. Бумага офсетная.
Услов. печ. лист. 16,0. Уч.-изд. лист. 18,0.
Тираж 200 экз. Зак. № 5. Бесплатно.

© Все права защищены. Каждая часть, элемент,
иdea, композиционное решение этого издания
не могут копироваться или воспроизводиться
в любой форме и любыми способами – ни элек-
тронными, ни фотомеханическими, ни путем
ксерокопирования и записи или компьютерного
архивирования без письменного разрешения
издателя.

© «Гуманитарные науки», 2025 г.

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

Научно-практический журнал
№ 2 (70) / 2025

Главный редактор

Александр Владимирович ГЛУЗМАН



Журнал входит в перечень рецензируемых науч-
ных изданий ВАК (Письмо о перечне рецензируе-
мых научных изданий от 01.12.2015 г. №13-6518)

Утверждено решением ученого совета Гуманитарно-
педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский
федеральный университет имени В. И. Вернадского»
в г. Ялте, протокол № 3 от 28.05.2025 г.

Редакционная коллегия

Глузман А. В. – доктор педагогических наук, профессор, директор Крымского регионального научного центра Российской академии образования, заведующий кафедрой музыкальной педагогики и исполнительства, Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте, **главный редактор**

Горбунова Н. В. – доктор педагогических наук, профессор, директор Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте

Власова Т. И. – доктор педагогических наук, профессор, заместитель главного редактора журнала «Гуманитарные науки», редактор Редакционно-издательского отдела Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте

Богинская Ю. В. – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой социально-педагогических технологий и педагогики девиантного поведения Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте

Шевченко О. К. – доктор философских наук, доцент, профессор кафедры истории и философии Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте

Гордиенко Т. П. – доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной деятельности ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет»

Болотова М. И. – доктор педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации

Донина И. А. – доктор педагогических наук, профессор кафедры профессионального педагогического образования и социального управления Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого

Овчинникова Т. С. – доктор педагогических наук, профессор кафедры коррекционной педагогики и коррекционной психологии Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина

Штец А. А. – доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольного и начального образования Севастопольского государственного университета

Петрушин В. И. – доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии Московского педагогического государственного университета

Егорова Ю. Н. – доктор педагогических наук, профессор Самарского государственного университета

Черный Е. В. – доктор психологических наук, профессор, декан психологического факультета, заведующий кафедрой социальной психологии Таврической академии ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»

Калина Н. Ф. – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой глубинной психологии и психотерапии Таврической академии ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»

Павленко В. – доктор психофизиологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии Таврической академии ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»

Пономарева Е. Ю. – кандидат психологических наук, профессор, заместитель директора по научной деятельности Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте

Бура Л. В. – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте

Андреев А. С. – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет»

Саевенков А. И. – доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, директор Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

Василенко И. В. – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии Севастопольского государственного университета

Султанова И. В. – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Севастопольского государственного университета

Волкова И. П. – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой основ коррекционной педагогики Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена

Editorial Board

Gluzman A. V. – Doctor of Pedagogics, Professor, Director of the Crimean Regional Science Center of the Russian Academy of Education, Head of the Department of Musical Pedagogy and Artistic Performance, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta, editor-in-chief

Gorbutova N. V. – Doctor of Pedagogics, Professor, Director of Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta

Vlasova T. I. – Doctor of Pedagogics, Professor, deputy editor-in-chief of the «Humanities», editor of the Editorial and Publishing Department of the Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta

Boginskaya Yu. V. – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Department of Social and Pedagogical Technology and Pedagogy of Deviant Behavior, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta

Shevchenko O. K. – Doctor of Philosophics, Professor of the Department of History and Philosophy Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta

Gordienko T. P. – Doctor of Pedagogics, Professor, Vice-Principal on Scientific Activity, Crimean Engineering and Pedagogical University

Bolotova M. I. – Doctor of Pedagogics, Associate Professor, FSBEI HE «Orenburg State Medical University» of the Ministry of Health of the Russian Federation

Donina I. A. – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Professional Pedagogical Education and Social Management, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University

Ovchinnikova T. S. – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Correctional Pedagogy and Correctional Psychology, A. S. Pushkin Leningrad State University

Shtec A. A. – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Preschool and Primary Education, Sebastopol State University

Petrushin V. I. – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Phycology, Moscow State Pedagogical University

Egorova Y. N. – Doctor of Pedagogics, Professor of Samara State University

Cherny E. V. – Doctor of Psychology, Professor, Dean of the Faculty of Psychology, Head of the Social Psychology Department, Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University

Kalina N. F. – Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Deep Psychology and Psychotherapy, Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University

Pavlenko V. V. – Doctor of Psychophysiology, Professor, Head of the Department of General Psychology Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University

Ponomareva E. Y. – Candidate of Psychology, Professor, Deputy Director on Scientific Activity, Humanities and Education Science Academy (branch) of V.I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta

Bura L. V. – Candidate of Psychology, Associate Professor, Head of the Psychology Department, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta

Andrejev A. S. – Doctor of Psychology, Professor of the Psychology Department, Crimean Engineering and Pedagogical University

Savenkov A. I. – Doctor of Psychology, Doctor of Pedagogics, Professor, Corresponding Members of Russian Academy of Education, Director of Institute of Pedagogics and Psychology of Education, Moscow City Teacher Training University

Vasilenko I. V. – Candidate of Psychology, Associate Professor, Head of the Psychology Department, Sebastopol State University

Sultanova I. V. – Candidate of Psychology, Associate Professor of the Psychology Department, Sebastopol State University

Volkova I. P. – Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Correctional Pedagogics, the Herzen State Pedagogical University of Russia





Содержание

ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
<i>ВЛАСОВА Т. И.</i>	
Историко-хронотопная модель семейного воспитания в условиях русской цивилизации.....	8
<i>МИЛЬКЕВИЧ О. А.</i>	
Межведомственное взаимодействие в родительском просвещении: проблемный анализ	16
<i>МЕЗИНОВ В. Н.</i>	
Условия реализации практико- ориентированного подхода в профессионально-личностном развитии студентов педагогического направления.....	22
<i>ЛАКТИОНОВ В. В.</i>	
Моделирование полифункциональной деятельности педагогов дополнительного образования туристско-краеведческой направленности.....	28
<i>РОМАДИНА О. Г., СОЛОВЬЕВА М. С.</i>	
Обучение математике и информатике иностранных студентов педагогических направлений подготовки.....	36
МОДЕРНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕНДЕНЦИИ И ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ	
<i>КАПЛУНОВИЧ С. М., КАПЛУНОВИЧ И. Я.</i>	
Организация форсайт-сессий в вузах как возможность развития стратегического мышления студентов – будущих управленцев..	41
<i>КОСОРУКОВА Е. А., МАЛАШИН Д. О.</i>	
Технологии обучения: история и современность.....	47
ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА: ТЕОРИЯ, ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ	
<i>МОРОЗОВА В. В.</i>	
Структура дифференцированной логопедической работы с дошкольниками с задержкой психического развития.....	74
<i>ЖИГОРЕВА М. В., КУЗЬМИНОВА С. А., ПАНТЕЛЕЕВА Л. А.</i>	
Работа над устной речью обучающихся с ограниченными возможностями здоровья средних профессиональных образовательных учреждениях для успешной академической адаптации.....	80



ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ	
ЮРОВ И. А.	
Человеко ориентированные деятельностные подходы в психологии.....	86
ЗАРКУА В. Т.	
Сравнение исследований сознания в современных нейронауках и феноменологии Э. Гуссерля.....	92
КОРШАК А. А.	
Особенности нравственных ориентаций личности интернет-активных пользователей.....	99
ФОМИНЫХ Е. С.	
Взаимосвязь самоактивации и жизненной позиции молодежи...	105
ХРЕБИНА С. В., ХРЕБИН М. В.	
Психологические условия развития эффективных поведенческих паттернов студентов в процессе профессионального обучения.....	109
БЕРШЕДОВА Л. И., МОРОЗОВА Т. Ю.	
Особенности совладающего поведения студентов вуза в ситуации самоопределения.....	115
ГШИЯНЦ Р. Э.	
Особенности представлений личности о содержании и факторах успеха в период профессионального становления...	120
ЯКУНИН Н. И., АЛЫДЖИ Е. И., ЖИВАЕВА Ю. В., ЮХНОВЕЦ П. Д.	
Исследование компонентов психологической готовности курсантов военных вузов к служебной деятельности.....	126
ВАСЬКОВА Е. В., ПОДОЛЬСКАЯ И. А.	
Особенности тревожности, стрессоустойчивости и копинг-стратегий волонтеров-студентов....	129

СКВОРЦОВА Е. В., СКВОРЦОВ А. А.	
Социальная ответственность как ресурс формирования просоциального поведения студентов СПО.....	136
РОСЕНКО Н. И., РОСЕНКО В. И.	
Познавательные способности детей младшего школьного возраста: психолого-педагогический взгляд.....	141
СУЛТАНОВА И. В., ЯКУБОВСКАЯ К. Г., БУКЕЕВА Т. М.	
Взаимосвязь внутриличностного конфликта с девиантным поведением подростков.....	145
ГРЕБЕННИКОВА Н. В.	
Гендерные особенности ценностных ориентаций старшеклассников, обучающихся в психолого-педагогических классах	151
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	
ФАЗИЛОВА А. Э., ФОМИНА А. В.	
Психологические особенности личности подросткового возраста с различным социальным статусом в ситуации буллинга.....	156
ПАЛЮТИНА П. А., ПАЦАКУЛА И. И.	
Связь суверенности психологического пространства личности и уровня склонности к виктимному поведению в студенческом возрасте.....	162
ЗЕКЕРЬЯЕВ Р. И., ГАЙЛИШ Е. К.	
Психологические особенности защитных механизмов интернет-активной личности.....	167
БОГДАН М. С.	
Психологическое благополучие интернет-активной молодежи.....	172
НАШИ АВТОРЫ	178



HISTORY, THEORY AND METHODOLOGY OF PEDAGOGICAL EDUCATION		
<i>VLASOVA T. I.</i>		
Historical and Chronotopic Model of Family Upbringing in the Conditions of Russian Civilization.....	8	
<i>MILKEVICH O. A.</i>		
Interdepartmental Cooperation in Parental Education: Problem Analysis.....	16	
<i>MEZINOV V. N.</i>		
Conditions for the Implementation of a Practice-Oriented Approach in the Professional Development of Students of the Pedagogical Direction	22	
<i>LAKTIONOV V. V.</i>		
Modeling of Multifunctional Activities of Additional Education Teachers with a Tourist and Local History Orientation.....	28	
<i>ROMADINA O. G., SOLOVYOVA M. S.</i>		
Teaching Mathematics and Computer Science to International Students of Pedagogical Fields of Study.....	36	
MODERNIZATION OF PROFESSIONAL EDUCATION: TRENDS AND DEVELOPMENT VECTORS		
<i>KAPLUNOVICH S. M., KAPLUNOVICH I. YA.</i>		
Organization of Foresight Sessions in Universities as an Opportunity for Development Strategic Thinking of Students – Future Managers.....	41	
<i>KOSORUKOVA E. A., MALASHIN D. O.</i>		
Learning Technologies: History and Modernity.....	47	
<i>GALLINI N. I.</i>		
The Impact of Digital Educational Technologies on the Development of Design Competencies in Future Bachelors of Applied Informatics.....	52	
AVERINA L. YU., GOLIKOVA T. A.		
Digital Transformation and Digitalization of Physical Education of Students.....	58	
<i>AVERINA L. YU., GOLIKOVA T. A.</i>		
Methods of Optimizing Professionally Oriented Foreign Language Teaching for Students of Non-Linguistic Directions in an Arctic University.....	63	
<i>KUZNETSOVA E. L., GEVORKYAN S. M., CHISTYAKOVA M. V.</i>		
Continuity Between School and University in Teaching Social Sciences and Humanities (On the Example of Economic Theory and History of Economic Doctrines).....	69	
INCLUSIVE EDUCATION OF THE XXI CENTURY: THEORY, EXPERIENCE, PROSPECTS		
<i>MOROZOVA V. V.</i>		
Structure of Differentiated Sheech Therapy Work with Preschool Children with Mental Development Retards....	74	
<i>ZHIGOREVA M. V., KUZMINOVA S. A., PANTELEEEVA L. A.</i>		
Work on the Oral Speech of Students with Disabilities in Secondary Vocational Educational Institutions for Successful Academic Adaptation	80	
THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASES AND MODERN PRACTICES OF PSYCHOLOGICAL SCIENCE		
<i>YUROV I. A.</i>		
Human-Oriented Activity Approaches in Psychology.....	86	
<i>ZARQUA V. T.</i>		
The Comparison of Consciousness Studies in Modern Neuroscience and Phenomenology of E. Husserl....	92	



<i>KORSHAK A. A.</i>		<i>SULTANOVA I. V.,</i>
Features of Moral Orientations		<i>YAKUBOVSKAYA K. G.,</i>
of the Personality		<i>BUKEEVA T. M.</i>
of Internet-Active Users.....	99	Relationship of Internal
		Conflict with Deviant
<i>FOMINYKH E. S.</i>		Behavior of Adolescents.....
The Relationship Between		145
Self-Activation and Youth's		
Life Position.....	105	<i>GREBENNIKOVA N. V.</i>
		Gender-Specific Value
<i>HREBINA S. V., HREBIN M. V.</i>		Orientations of High School
Psychological Conditions		Students Studying
for the Development of Effective		in Psychological
Behavioral Patterns of Students		and Pedagogical Classes.....
During the Process		151
of Professional Training.....	109	
<i>BERSHEDOVA L. I.,</i>		PSYCHOLOGICAL SUPPORT
<i>MOROZOVA T. YU.</i>		OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT
Features of Coping Behavior		
of University Students in a Situation		<i>FAZILOVA A. E., FOMINA A. V.</i>
of Self-Determination.....	115	Psychological Characteristics
		of a Teenager's Personality
<i>GSHIYANTS R. E.</i>		with Different Social Status
Peculiarities of an Individual's Ideas		in a Bullying Situation.....
About the Content and Factors		156
of Success During the Period		
of Professional Development.....	120	<i>PALYUTINA P. A., PATSAKULA I. I.</i>
		The Relationship Between
<i>YAKUNIN N. I., ALYJI E. I.,</i>		the Sovereignty of the Psychological
<i>ZHIVAEVA YU. V.,</i>		Space of the Individual
<i>YUKHNOVETS P. D.</i>		and the Level of Propensity
Study of the Components		to Victim Behavior in College Age...
of Psychological Readiness		162
of Cadets of Military Universities		
for Service Activities.....	126	<i>ZEKERYAEV R. I., GAILISH E. K.</i>
		Psychological Features
<i>VASKOVA E. V.,</i>		of the Protective Mechanisms
<i>PODOLSKAYA I. A.</i>		of an Internet-Active Personality.....
Features of Anxiety, Stress		167
Tolerance and Coping Strategies		
of Student Volunteers.....	129	<i>BOGDAN M. S.</i>
		Psychological Well-Being
<i>SKVORTSOVA E. V.,</i>		of Internet-Active Youth.....
<i>SKVORTSOVA A. A.</i>		172
Social Responsibility as a Resource		
for Shaping the Prosocial Behavior		
of Vocational Students.....	136	
<i>ROSENKO N. I., ROSENKO V. I.</i>		
Cognitive Abilities of Children		
Primary School Age:		
A Psychological		
and Pedagogical View.....	141	





ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ



Т. И. Власова

УДК 37.013.46

ИСТОРИКО-ХРОНОТОПНАЯ МОДЕЛЬ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ В УСЛОВИЯХ РУССКОЙ ЦИВИЛИЗАЦИИ

Введение. В начале XXI века в России усилились глобализационные вызовы «рас растворения» российской культуры в мировом пространстве, что отразилось в философской неопределенности гуманитарного знания [12], в ментальной непредсказуемости социальной политики, в морально-мировоззренческой неразборчивости взрослых [2], в разрушении семейных воспитательных традиций. По утверждению ученых А. М. Короткова, С. В. Куликовой, Н. К. Сергеева (2024), негативные тенденции обнаруживаются в общем характере воспитательных процессов, которые под видом разнообразия «...форумов, флэш-мобов и других массовых мероприятий, зачастую не несут никакой содержательной нагрузки» [11, с. 83].

Для преодоления этих рисков государство предпринимает меры по законодательному оформлению стратегического национального развития и безопасности страны с опорой на русские традиции. В Указе Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 года № 809 сформулированы духовно-нравственные ценности, в том числе, крепкая семья, преемственность поколений, историческая память и другие в качестве необходимой мировоззренческой основы российского общества [7; 13]. В настоящее время существует тенденция по реализации этих идей, например, в рамках Общероссийской общественной организации «Национальная родительская ассоциация» (<https://nra-russia.ru/>), деятельность которой, в то же время, не может полностью удовлетворить потребности в семейном воспитании.

Степень научной разработанности проблемы. Академик Российской академии образо-



вания Н. К. Сергеев обосновывает позитивную связь между «...русской культурной традицией и <...> семьей, перенявшей принципы общинности и коллективизма, ответственность за воспитание детей» [11, с. 88]. В то же время имеется консолидированное мнение, обоснованное на страницах монографии «Семейные ценности и ценностное отношение к семье: методология и позитивный опыт» (2024), что педагогическая наука не успевает за воспитательной практикой (О. В. Гукаленко) [11, с. 23].

Таким образом, социально-образовательные вызовы и научные предпосылки актуализируют теоретическое исследование семейного воспитания детей в условиях «русской цивилизации», что поможет обществу вернуться к христианским истокам [1], поможет реализовать эти ценности в системе образования, в российских семьях.

Формулировка цели статьи: обоснование историко-хронотопной модели семейного воспитания на основе «русской цивилизации» в ракурсе экзистенциальной теории духовно-нравственного воспитания школьников [2].

Хронотоп цивилизации – это взаимосвязанная динамическая система государственного оформления историко-культурного проживания этносов и народностей на определенной территории; – это методологическая рамка, включающая: а) универсальные свойства государственности, б) вариативные конструкты пространства и времени определенной культурной общности людей; позволяющая на основе выявленных признаков, описать содержание гуманитарных (человеческих) ценностей конкретной цивилизации.

Такое методологическое допущение сделало возможным автору статьи обосновать модель современного семейного воспитания.

Изложение основного материала. Философский анализ необходимо начать с выявления сущности цивилизации. Так, современные ученые утверждают, что «...классическое определение цивилизации описывает ее как определенную ступень развития народов, а также мира в целом, специфически наличное состояние социальной структуры и духовного

мира...» [4, с. 1]; «...что в реальности «цивилизация» относится к таким «первичным структурам», «фундаментальным основам», которые, с одной стороны, являются исторически непрерывными, а, с другой стороны, постоянно меняют свое значение, не переставая эволюционировать на наших глазах» [12, с. 5].

В то же время подвижность научного знания в области гуманитарных наук под влиянием западноевропейских идей в постсоветское время продемонстрировала различные позиции по существу «русской цивилизации». С точки зрения философа В. И. Жукова, такие ученые, как М. Я. Барк, Е. Б. Черняк, С. Г. Карап-Мурза, описывая российскую действительность, «загоняли» нашу самобытную культуру либо в область мистицизма, либо она оказывалась в плену у национализма, либо должна была «раствориться» в евро-американской цивилизации. В это время немногим философам удалось преодолеть мировоззренческое давление глобализма: так, Н. Н. Моисеев описал пространственный потенциал русской истории, а А. С. Панарин добавил к идеям космизма «духовную миссию» русской нации (Моисеев Н. Н. Русский вопрос // Русская цивилизация. М., 2000. С. 3–15; Панарин А. С. Православная цивилизация в глобальном мире. М., 2002).

В историографическом ракурсе эвристичными для нас являются труды религиозного философа Н. Я. Данилевского, в которых была раскрыта «русская цивилизация» сквозь призму ее самобытности, поскольку, по мнению ученого, Россия развивалась не отдельными разрядами культуры: религиозными, политическими, культурными или социально-экономическими, а их совокупностью.

Таким образом, базовый хроно конструкт «русской цивилизации» – это взаимодействие этносов и народов на основе синергетической динамики различных элементов культуры, продолжающееся и в настоящее время.

В центр описания цивилизации Данилевский ставил «царя как интегратора славянского мира». «Идеализация» самодержавной власти в трудах философа не ограничивалась толь-



ко этим, а дополнялась также характеристикой всего русского народа как «богоизбранного». По мнению Жукова, специфика этого феномена позволила Данилевскому «возвысить» Россию над европейской цивилизацией [6, с. 21–22]. В истории России всегда сохранялся такой тип общества, который называется эратицией (Шевченко, 2016), «когда именно государственная власть имеет доминирующее значение во всех сферах общества, определяет их важнейшие функции» [12, с. 6].

Анализ концепций по «русской цивилизации» позволил нам также раскрыть ее онтологическое место внутри природно-космического пространства. Ученые (Спиридонова, Шевченко, 2016) отмечают, что в условиях доминирования необъятного и многомерного пространства над временем в российской истории правитель становился главной фигурой, которому вменялось в обязанность удерживать это пространство.

Это, в свою очередь, привело к особому восприятию огромной территории, что воспринималось русскими на протяжении веков «...как некое задание, как воля исторического рока, <...> как формула «мы-я», где «мы» преобладает над «я». А менталитету «мы-я» соответствует и патерналистский характер управления экономикой и обществом» [12, с. 7–8]. Таким образом, связующим хроно конструктом «русской цивилизации» является патернализм властей, наполненный особым философским смыслом о сущности жизни всех проживающих народов на данной территории.

Динамика «русской цивилизации» подкреплялась также посредством религиозного выбора (духовного «предела»), который Россия сделала в сторону православия («Великое разделение церквей», 1054), естественным образом соединившегося с праславянскими традициями и отразившегося на мировоззрении русского народа (Павленко, 2004) [9, с. 104].

С другой стороны, определенная естественно-природная замкнутость от других цивилизаций стала еще одним «пределом» – геополитическим, поскольку межконфессиональные отношения обусловили ментальную терпи-

мость народов. Таким образом, в рамках православных традиций универсальным свойством «русской цивилизации» можно считать трансцендентность социальной миссии славянского этноса.

Культурное пространство, по сути, всегда связано со временем. Однако, по утверждению Спиридоновой, в развитии «русской цивилизации» действовали законы циклического, а не линейного времени, как в западных цивилизациях. Эта особенность, при которой при восприятии мира пространство доминирует над временем, отразилась в русском психотипе. По мнению религиозного философа Бердяева, «...пространство имеет власть не только над временем, но и над душой человека (Бердяев Н. А. Судьба России. М., 1918. С. 63).

История российского государства показывает, что, находясь в суровых природно-климатических условиях, при постоянном военном давлении извне, русская культура могла сохраняться только при наличии сильной центральной власти, аккумулирующей имеющиеся ресурсы с непосредственной опорой на коллективную волю этносов и народностей.

С другой стороны, такое обустройство общества повлияло на семейные ценности и отразилось на моделях воспитания. Последние в континууме «русской цивилизации» требовали беспрекословного подчинения общим целям выживания. История, однако, свидетельствует, что в этом контексте возникали протесты со стороны отдельных людей, формируя склонность к анархии как черту русского психотипа. Такие явления, с нашей точки зрения, «погашались» с помощью узаконенного освоения необжитых территорий, создания новых поселений в условиях космоприродного «предела» русской цивилизации.

Подводя итог теоретическим рассуждениям, покажем на рисунке № 1 взаимодействие хроно конструктов «русской цивилизации» в качестве аксиологическо-мировоззренческой оболочки модели семейного воспитания.

Далее опишем общие традиции воспитания в условиях российской действительности на основе научных источников. По утверждению



ученых (Е. П. Борзова, А. А. Ковалев, 2023), «до эпохи принятия христианства система воспитания молодого поколения в рамках славянской культуры была устроена на основе общинно-родовых ценностей, таких как уважение к ручному труду, семье и общине» [1, с. 104].

Воспитательные цели раннего христианства как идеального духовного пространства давали возможность каждому человеку идентифицировать себя с той культурой, в которой он жил. Новозаветные идеи христианства стали основой русской педагогики. При этом в древней Руси основной школой для жителей была Церковь [5], в которой происходило формирование у детей соборности и жертвенности, приводящие к устойчивым воспитательным традициям. По мнению классика русской истории В. О. Ключевского, ребенок приобщался к ним с раннего детства во время богослужения и исповеди.

Итак, начиная с X по XVIII век, Церковь в России выполняла воспитательно-образовательную функцию, что обозначено П. Ф. Каптеревым, как «церковно-религиозный период» русской педагогики. Онтологичная особенность православного воспитания, обусловленная соборным бытием русского народа, таким образом, требовала воспитания ограничений и аскетизма; мужества и героизма. Постепенно к поклонению Богу на бытовом уровне добавлялось подчинение священникам, главам поселений, отцам семейства, поскольку православные воспитательные традиции были вплетены, с одной стороны, в языческую культовую обрядовость жизни населения, с другой, отражали геополитический «предел» русской цивилизации.

В рамках педагогики духовности [3] нам удалось обосновать инвариантную и вариативные модели отечественного воспитания для более четкого понимания специфики семейных воспитательных ценностей.

Так, в процессе культурогенеза различных народов при организации передачи опыта главным всегда оставался вопрос о смысле жизни, ответ на который влиял на определение цели воспитания, а также на выбор способов воздействия на детей. В хронотопе «русской цивили-

зации» инвариантной воспитательной моделью является авторитетно-наместническая (X-XXI вв.), в которой механически соединялись власть истинного Авторитета/Бога и власть педагога. Эти позиции менялись местами вне зависимости от линейного времени, поскольку роль авторитета в разные эпохи отводилась или отцу семейства, или князю, или царю, или патриарху. Часто в связи с этим «авторитет» превращался в авторитарность, а в условиях российского континуума это становилось фактором риска, который препятствовал достижению гуманитарной цели воспитания, которая, по нашему мнению, должна быть направлена на развитие человека и общества в совокупности.

Вариативные модели воспитания в русской истории базировались на доминирующем способе воздействия на детей в тот или иной период, как-то: общинно ориентированная (X-XIII вв.), духовно-религиозная (XIV-XVII вв.), схоластически-религиозная (XVIII-XIX вв.) в условиях Просвещения, средово-коллективистская модель на основе материализма (XX в.).

Далее сформулируем семейные воспитательные ценности (табл. 1) по трем базовым сферам развития детей (эмоционально-физическое, когнитивно-познавательное, духовно-нравственное) на основе изучения педагогических и историко-нормативных работ, таких как:

1. Список «Измарагд» (XVI в.) [Измарагд. Рукопись № 46. Фонд 173.1. Фундаментальное собрание библиотеки МДА] и Произведение «Домострой» протопопа Сильвестра, духовника царя Ивана Грозного [10];
2. Послание «Духовная моему сыну» В. Н. Татищева, историка сподвижника императора Петра I (XVII в.) (<https://dic.academic.ru>);
3. Труды К. Д. Ушинского – педагога, общественного деятеля (XIX в.) https://ru.ruwiki.ru/wiki/Ушинский,_Константин_Дмитриевич [8];
4. Статьи В. В. Зеньковского – религиозного деятеля (XX в.) (Антология гуманной педагогики. Зеньковский. М., 2000);
5. Документ «Моральный кодекс строителя коммунизма (свод принципов коммунистической морали)», утвержденный на XXII съезде КПСС (1961) (<https://dic.academic.ru>).



Таблица 1.

Матрица семейных ценностей в континууме русской педагогики

Период / век	Семейные ценности по сферам развития ребенка		
	эмоционально- физическое	когнитивно-познавательное	духовно-нравственное
XVI	«..в праведном житии, и жену поучая, также и домочадцев своих наставляя, не насилем, не побоями, не рабством тяжким, а как детей, чтобы были всегда успокоены, сыты и одеты, в теплом дому и всегда в порядке»	подготовка к жизни вплоть до женитьбы; дочерей надо учить рукоделию, сынов – мастерству; обучение грамоте – прямо на дому «мастерами»	«..с верой творя волю Божью»; «повиноваться во всем и всякому властителю»; отлучение детей от церкви и гибель «лютою смертью от гражданской казни»
Славянофильская парадигма			
XVII – XVIII	приобщение к церковным таинствам и богослужениям внутренний моральный ориентир – совесть	познание посредством десяти Божьих заповедей, которые выражают нравственный закон, данный Богом человеку	первые четыре заповеди регулируют отношения между человеком и Богом, другие шесть – отношения между людьми
Западно-европейская парадигма			
	способы самоограничения делятся на три вида: «по природе», «по принуждению», «по своей воле»	превыше всего сила разума; ограничивание страстей «по своей воле» приходит не быстро и является результатом просвещённости	свобода – хорошо, но человеческое своеvolие нужно держать в «узде»; «..по заслугам воздаяние, что сохранил тебя от всякого неистовства и беспорядочного поведения»
Педагогическая (официальная) парадигма			
XIX	«..надо знать свои пороки и добродетели, чтобы <...> научиться раскаиваться в содеянных ошибках, исправлять сделанное зло, не уклоняться от стези добра»	греховным считается: «родителей своих непослушание, старшим досаждение», сквернословие, ложь, воровство	христианство (православие) – идеал народного воспитания; греховным считается «блуждание в праздники и посты...» и другое
Коммунистическая (советская) парадигма			
XX	взаимопомощь, коллективизм; честность и правдивость, равнественная чистота; простота и скромность в общественной и личной жизни	общественный долг, нетерпимость к нарушениям общественных интересов; непримиримость к тунеядству, нечестности, карьеризму	сохранение и умножение общественного достояния; гуманные отношения и взаимное уважение между людьми: человек человеку друг, товарищ и брат
Евроатлантическая парадигма			
XXI	развитие чувств личности, эмоциональной сферы, ее проявления, глубины	индивидуальная свобода должна быть соразмерна возрасту, а также разуму	устроение сферы пола (гендер) нужно для эмпирического и духовного здоровья личности



В постсоветской России наблюдается конгломерат либеральных идей, отрицающих традиционные духовно-нравственные ценности, что обусловило обоснование экзистенциальной педагогической теории воспитания школьников (Власова, 2024) [2], на базе которой и представим актуальную концепцию семейного воспитания в контексте аксиологического подхода.

Совокупность идей о семейном воспитании базируется на представлении о сущности семьи. Учитывая, что в ней как во фрактале общества происходит взаимопроникновение онтогенетических и аксиологических оснований (см. выше таблицу 1 «Матрица семейных ценностей в континууме русской педагогики»), то в современной российской действительности требуется преодоление рисков уничтожения русской цивилизации. В историческом континууме смысл жизни отождествляется с общественным идеалом, корректирующим моральные отношения людей. Передача культурных традиций опирается, с одной стороны, на представление о смысле жизни, с другой, на понимание того, каким образом его можно обрести [3].

Следовательно, эти процессы обусловливают воспитание детей в семье родителями как носителями экзистенции [2, схема «Функционирование экзистенциальных ценностей в социокультурной среде и механизм их возникновения на уровне субъекта (школьника)»]. Центральным механизмом развития ребенка является его духовность. Ответ на вопрос о смысле жизни становится стимулом в процессе развития всех качеств ребенка: эмоционально-физических, когнитивно-познавательных, духовно-нравственных (табл. 1).

Этапы семейного воспитания: организация или использование различных событий как процесса прочувствования «жизни как блага» [2]; осознание значимости детьми собственной индивидуальности; принятие или осуществление нравственных действий детьми и родителями в этих экзистенциальных, по сути, событиях.

Принципы семейного воспитания духовно экзистенциальной направленности:

1. Учет экзистенциально возрастного периода ребенка.

2. Опора на интуицию (чувства, душу) ребенка при организации реальных ценностных отношений экзистенциального толка.

3. Учет корреляции различных экзистенций (жизней) при соотнесении детьми своей жизни с Иной с определением нравственных установок.

4. Фиксация оптимистического содержания овладения детьми экзистенциальными ценностями на основе духовного осмысления реальной индивидуальной экзистенции.

5. Ориентация на Абсолютные ценности или на веру в Бога при снятии напряжения между витальностью, как движением к смерти, и духовностью, как движением, к бессмертию, на основе развития способности к само-рефлексии у детей.

Специфика методов семейного экзистенциального воспитания требует вербального изменения обращения к детям: формулу: «ты должен», целесообразно заменить на – «ты можешь». При этом могут возникнуть не только позитивные устремления у ребенка. Если содержание семейного воспитания, события искают духовную ситуацию, изменяется и предполагаемый результат – от нравственного до безнравственного, итак: «ты можешь стать... сильным, защитить себя, других от неприятностей и врагов...» при дальнейшем рассуждении может привести и к такой формуле: «...ты можешь бороться за справедливость, используя все доступные средства, например, уничтожить... кого-нибудь». В этом процессе всегда возникает духовная дистанция от «добра до зла», от «справедливости до несправедливости», от «гармонии и дисгармонии», успешность прохождения которой во многом зависит от конкретных усилий детей и родителей.

Целью и результатом семейного воспитания, таким образом, становится овладение ребенком экзистенциальными ценностями с ориентацией на Абсолютные ценности (Добро, Истина, Красота) в светской системе координат ИЛИ с верой в Бога при конфессиональном мировосприятии.



Гуманитарные науки

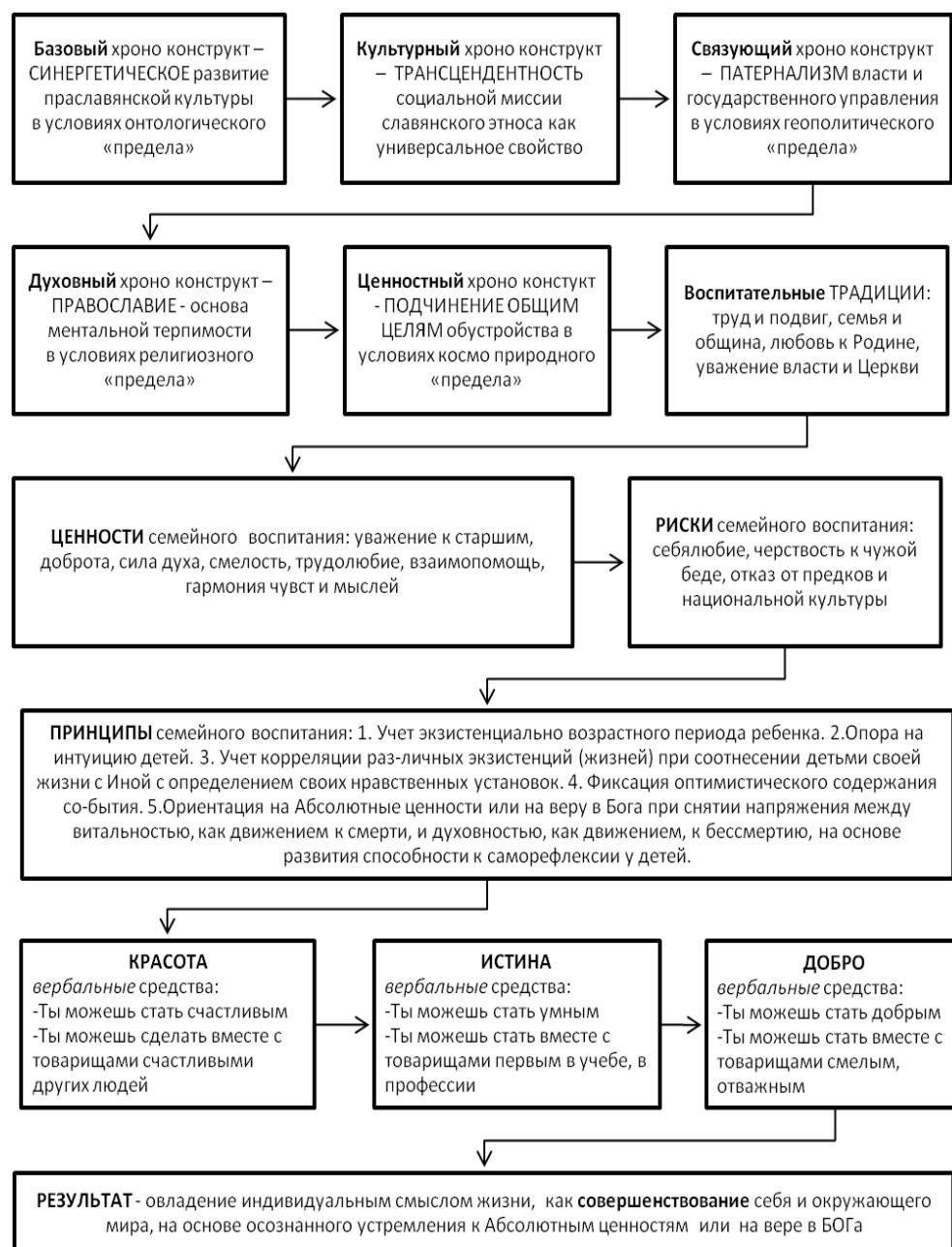


Рис. 1. Хронотопная модель современного семейного воспитания в условиях русской цивилизации на основе экзистенциальной педагогической теории



Историко-философский анализ и педагогическая методология позволили нам разработать хронотопную модель семейного воспитания в условиях русской цивилизации, реализация которой поможет сохранить традиционные российские ценности на современном этапе (рисунок 1).

Выводы. Научная новизна настоящего исследования заключается в том, что в нем представлены инвариантная и вариативные модели отечественного воспитания (с X по XXI века) в контексте культурогенеза; концепция и модель современного семейного воспитания на основе светских и религиозных ценностей, независимо от этнокультурной специфики семьи. Условное примирение этих систем стало возможным в контексте «русской цивилизации» в качестве аксиологическо-мировоззренческой оболочки – трансцендентности социальной миссии славянского этноса, имеющей синергетическую динамику и актуализирующую в современной России духовно-нравственные традиции общества.

Практическое значение исследования: результатом такого семейного воспитания должен стать процесс совершенствования ребенка по законам Абсолютных ценностей: Добро, Истина, Красота ИЛИ по Божиим заповедям.

Если индивидуальная ценность бытия – это жизнь, а жизнь обретает смысл, если она человечна в своей сущности, то ее ориентация на общение себя и природы, выраженная в процессе совершенствования как творческой полноты жизни, и является смыслом существования. Это и есть закон человеческой жизни, семейной жизни, «жизни как блага» родителей и детей.

Такого результата можно добиться в семье, опираясь на следующий алгоритм: организация различных событий как процесса прочувствования «жизни как блага»; осознание значимости детьми собственной индивидуальности в ракурсе ее духовных перспектив; осуществление нравственных действий детьми и родителями в этих экзистенциальных, по сути, событиях.

В работе представлены все элементы модели: концепция «русской цивилизации» в ка-

честве педагогической методологии; совокупность воспитательных традиций в континууме русской педагогики; концепция семейного воспитания на основе экзистенциальной теории духовно-нравственного воспитания; последовательная совокупность принципов, этапов и вербальных методов современного семейного воспитания в российской действительности.

АННОТАЦИЯ

В статье обоснована хронотопная модель семейного воспитания детей в условиях русской цивилизации на основе педагогической экзистенциальной теории духовно-нравственного воспитания. Выявлены и описаны воспитательные традиции и семейные ценности в континууме русской педагогики на основе культурогенеза моделей воспитания в России. Определены хроноконструкты «русской цивилизации» в качестве аксиологическо-мировоззренческой оболочки семейных ценностей, такие как уважение к старшим, доброта, сила духа, смелость, трудолюбие, взаимопомощь и другие. Сформулированы риски современного семейного воспитания. Раскрыта последовательная совокупность принципов, этапов и вербальных методов современного семейного воспитания в российской действительности.

Ключевые слова: семейное воспитание детей, русская цивилизация, духовность, воспитательные традиции, семейные ценности, русская педагогика, риски современного семейного воспитания.

SUMMARY

The article substantiates the chronotopic model of family upbringing of children in the conditions of Russian civilization on the basis of the pedagogical existential theory of spiritual and moral upbringing. Upbringing traditions and family values in the continuum of Russian pedagogy are identified and described on the basis of the cultural genesis of upbringing models in Russia. The chrono-constructs of the "Russian civilization" are defined as an axiological and philosophical shell of family values, such as respect for elders, kindness, fortitude, courage, hard work, mutual assistance, and others. The risks of modern family upbringing are formulated. A consistent set of principles, stages and verbal methods of modern family upbringing in Russian reality is revealed.



Key words: Russian family upbringing, Russian civilization, spirituality, upbringing traditions, family values, Russian pedagogy, the risks of modern family upbringing.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борзова Е. П., Ковалев А. А. Духовно-нравственные основы христианского учения и его развитие в истории русской православной мысли // Социально-политические науки. 2023. Т. 13. № 5. С. 102–110.
2. Власова Т. И. Экзистенциальная теория духовно-нравственного воспитания школьников в современных российских условиях // Гуманитарные науки (г. Ялта). № 2. 2024. С. 20–27.
3. Власова Т. И. Педагогика духовности: содержание и технологии духовно-нравственного воспитания: учебное пособие. М.; Берлин: Директ-Медиа, 2020. 106 с.
4. Глущенкова Е. И. Русская цивилизация у Н. Н. Моисеева и А. С. Панарина // Электронное научное издание: Альманах: Пространство и Время Т. 9. Вып. 1. 2015.
5. Дивногорцева С. Ю. Первые книги Древней Руси и их роль в религиозно-нравственном становлении русского общества // Вестник Томского государственного университета: Культурология и искусствоведение. 2013. № 4 (12). С. 174–180.
6. Жуков В. И. Развитие теории цивилизации в парадигме социологии, истории и теории государства и права // Труды Института государства и права РАН. 2022. Т. 17. № 2. С. 11–34.
7. Куликова С. В. Категория «Отечество» в системе традиционных базовых ценностей суверенной системы образования России // Реализация идейного потенциала историко-педагогического знания в контексте современной образовательной политики: сборн. научн. трудов Междунар. науч.-практ. конф. (Оренбург, 28–30 сентября 2023 г.). Оренбург: ГАУ ДПО «ВГАПОя», 2023. С. 59–67.
8. Куликовская И. Э., Васькина Э. А. Взаимодействие школы и семьи по вопросам воспитания детей в России: от К. Д. Ушинского до А. С. Макаренко // Гуманитарные и социальные науки. 2023. Т. 99. № 4. С. 143–148.

9. Павленко В. Б. Российская идентичность как продукт взаимодействия цивилизаций // Транснациональные процессы: XXI в. М., 2004.

10. Памятники литературы Древней Руси. Середина XVI века / сост. Д. С. Лихачев, Л. А. Дмитриев. М.: Художественная литература, 1985. С. 70–174.

11. Семейные ценности и ценностное отношение к семье: методология и позитивный опыт: монография / под ред. О. В. Гукаленко, И. Ю. Фроленковой. М.: МАКС Пресс, 2024. 680 с.

12. Спирионова В. И., Соколова Р. И., Шевченко В. Н. Россия как государство-цивилизация: философско-политический анализ / Рос. акад. наук. М., 2016. 122 с.

13. Указ Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей».



О. А. Милькевич

УДК37.014+ 37.013.42

МЕЖВЕДОМСТВЕННОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В РОДИТЕЛЬСКОМ ПРОСВЕЩЕНИИ: ПРОБЛЕМНЫЙ АНАЛИЗ

Введение. Направленность государственной политики на поддержку семьи и детства актуализировала вопросы их социальной защиты в целом, обеспечения дополнительных мер поддержки отдельным категориям семей с детьми, а также родительского просвещения. Имен-



но родительское просвещение выступает условием повышения психолого-педагогической культуры родителей и воспитательного потенциала семьи, тем самым обеспечивая ее самостоятельность в осуществлении семейного воспитания, формировании личности, уважающей и признающей традиционные российские духовно-нравственные ценности. Необходимость решения задачи родительского просвещения на фоне активного развития деятельности общественных организаций и движений, социально ориентированных некоммерческих организаций определило включение в родительское просвещение множества субъектов наряду с образовательными организациями, призванными, в первую очередь, осуществлять взаимодействие с семьями обучающихся.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Актуальность рассмотрения проблем межведомственного взаимодействия в родительском просвещении обусловлена противоречием между готовностью множества субъектов к реализации различных мероприятий в рамках родительского просвещения и недостаточным урегулированием (нормативным, содержательным) их взаимодействия между собой и с семьями, воспитывающими детей.

Цель исследования – характеристика проблем межведомственного взаимодействия в родительском просвещении.

Методы исследования: теоретический анализ, обобщение, систематизация, обобщение опыта реализации мероприятий по родительскому просвещению различными субъектами.

Теоретическая значимость заключается в системном осмыслиении межведомственного взаимодействия в родительском просвещении, выявлении проблем подобного взаимодействия.

Практическая значимость заключается в возможности повышения результативности взаимодействия различных субъектов между собой и с семьями, воспитывающими детей, в рамках родительского просвещения.

Статья подготовлена в рамках реализации научно-исследовательской работы «Родительское просвещение как стратегия популяризации

государственной политики по поддержке семьи и детства» (регистрационный номер 1024032900447-4-5.3.1, код (шифр) научной темы, присвоенной учредителем (организацией) IMLY-2025-0006).

Изложение основного материала. Межведомственное взаимодействие в оказании помощи семье и детству активно развивается последние десятилетия, хотя и советский период развития педагогической и социально-педагогической практики содержит примеры консолидации усилий различных учреждений, организаций и специалистов. При этом основным субъектом родительского просвещения является образовательная организация. Изменение социально-культурных условий, усиление негативного информационного влияния и «информационного шума», изменение характеристик семьи как института воспитания подчеркивают значимость взаимодействия различных субъектов с семьями с детьми в рамках формирования научно обоснованной, объективной картины развития, воспитания и позитивной социализации ребенка.

Развитие партнерства как инструмента оптимизации ресурсов в решении социально значимых проблем представляет собой перспективное направление государственной политики и деятельности различных организаций, предприятий, общественных объединений.

В научных публикациях ученых (А. В. Гусев, А. А. Майер, Э. Н. Яковлева, Т. В. Зеленкова [6], Р. К. Сережникова [12] и др.) подчеркивается значимость взаимодействия образовательных организаций с иными субъектами родительского просвещения – учреждениями культуры, общественными организациями и движениями, социально ориентированными некоммерческими организациями и др. Ранее проведенное автором публикации исследование социально-культурного партнерства позволило сформулировать структуру взаимодействия различных субъектов, охарактеризовать компоненты и уровни, выявить наиболее эффективные формы. В опубликованных работах (О. А. Милькевич) детально описаны социально-культурные практики, применяющие-



ся в профилактике семейного и детского неблагополучия, в том числе в контексте решения задач повышения психолого-педагогической культуры родителей, воспитательного потенциала семьи в целом [7; 9; 10].

Однако ряд исследователей (Е. В. Кочкина, И. А. Сарычева [3], Ю. В. Эртман [13], Т. С. Лебедева [5] и др.) дают неоднозначную оценку эффективности такого инструмента, подчеркивая необходимость урегулирования взаимодействия различных субъектов.

Следует отметить, что результаты исследований современных ученых не содержат единства в понимании сущности родительского просвещения (А. В. Гусев, М. Р. Илакавичус, М. С. Якушкина, Е. Ю. Куракина, О. А. Милькевич, Р. К. Сережникова и др.), отражая весь спектр взаимодействия образовательных организаций с семьями обучающихся либо выступая одним из аспектов просветительской работы с различными группами населения (без достаточного учета специфики содержания, технологий, форм и методов взаимодействия, охватывая общие вопросы воспитания в рамках лекционной формы взаимодействия).

Анализ воспитательных практик, направленных на родительское просвещение, представленных инновационными площадками ФГБНУ Институт изучения детства, семьи и воспитания (всего – 138 образовательных организаций дошкольного общего и среднего (полного) общего образования различных субъектов Российской Федерации) позволяет утверждать следующее:

- образовательными организациями накоплен богатый опыт организации взаимодействия с семьями обучающихся с учетом специфики региональных, этнокультурных, социально-культурных условий, имеющейся инфраструктуры территории и степени активности родительской общественности;

- наиболее активными партнерами образовательных организаций во взаимодействии с семьями выступают учреждения культуры, центры дополнительного образования, этнокультурные центры, центры туризма, местные общественные организации;

- привлечение промышленных предприятий, коммерческих структур, представителей органов исполнительной власти, депутатского корпуса осуществляется в рамках организации масштабных мероприятий (Олимпиады, Спартакиады, межмуниципальные или региональные слеты, фестивали и др.), празднования важных календарных дат и событий (День Победы, День защитника Отечества, Первое сентября и т. д.);

- общественные организации и движения, федеральные агентства и их региональные отделения (Первые, Росмолодежь, Росдетцентр, Роспатриотцентр, Общество «Знание», Национальная родительская ассоциация, Всероссийский родительский комитет и др.) активно включаются в просветительскую работу, не всегда учитывая содержание воспитательной работы образовательной организации в конкретный период времени.

Изучение опыта деятельности образовательных организаций по организации родительского просвещения и публикаций исследователей позволяет условно выделить две группы субъектов, включенных в практику взаимодействия с семьями, воспитывающими детей:

- педагогические (образовательные организации, ориентированные на взаимодействие с семьями обучающихся как ключевые субъекты);

- социальные (общественные организации и движения, учреждения культуры, представители структур власти и общественные деятели и др.), т. е. социальные партнеры образовательных организаций, которые в силу своих интересов, социальной направленности деятельности и других причин готовы и способны выступить субъектами родительского просвещения.

Подчеркнем, что социальные субъекты могут быть представлены на разных уровнях взаимодействия (на федеральном, региональном, муниципальном, межмуниципальном), отражая, с одной стороны, принадлежность к разным ведомствам, а с другой – направленность и готовность к решению задачи родительского просвещения. Межведомственное взаимодействие как объективная потребность и сложившаяся практика, а также условие родитель-



ского просвещения на фоне многозадачности современных образовательных организаций требует дополнительного изучения.

Анализ научных публикаций (А. В. Гусев, А. А. Майер, Э. Н. Яковлева, Т. В. Зеленкова, М. М. Плоткин, Л. Б. Шнейдер, В. Г. Крысько, О. А. Milkevich, А. В. Gileva, Е. В. Vatina [13] и др.), изучение нормативных оснований деятельности организаций различной ведомственной принадлежности позволяет сформулировать следующие проблемы взаимодействия социальных субъектов с семьями, воспитывающими детей.

1. Организационно-управленческие:

- отсутствие закрепления в нормативных основаниях деятельности ведомств и организаций, не связанных с образовательной деятельностью, направленности на родительское просвещение и взаимодействие с семьей;

- реализация социальными субъектами программ родительского просвещения через образовательные организации, вызывающими определенную перегрузку участников образовательных отношений;

- отсутствие должного регламентирования взаимодействия между различными субъектами;

- непоследовательность и недостаточная системность взаимодействия, представленность подобного взаимодействия в большей мере на региональном и локальном уровнях;

- отсутствие единства в управлении и реализации мероприятий по родительскому просвещению;

- отсутствие административного контроля за деятельностью различных субъектов родительского просвещения.

2. Организационно-методические:

- недостаточное понимание потенциальными субъектами родительского просвещения ресурсов и возможностей друг друга;

- недостаточная методическая разработанность форм родительского просвещения с учетом запросов родителей (как по формам организации взаимодействия, так и по содержанию);

- отсутствие разграничения зон компетентности различных субъектов, дублирование целей, содержания и форм их взаимодействия с семьями с детьми;

– отсутствие единства требований к содержанию родительского просвещения с учетом специфики возрастного развития, социальной ситуации развития ребенка, согласованности с федеральными рабочими программами воспитания для соответствующих уровней образования и деятельности образовательных организаций.

3. Психолого-педагогические:

- недостаточная согласованность подходов в организации родительского просвещения, понимания его сущности и основных целей;

- отсутствие системы подготовки социальных субъектов к реализации программ родительского просвещения, недостаточная готовность будущих педагогических работников к подобной деятельности;

- обобщенный характер рассматриваемых проблем в рамках родительского просвещения, недостаточная индивидуализация содержания родительского просвещения в зависимости от характеристик ребенка.

Последствия для системы взаимодействия «семья – субъекты родительского просвещения»:

- снижение доверия родительской общественности к содержанию и практике взаимодействия с различными субъектами;

- снижение мотивации к взаимодействию с различными субъектами помощи и поддержки;

- смещение родителями акцентов на самообразование и самостоятельный поиск информации;

- снижение способности критической оценки родителями различных источников информации, изучение недостаточно качественного и научно обоснованного материала в условиях «информационного шума».

Обозначенные проблемы родительского просвещения и взаимодействия различных его субъектов определяют поиск способов их решения, среди которых следует особо выделить:

- необходимость разработки концепции родительского просвещения, обеспечивающей единство понимания его сущности, подходов к организации взаимодействия педагогических и социальных субъектов с семьями с детьми;



– необходимость определения инвариативной и вариативной составляющих и последующее проектирование программы родительского просвещения, согласовывающей деятельность различных субъектов с учетом их возможностей и ресурсов, накопленной практики и традиций;

– разработка системы управления и контроля над осуществлением родительского просвещения с учетом уровневой структуры взаимодействия различных ведомств, учреждений и организаций, а также практикующих специалистов;

– разработка методических рекомендаций педагогическим работникам, родительской общественности, представителям структур власти об организационно-методических основаниях родительского просвещения;

– обобщение и систематизация методического инструментария родительского просвещения с учетом специфики возрастного развития ребенка, соответствия содержанию федеральных рабочих программ воспитания различных уровней образования.

Выводы. Родительское просвещение – задача государственной политики по поддержке семьи и детства и, одновременно, перспективное направление научного и методического поиска. Актуальность межведомственного взаимодействия определяется совокупностью причин разного порядка, в центре которых – семья с детьми, их поддержка.

Ключевой замысел родительского просвещения – обеспечить возможность изменения позиции семьи как субъекта воспитания и образования ребенка (закрепление субъектной позиции семьи благодаря повышению психолого-педагогической культуры родителей, воспитательного потенциала семьи в целом). Выделение педагогических и социальных субъектов родительского просвещения подчеркивает их направленность и специфику деятельности, зоны компетентности в решении задач взаимодействия с семьями с детьми.

Представленные проблемы межведомственного взаимодействия в родительском просвещении задают направленность исследовательского, организационно-управленческого и ме-

тодического поиска путей его совершенствования с учетом текущей социально-культурной ситуации и накопленного опыта. Обозначенные пути решения отражают видение автора и не ограничивают поиск иных способов решения. Накопленные успешные практики родительского просвещения и реализации межведомственного взаимодействия требуют дальнейшей систематизации и распространения с целью повышения результативности взаимодействия различных субъектов с семьями с детьми.

АННОТАЦИЯ

В статье представлена характеристика межведомственного взаимодействия в родительском просвещении, выделены группы субъектов родительского просвещения (педагогические и социальные), сформулированы проблемы межведомственного взаимодействия в решении рассматриваемой социально-значимой задачи (организационно-управленческие, организационно-методические, психолого-педагогические) и пути их решения. Теоретическая значимость заключается в системном осмыслении межведомственного взаимодействия в родительском просвещении, выявлении проблем подобного взаимодействия. Практическая значимость заключается в возможности повышения результативности взаимодействия различных субъектов между собой и с семьями, воспитывающими детей, в рамках родительского просвещения.

Ключевые слова: родительское просвещение, государственная политика поддержки семей с детьми, проблемы родительского просвещения, взаимодействие образовательных организаций с семьями, межведомственное взаимодействие.

SUMMARY

The article presents the characteristics of interdepartmental interaction in parental education, identifies groups of subjects of parental education (pedagogical and social), formulates the problems of interdepartmental interaction in solving the considered socially significant task (organizational and managerial, organizational and methodological, psychological and pedagogical) and ways of their solution. The theoretical signifi-



ce lies in the systemic understanding of interdepartmental interaction in parental education, identifying the problems of such interaction. The practical significance lies in the possibility of increasing the effectiveness of interaction between various subjects and with families raising children within the framework of parental education.

Key words: parental education, state policy to support families with children, problems of parental education, interaction between educational organizations and families, interdepartmental cooperation.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гусев А. В. Родительское просвещение как инструмент государственной образовательной и семейной политики // Семья в XXI веке: проблемы и перспективы: матер. докладов IV Всерос. науч.-практ. конф. магистрантов, преподавателей, общественных деятелей, практиков (Барнаул, 28 апр. 2023 г.). Барнаул: Алтайск. гос. тех. ун-т им. И. И. Ползунова, 2023. С. 54–59.

2. Илакович М. Р., Якушкина М. С. Психологического-педагогическое просвещение как средство развития родительских сообществ: опыт государств-участников СНГ // Человек и образование. 2022. № 3 (72). С. 45–56.

3. Кочкина Е. В., Сарычева И. А. Модели взаимодействия органов исполнительной власти Москвы с СОНКО при реализации Федерального закона «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации». М.: ООО «Вариант», 2017. 168 с.

4. Куракина Е. Ю. Родительское просвещение как механизм формирования ответственного родительства // Образовательная панорама. 2024. № 2 (22). С. 42–48.

5. Лебедева Т. С. Технологии социального партнерства в педагогическом просвещении родителей // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития: матер. 2-го этапа XV междунар. науч.-практ. конф. (Ярославль, 26–27 сент. 2017 г.). Ярославль: Ярославск. гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского, 2017. С. 133–135.

6. Майер А. А., Яковлева Э. Н., Зеленкова Т. В. Проектирование универсальной моде-

ли родительского просвещения в условиях дошкольного образования // Высшее образование сегодня. 2024. № 4. С. 10–17.

7. Милькевич О. А. Развитие партнерских отношений в профилактике детского неблагополучия // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2017. № 6. С. 88–93.

8. Милькевич О. А. Родительство как семейно-родовая ответственность: пути формирования // Педагогика. 2024. Т. 88. № 9. С. 45–52.

9. Милькевич О. А. Социально-культурные практики как эффективное средство профилактики детского неблагополучия // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2020. № 3 (51). С. 21–25.

10. Милькевич О. А. Формирование традиционных духовно-нравственных ценностей личности: проблемный анализ // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2023. № 2 (62). С. 31–37.

11. Плоткин М. М., Шнейдер Л. Б., Крысько В. Г. и др. Специфика семейно-ориентированной модели обеспечения социальной безопасности детей: науч.-метод. пособ. Новосибирск: Ассоциация научных сотрудников «Сибирская академическая книга», 2015. 146 с.

12. Сережникова Р. К. Родительское просвещение как социальное партнерство субъектов образования и родителей: опыт России и ближнего зарубежья // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 85-1. С. 326–329.

13. Эртман Ю. В. Межведомственное взаимодействие как важное условие эффективной работы с семьями и детьми // Национальный проект «Демография»: от цели к решениям: матер. и доклады XXV межрегионал. науч. соц. чтений (Сургут, 17 нояб. 2020 г.). Сургут: Изд-во бюджетного учреждения Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Ресурсный центр развития социального обслуживания», 2020. С. 276–280.

14. Milkevich O. A., Gileva A. V., Vatinna E. V. Training of Teaching Staff in the Context of the Transformation of the Value of Family and Childhood // Perspectives of Science and Education. 2023. № 2 (62). P. 125–140.



В. Н. Мезинов

УДК 378.1

УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПРАКТИКО- ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ЛИЧНОСТНОМ РАЗВИТИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ

Введение. Одним из приоритетов государственной образовательной политики России является профессионально-личностное развитие потенциала молодого специалиста в связи с усиливающейся конкуренцией на рынке труда, повышением требований к нему при трудоустройстве. Практико-ориентированный подход направлен на приобретение студентами определенных профессиональных навыков. В то же время успешность выпускника высшего учебного заведения оценивается на основе способности выполнять конкретные профессиональные задачи. Это побуждает обращение к альтернативным подходам к обучению и преподаванию, которые позволяют студентам играть более активную роль в приобретении знаний и достижений высоких академических результатов.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Анализ понятия «практико-ориентированный подход» и разработка условий его реализации в профессионально-личностном развитии студентов педагогического направления.

Актуальность проблемы аргументируется следующими обстоятельствами:

– необходимостью обеспечения студентов практическим опытом в процессе профессиональной подготовки;

– потребностью переосмыслиения роли преподавателя в учебном процессе;

– целесообразностью интеграции теории и практики в учебной деятельности;

– современными требованиями отечественной системы образования к операционно-технической стороне деятельности будущего педагога;

– потребностью регулирования процесса развития профессионально-личностного потенциала студентов в системе высшего образования.

Изложение основного материала статьи. Проанализировав взгляды ученых на проблему профессионально-личностного развития будущих педагогов [1; 3; 8], можно подтвердить, что наиболее распространенными являются идеи практической направленности обучения студентов. В связи с этим в современных условиях представляется целесообразным повысить интерес к поиску новых подходов к обучению будущих педагогов, инновационных форм работы, позволяющих достичь стратегической цели – подготовки педагога новой формации.

В концепциях исследователей отмечается: практико-ориентированное обучение – это вид обучения, основной целью которого является развитие у студентов умений и навыков практической работы, востребованных сегодня в различных сферах социальной и профессиональной практики, а также формирование понимания того, где, как и для чего эти навыки используются на практике [5; 6; 11].

Современные критерии оценки выпускников вузов ставят во главу угла их активность, способность реализовать свои интеллектуальные возможности, активизировать творческий потенциал (самоактуализация), генерировать новые знания и развивать необходимые личностные качества (самоорганизация) [4; 10].

С точки зрения Л. В. Веденниковой [2], в основе практико-ориентированного обучения должно лежать оптимальное сочетание фундаментального общего образования и профессионально-практической подготовки. Специалист нового поколения должен быть инициативным и независимым, уметь ориентироваться в информационных потоках, обладать творческим мышлением, уметь решать задачи, кото-



рые носят интегративный, комплексный характер. Это позволит будущим специалистам развить диалогические навыки, терпимое отношение к мнениям и взглядам коллег, умение работать в команде, умение выделять проблему из общей ситуации, выбирать наилучший способ ее решения, прогнозировать, анализировать результаты.

Д. М. Гребнева, Е. А. Кокшарова Н. В. Булинская акцентируют внимание на единстве теоретического и практического в профессиональной подготовке будущего педагога, что предполагает сочетание фундаментальных знаний и их практического применения, понимание сущности и социальной значимости их будущей профессии, основных проблем дисциплины, определяющих специфическую сферу их деятельности [1].

По мнению А. А. Костюниной, в профессионально-личностном развитии педагога особое значение имеет фундаментализация образования, выражаясь в наличии базовых, основополагающих явлений, фактов и закономерностей, непосредственно связанных как с научной, так и практической составляющими профессиональной подготовки [6].

М. А. Лобастова отмечает, профессионально-личностное развитие будущего педагога в университете предполагает создание нового образовательного пространства, обеспечивающего не только практико-ориентированные знания, формирование навыков и умений, развитие природных черт личности, но и способствующего применению приобретенных компетенций на практике, самоопределение и самосовершенствование личности [7].

Согласно взглядам Н. Г. Мокшиной, в основу практико-ориентированной подготовки будущих педагогов должно быть положено индивидуальное вовлечение учащихся в деятельность, которая способствует обретению ими социальной и предметной идентичности. Принципами организации практико-ориентированного обучения являются мотивационная поддержка учебного процесса; связь преподавания с практикой; осознанность и активность студентов в обучении [9].

Мы разделяем научную позицию И. М. Игнатьевой и Г. М. Льдоковой, что именно практико-ориентированное обучение является основой, на которой можно успешно построить новую технологию обучения, способствующую повышению мотивации студентов к освоению профессии, а также значительно сократит период адаптации выпускников вузов при переходе к практической деятельности [11].

Итак, практико-ориентированное обучение предусматривает обязательное овладение специальностью студентами на основе использования аудиторных и внеаудиторных форм профессиональной подготовки путем выполнения практических заданий по выбранному профилю преподавания.

Мы считаем, суть практико-ориентированного обучения заключается в построении образовательного процесса на основе единства теоретической и практической подготовки будущего педагога к деятельности, что предполагает приобретение новых знаний и формирование практического опыта их использования при решении жизненно важных задач и проблем; эмоциональное и когнитивное созревание творческого поиска студентов.

Целью практико-ориентированного обучения является активизация и углубление процесса поиска и получения новых знаний, навыков и умений. Существенной характеристикой практико-ориентированного обучения является мотивация учебно-познавательной деятельности, целью которой является формирование у будущих учителей практического опыта постановки целей, оценки педагогических явлений и процессов, решения профессиональных задач, в том числе нестандартных, и потребности в дальнейшей профессиональной самореализации. В практико-ориентированном обучении важную роль играют самообразование и познавательная активность личности.

В ходе практико-ориентированного обучения будущего педагога решаются такие задачи, как освоение студентами передового педагогического инновационного опыта; формирование и закрепление базовых профессиональных и приобретаемых педагогических компетенций, реализация профессионального и личностного



потенциала студентов; создание условий для самостоятельной профессиональной деятельности в образовательном учреждении, формирование профессиональных навыков; создание условий для активного участия студентов в исследовательской деятельности.

Теоретико-методологическая база данного исследования включала определение специфических особенностей практико-ориентированного обучения в высшей школе, а также освещение специфики его интеграции в образовательный процесс при подготовке педагогов.

Исследование проведено с использованием метода причинно-следственных связей при установлении особенностей профессионально-личностного развития будущих педагогов в рамках их практических задач. В исследовании также использовались методы обобщения, синтеза и дедукции, которые помогли выявить и выделить ключевые аспекты практико-ориентированной формы организации занятий в высших учебных заведениях.

Исследование проводилось на базе ЕГУ им. И. А. Бунина в 2023–2024 учебном году. Общая численность испытуемых составила 184 студента 1, 2 и 3 курсов, получающих образование по направлению подготовки: 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профлиями подготовки).

Для успешности реализации практико-ориентированного подхода в профессионально-личностном развитии студентов педагогического направления нашли применение следующие педагогические условия:

– формирование мотивации к профессионально-личностному развитию. Мотивация играет ключевую роль в обеспечении качества обучения и различных образовательных результатов на разных уровнях образования. Мотивационный компонент студента интегрирует индивидуальные ценности, установки и убеждения. Психологические исследования рассматривают мотивы как критерии для различения конкретных видов деятельности, таких как учебная деятельность, трудовая деятельность и т. д.

Мотив, связанный с потребностью, выполняет функцию побуждения человека к действию, тому, чтобы стать профессионалом, фор-

мирует стремление к саморазвитию, желание приобретать новые знания, а также мотивы, связанные с социальными достижениями, в частности, с получением высшего образования и обретением определенного социального статуса после окончания университета.

Развитие мотивации студента должно начинаться с тщательной постановки иерархически структурированных целей. Содержание образования должно быть точным, современным, стимулирующим и соответствовать текущим и будущим потребностям обучающегося. Методы обучения – оригинальными, вдохновляющими, интересными, полезными и предоставлять инструменты, которые могут быть применены в реальной жизни студента. Окружающая среда – доступной, безопасной, позитивной, максимально персонализированной и расширяющей возможности. Мотивация оптимизируется, когда учащиеся регулярно сталкиваются с большим количеством таких мотивирующих событий и переменных.

Другим важнейшим условием является ориентация на формирование ключевых компетенций студентов. Использование практико-ориентированного обучения в профессиональной подготовке придает ему главную ценность – студенты получают опыт будущей профессиональной деятельности и соответствующий уровень ключевых компетенций, а также непрерывное овладение прогрессивными технологиями обучения; решение сложных профессиональных и педагогических задач, требующих интеграции знаний, практических навыков и умений в единой информационной среде, рациональное применение информационных технологий в образовательном процессе.

Овладев ключевыми компетенциями, студенты в будущей педагогической деятельности способны будут освоить умения анализировать необходимую информацию; системно, целостно многомерно диагностировать проблему и решать ее; генерировать новые нестандартные идеи, обоснованно формировать собственное мнение и принимать решения.

Следующим необходимым условием выступает вовлечение студентов в процесс квази-



Таблица 1.

Примеры практических заданий для студентов

Умения	Примеры заданий
Владение презентационной техникой и соответствующим программным обеспечением	<p>Разработайте цифровое сопровождение одного урока, удовлетворяющее принципу многоаспектности</p> <p>Используя термин «цифровые технологии», представьте 10 ключевых технологий последнего десятилетия. Вопросы, требующие обсуждения, могут включать:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Как вы думаете, Кто пользуется школьной сетью? Как пользователи получают доступ к школьной сети? – Какие цифровые системы вы можете использовать в школе? – Как идентифицировать, называть и группировать аппаратное и программное обеспечение? – Объясните, как компоненты соединяются, образуя сеть? В своих объяснениях используйте технический язык соответствующим образом, например, Wi-Fi или Bluetooth и др. <p>Подготовьте мини-сообщения с мультимедийной поддержкой для методического семинара по теме: «Как научить своих учеников учиться»</p>
Владение современными технологиями	<p>Подготовьте сообщение: «В чем состоит отличие дидактоцентрических технологий от технологий деятельностного типа? Ответ визуализируйте</p> <p>Подготовьте проект на тему: «Современные информационные технологии»</p> <p>Составьте практический кейс согласно учебной программе «Технологии стимулирования активизации творческой деятельности обучающихся»</p>
Организация взаимодействия обучающихся	<p>Деятельность в малых группах. Разработайте приемы организации урока с позиции деятельности учащихся в рамках кооперации</p> <p>Организуйте и проведите мини-дискуссию в группе на тему: «Можно ли отнести технологии деятельностного типа к инновационным технологиям?»</p> <p>Подготовьте диспут: «Какие технологии обеспечивают реализацию компетентностного подхода в образовательном процессе?»</p>
Организация обратной связи с использованием Вконтакте, WhatsApp и т. п.	<p>В процессе дистанционного обучения используются массовые открытые онлайн-курсы (МООК), видеолекции, онлайн-конференции, вебинары, Интернет-домашние задания, онлайн-тестирование и т.д. Смоделируйте реальную педагогическую ситуацию, которая будет отражать конкретную практическую проблему организации обратной связи</p> <p>Более глубокому усвоению темы способствует техника «учиться друг у друга», когда обратная связь исходит не только от преподавателя, но и от учащихся. Создайте обсуждение в закрытой группе «Вконтакте»</p> <p>Разработайте эффективные способы конструктивной обратной связи</p>
Самостоятельная работа с цифровыми образовательными ресурсами	<p>Сделайте обзор электронных образовательных ресурсов в виде презентации</p> <p>Составьте перечень (3-5) цифровых игровых образовательных комплексов (ЦИОК) или обучающих игр с их кратким описанием (учебный предмет, область знаний, возрастная категория обучающихся выбираются самостоятельно)</p> <p>Составьте перечень (3-5) специализированных цифровых инструментов (например, для выполнения математических преобразований и вычислений) с их кратким описанием (учебный предмет, область знаний, возрастная категория обучающихся выбираются самостоятельно)</p>



Таблица 2.

Результаты диагностики профессионально-личностного развития будущих педагогов

Показатели	До ОЭР %	После ОЭР %
Гностические умения	43%	67%
Готовность к самообразованию	54%	71%
Готовность к педагогической рефлексии	32%	64%
Готовность к саморазвитию	47%	61%
Готовность к научно-исследовательской деятельности	34%	76%
Готовность к применению знаний в профессиональной деятельности	21%	74%
Умения анализировать собственную практику обучения	34%	56%
Направленность личности на педагогическую профессию	43%	77%

Таблица 3.

Уровни профессионального развития студентов

Уровень	До ОЭР	После ОЭР
Недопустимый	23,9 %	4,2 %
Низкий	22 %	7,9 %
Средний	41,7 %	49,3 %
Выше среднего	8,8 %	21,7 %
Высокий	3,6 %	16,9 %

профессиональной деятельности, которая включает в себя ряд взаимодополняющих, взаимосвязанных видов деятельности, определяющих профессиональную направленность в пространстве полисубъектного взаимодействия.

Квазипрофессиональная деятельность охватывает блоки профессиональной подготовки студентов в течение учебного процесса и обеспечивает непрерывную коммуникацию между студентами, преподавателями и практиками. По содержанию и форме обучения это рассматривается как профессиональная деятельность, в результате которой студенты получают опыт самостоятельного проектирования отдельных элементов будущей профессиональной деятельности, а также у них формируется устойчивая способность опираться на теоретические знания в практической деятельности. Поощряется накопление новых знаний и навыков, необходимых для решения новых задач.

В ходе исследования нами был разработан комплекс практико-ориентированных заданий, направленных на профессионально-личностное развитие будущих учителей (табл. 1).

Диагностические процедуры позволили наглядно увидеть успешность работы по профессиональноличностному развитию будущего педагога в процессе преподавания педагогических дисциплин.

Результаты диагностики представлены в таблице 2.

На основе композиционной оценки, выраженной в стандартных баллах, мы определили следующие уровни профессиональноличностного развития студентов: 5 – высокий; 4 – выше среднего; 3 – средний; 2 – низкий; 1 – недопустимый.

Анализ представленных результатов позволяет сделать следующие выводы: из всех компонентов готовности наиболее сформированы направленность личности на педагогическую профессию (77 %), готовность к научно-исследовательской деятельности (76 %); готовность к применению знаний в профессиональной деятельности (74 %); готовность к самообразованию (71 %). Наиболее существенную динамику сформированности показывают готовность к применению знаний в профес-



сиональной деятельности (от 21 % до 74 %); готовность к педагогической рефлексии (от 32 % до 64 %) и направленность личности на педагогическую профессию (от 43 % до 77 %); недопустимый уровень снизился с 23,9 % до 4,2 %.

Выводы. Изучение теоретических основ проблемы реализации практико-ориентированного подхода в профессионально-личностном развитии будущих педагогов позволило нам сделать следующие выводы.

Реализация практико-ориентированного подхода способствует формированию у студентов значимых личностных качеств для будущей профессиональной деятельности, а также знаний, умений и навыков, опыта выполнения профессиональных обязанностей по профилю преподавания.

Практико-ориентированное обучение влияет на формирование содержания всех компонентов образовательного процесса: учебных дисциплин, учебно-производственных практик, внеаудиторной самостоятельной работы студентов, способствуя формированию у студентов навыков, необходимых для успешной профессиональной деятельности в будущем.

Перспективным направлением дальнейших исследований является анализ готовности преподавателей к реализации практико-ориентированного подхода к обучению в вузах.

Аннотация

В статье осуществляется теоретический анализ и осмысление понятия «практико-ориентированный подход», раскрываются его сущностные особенности в профессионально-личностном развитии. Отмечается, практические занятия обладают возможностями, которые позволяют студенту попробовать свои силы в выбранной профессии, научиться применять знания, полученные на занятиях, в профессиональной деятельности. Реализация этих возможностей требует выполнения ряда условий, связанных с развитием учебной мотивации, обновлением содержания практических занятий и его направленностью на развитие ключевых компетенций студентов; поиском и внедрением новых подходов к организации и оценке практической подготовки будущих педагогов.

Ключевые слова: практико-ориентированное обучение, профессионально-личностное развитие, творческий потенциал, ключевые компетенции, образовательный процесс.

SUMMARY

The article provides a theoretical analysis and understanding of the concept of “practice-oriented approach”, reveals its essential features in professional and personal development. It is noted that practical classes have opportunities that allow students to try their hand at their chosen profession, learn how to apply the knowledge gained in the classroom in their professional activities. The realization of these opportunities requires the fulfillment of a number of conditions related to the development of educational motivation, updating the content of practical classes and its focus on the development of key competencies of students; the search and implementation of new approaches to the organization and evaluation of practical training of future teachers

Key words: practice-oriented learning, professional and personal development, creative potential, key competencies, educational process.

ЛИТЕРАТУРА

- Бужинская Н. В., Гребнева Д. М., Кокшарова Е. А. Практико-ориентированный подход к профессиональной подготовке будущих учителей в условиях цифровой трансформации образования // Современные проблемы науки и образования. 2023. № 4. С. 21.
- Веденникова Л. В. Практико-ориентированная подготовка педагога: учеб. пособ. для вузов [Электронный ресурс]. М.: Издательство Юрайт, 2024. 341 с. URL: <https://urait.ru/bcode/543720> (дата обращения: 26.07.2024).
- Вяликова Г. С., Ермолаева С. А., Савельева С. С., Яковлева Т. В. Практико-ориентированный подход к профессионально-педагогической подготовке учителя современной школы // Вестник Государственного социально-гуманитарного университета. 2020. № 1 (37). С. 30–36.
- Захарова И. М., Грахова С. И. Цифровой симулятор педагогической деятельности как средство развития профессиональных ум-



ний будущих учителей // Вестник Набережно-челнинского государственного педагогического университета. 2021. № S2-1 (31). С. 208–210.

5. Клушина Н. П., Рощупкина В. В. Методологические подходы практико-ориентированной подготовки студентов к социальному предпринимательству // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2024. № 1. С. 191–195.

6. Костюнина А. А. Структурно-функциональная модель и технология практико-ориентированной профессиональной подготовки будущего педагога в условиях модернизации педагогического образования [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 1. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=24085> (дата обращения: 26.07.2024).

7. Лобастова М.А. Развитие профессионально-личностного потенциала будущего учителя с ОВЗ и инвалидностью в рамках деятельности молодежного клуба // Среднее профессиональное образование. 2023. № 1 (329). С. 32–34.

8. Мелитовская И. Н., Большаков М. П. Практико-ориентированный подход в подготовке современного учителя химии // Наука: комплексные проблемы. 2023. № 2 (22). С. 7–12.

9. Мокшина Н. Г. Развитие идей практико-ориентированной подготовки учителя (историко-педагогический аспект) // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2015. № 12. Ч. 3. С. 101–103.

10. Николина В. В. Гуманистическая направленность подготовки педагогов в условиях трансформации педагогического образования // Нижегородское образование. 2023. № 2. С. 4–16.

11. Льдокова Г. М., Игнатьева И. М. Практико-ориентированная подготовка в формировании профессиональной компетентности педагога-психолога (на примере образовательного проекта в ОШ «Университетская») // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2024. № 2. С. 116–120.

В. В. Лактионов

УДК 378:37

**МОДЕЛИРОВАНИЕ
ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ
ТУРИСТСКО-КРАЕВЕДЧЕСКОЙ
НАПРАВЛЕННОСТИ**

Введение. Сегодня, когда образование подвергается динамичным и значительным трансформациям, актуализируются вопросы методики и технологии профессиональной подготовки педагогов, в частности, развития у них специальных компетенций и навыков, способствующих углублению эффективности образовательного процесса.

Классики педагогической науки отмечали, что учитель должен быть многофункциональным специалистом. Так, Я. А. Коменский описывал образ учителя как наставника, лидера и организатора образовательного процесса, но, вместе с тем – преподавателя наук и знаний. Сравнивая педагога с архитектором, скульптором, полководцем и мастером, «Отец педагогики» настаивал на многообразии проявлений профессиональных компетенций учителя [7, с. 88–92]. По мнению К. Д. Ушинского, основоположника отечественной научной педагогики, к педагогическому мастерству следует подходить с разных позиций: педагог должен отвечать множеству требований, предъявляемых к нему образовательным процессом [13, с. 57]. При этом, А. Дистервег, описавший необходимость природообразности образования, предполагал, что в учительском деле необходимо не только эффективно и интересно преподавать дисциплины, мотивируя учеников, но и выступать в роли ментора, наставника. «Плохой учитель преподносит истину; хороший учит ее находить», – считал великий не-



мецкий педагог, разграничивая этим поле деятельности учителя как многоплановое и полифункциональное [3, с. 248].

В настоящей статье представляется попытка представить основные положения моделирования полифункциональной компетентности педагогов дополнительного образования туристско-краеведческого направления. Как показывает практика образования и воспитания, учитель сегодня должен выступать не только специалистом в области преподаваемого предмета, но и быть коучем, ментором, наставником, организатором образовательного процесса. Ему должны быть присущи многообразные психолого-педагогические знания, возможности владения современными техническими средствами обучения, фундаментальными знаниями в области избранной дисциплины. Если классики педагогической науки представляли учителя как полифункционального специалиста, то в современном динамично изменяющемся мире данный вопрос выходит на повестку образования и воспитания в контексте стремительного переформатирования образовательной сферы. Учитель сегодня – это, несомненно, специалист, который должен владеть многообразными компетенциями и возможностью включаться в образовательный и воспитательный процессы в различных ролях.

Область туристско-краеведческого образования специфицирует проблему формирования полифункциональной компетентности педагогов особенно интенсивно. С одной стороны, туристско-краеведческое образование дополнительного профиля имеет наиболее свободные формы организации образовательного процесса, предлагая педагогам и учащимся проявлять творческий потенциал. С другой стороны, данный вид образования имеет особенную черту – в его рамках сосуществуют разно-плановые виды учебной деятельности, представленные групповыми, индивидуальными и другими формами обучения. Это определяет необходимость полифункциональности от педагогов дополнительного образования туристско-краеведческой направленности.

Цель настоящей статьи – представить путь создания педагогической модели формирова-

ния полифункциональной компетентности педагогов дополнительного туристско-краеведческого образования. Данная статья описывает основные элементы указанной модели, сконструированной по результатам теоретического и опытно-экспериментального исследования, проведенного в рамках создания комплекса научно-методического сопровождения повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров в данной области. Эта модель интегрирует ключевые компетенции педагогических работников дополнительного туристско-краеведческого образования, представляя их в объединенной структуре. Модель, разработанная автором настоящей статьи, учитывает современные тенденции в области образования и воспитания, в частности, туристско-краеведческого, и определяется в поле актуальных проблем педагогической теории, практики и профессионального образования.

Изложение основного материала статьи. Актуальность вопроса о формировании модели формирования полифункциональной компетентности педагогических работников дополнительного образования туристско-краеведческой направленности основана на нескольких ключевых аспектах, которые имеют началом современную повестку развития образования и, в частности, туристско-краеведческой подготовки. Во-первых, динамика реформ в области образования и его переформатирования конституирует необходимость в научно-методических средствах, направленных на развитие полифункциональной компетентности учителей. Во-вторых, в контексте последних изменений в законодательстве о туристско-краеведческом образовании, остро актуализируется вопрос о необходимости развития компетенций педагогов, что предполагает формирование полифункционального профессионального профиля учителя. Требования, предъявляемые новыми временами к педагогическому работнику дополнительного образования туристско-краеведческого профиля, определяют запрос на формирование полифункционально-компетентностных специалистов.

Методы исследования включают подходы педагогического моделирования, теоретиче-



ское описание и конструирование педагогической модели формирования полифункциональной компетентности педагогов дополнительного образования туристско-краеведческой направленности. Данные методы концентрируются вокруг ключевого вопроса исследования: какой должна быть педагогическая модель формирования полифункциональной компетентности у учителей туристско-краеведческих образовательных организаций дополнительного профиля, которая бы конструировалась в целях усиления эффективности их профессиональной подготовки? Методы включают как теоретическую аналитику, разбор и исследование педагогической литературы и педагогических и других социально-гуманитарных теорий, так и опытно-экспериментальные разработки. Материалом послужили репрезентативные группы из общей совокупности в 106 человек: по 73 человека в контрольной и экспериментальной группах. Конструирование и дифференциация контрольной и экспериментальной групп осуществлялась на основании вовлеченности педагогов в образовательный и воспитательный процессы, что определялось, прежде всего, уровнем их занятости в туристско-краеведческом образования дополнительной направленности.

В отечественной педагогической научной литературе представлены отдельные положения о полифункциональной компетентности педагогов. Однако, несмотря на актуальность и своевременность данных положений, они могут быть представлены как разрозненные и не включенные в единую целостность нового педагогического подхода.

Так, в статье А. А. Семенова, В. В. Соловьевой и А. С. Яицкого содержатся указания, связанные с методикой и дидактическими приемами полифункциональной подготовки студентов педагогических вузов. Предполагая, что учитель должен быть полифункциональным специалистом, авторы указывают на то, что его профессиональный профиль должен включать как сугубо педагогические, теоретические элементы, так и особые личностные качества и науки. Следуя за классиками педагогической

науки, авторы отмечают, что современный учитель должен обладать многообразием компетенций, интегрирующих разнохарактерные аспекты педагогического мастерства [12, с. 254–259]. Вместе с тем авторы статьи не предлагают новую педагогическую модель или же наброски методики формирования полифункциональной компетентности будущих учителей, предпринимая попытку лишь теоретического исследования.

В работе Л. Шмаковой «Полифункциональность как составляющая профессионального стандарта педагога в современных условиях» обсуждаются ключевые аспекты полифункциональной компетентности учителя. Исследовательница подчеркивает, что в современных условиях педагог должен быть полифункциональным специалистом [14]. Однако данный автор не предлагает новую методику или педагогическую технологию, не конструирует новую педагогическую модель формирования полифункциональной компетентности педагогов. Общие замечания, сформулированные автором, соотносятся с актуальными проблемами педагогической теории и практики, но не являются собой попытку разрешить эти проблемы.

В статье И. А. Казанцевой и Ю. С. Новгородовой «Полифункциональная компетенция педагога как одна из составляющих психологической культуры личности, осуществляющей профессионально-педагогическую деятельность в малой провинциальной территории» конструируется педагогическая модель полифункциональной компетентности педагогических работников [5, с. 59–60]. Однако, обладая обобщенными характеристиками, эта модель не учитывает множества частных случаев педагогической практики учителя, поэтому может быть описана как недостаточно верифицированная практическими аспектами педагогического мастерства.

Исследование имеющейся немногочисленной научной литературы показывает, что полифункциональная компетентность педагога в научной академическом педагогическом знании представляется как элемент психологической культуры личности, как социально-пе-



педагогический конструкт, как специфическое свойство современного учителя. Описывая образ учителя, педагоги-исследователи неоднократно замечали о необходимость его полифункциональной компетентности.

Вместе с тем педагогическое сообщество не выступило с инициативой разработать модель формирования полифункциональной компетентности педагогов, несмотря на актуальность данной исследовательской и практической повестки.

Предпринимая попытку представить педагогическую модель формирования полифункциональной компетентности педагогов дополнительного образования туристско-краеведческой направленности, автор настоящей статьи опирается на два ключевых положения: концептуально-теоретическую аргументированность модели и ее эмпирическую обоснованность.

Так, проведенное в рамках подготовки диссертационной работы опытно-эмпирическое исследование показало верифицированность разработанной модели. В частности, процентный подсчет и данные статистических измерений указывают на то, что модель полифункциональной компетентности педагогов дополнительного туристско-краеведческого образования, сконструированная автором настоящей статьи, представляет собой эффективную форму формирования новых навыков у учителей.

Педагогическая модель как явление в педагогике и науках об образовании, стала предметом исследования отечественных ученых. Так, А. В. Лейфа и Н. С. Бодруг исследовали структурно-функциональную педагогическую модель как эмпирический и теоретический объект [1], В. В. Королева предоставляет сведения о модели профессионального развития в рамках специального образования [8], Л. Н. Климова в своей диссертации описывает специализированную педагогическую модель образования в области дизайна, реализуемого в условиях педагогического колледжа [9], В. Любanova и А. Тимошенко представляют обобщенную модель воспитания и обучения детей дошкольного возраста [10], Т. В. Володина оха-

рактеризовала психолого-педагогическую модель жизнестойкости современного педагога [2, с. 24–69]. Контент-анализ содержания диссертаций, представленных на официальных ресурсах ВАК, позволяет утверждать, что вопросам педагогического моделирования в современной науке уделяется значительное внимание: так, из 50 защищенных работ в последние годы более 10 % посвящаются педагогическим и образовательным моделям.

При этом, содержание, структура и сущность новой модели формирования полифункциональной компетентности педагогов туристско-краеведческого образования выстраивается вокруг аналитики ключевых показателей сформированности полифункциональной компетентности: мотивационно-ценостного, когнитивно-творческого и рефлексивно-оценочного критериев, определяемых эмпирически.

В процессе опытно-экспериментальной работы было достоверно установлено возрастание показателей по данным критериям в экспериментальной группе и практически полное отсутствие изменений в контрольной группе.

По своей сущности педагогическая модель формирования полифункциональной компетентности педагогов дополнительного образования туристско-краеведческого профиля является структурированной основой для дидактического и методического, педагогико-технологического воздействия на учителей по данному профилю образования, что включает развитие у них полифункциональных компетентностных навыков.

Технологически разработанная модель формирования полифункциональной компетентности педагогов дополнительного образования туристско-краеведческой направленности включает ряд компонентов. Эти компоненты группируются вокруг исследования мотивационной, когнитивной и деятельностно-результативной сфер и их изменений у педагогов в процессе опытно-экспериментальной работы. Критерии дают объективную информацию, поскольку по их показателям возможно достоверное установление роста или снижения сформированности основных элемен-



тов полифункциональной компетентности педагогических работников в избранной области образования.

Структурно модель включает следующие элементы, расположенные в иерархической и диахронной перспективах:

– целевой и функциональный блок, который включает целеполагание, принципы и задачи как самой модели, так и педагогической технологии формирования полифункциональной компетентности у педагогов дополнительного образования туристско-краеведческой направленности;

– диагностический блок, содержащий совокупность и перечень методик измерения мотивационно-ценостного, когнитивно-творческого и рефлексивно-оценочного критерия в процессе опытно-экспериментальной работы. Так, автором настоящей статьи были использованы психодиагностические тесты и разработанный специализированный тест на выявление знаний в области профессиональной деятельности педагогических работников. Кроме того, диагностический блок предполагал оценку по специальным критериям творческих заданий, разработанных автором, в которые входили разнообразные формы работы, например, творческое эссе, кейс-стади, портфолио.

– содержательный блок, в рамках которого конституируются теоретико-методологические основы педагогической модели формирования полифункциональной компетентности педагогов дополнительного образования туристско-краеведческого профиля, определяется существо предлагаемой педагогической технологии и приемов опытно-экспериментальной работы.

Автор настоящей статьи придерживается классической точки зрения на образовательный процесс, что выражается в постулировании необходимости не только обучения, но и воспитания обучающихся, в настоящем случае – педагогов дополнительного образования туристско-краеведческой направленности. Кроме того, содержательная часть педагогической модели затребовала уточнения понятий «компетентность», «компетенция», «педагогиче-

ская компетенция», «профессионализм» и постулирование основных элементов педагогической технологии формирования полифункциональной компетентности учителей дополнительного образования туристско-краеведческой направленности. Автор настоящей статьи придерживается точки зрения на педагогическую компетентность, высказанную в классической педагогической литературе (Я. А. Коменский, К. Д. Ушинский, А. С. Макаренко, П. Ф. Каптерев, В. П. Остогородский, В. А. Сухомлинский), согласно которой это профессиональное новообразование основано на синтезе знаний, умений, навыков и личностных качеств учителя, располагающих к ведению педагогической – образовательной и воспитательной – деятельности. Так, мы следуем замечаниям П. Ф. Каптерева, согласно которому, «чем основательнее знания учителя, тем плодотворнее будет его деятельность», подразумевая при этом и широту души и психологической настроенности учителя на образовательный процесс [6, с. 71];

– методико-технологический блок, включающий приемы опытно-экспериментальной работы и педагогической технологии формирования полифункциональной компетентности педагогических работников дополнительного образования туристско-краеведческого направленности, содержит ключевые аспекты предлагаемой автором настоящей статьи методики по указанной проблеме. Данный блок тесно связан с диагностическим и находится в пересечении с ним. Вместе с тем методико-технологический блок, определяемый как содержание педагогической технологии формирования полифункциональной компетентности педагогов дополнительного образования туристско-краеведческой направленности, имеет связь и с другими частями модели: прежде всего, с ее целеполаганием и теоретико-методологическим обеспечением. В разработке педагогической технологии автор настоящей статьи опирался на достижения психологических наук: теории деятельности (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, В. В. Давыдов, П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, А. Р. Лuria, Д. Б. Эльконин),



теории мотивации (А. Маслоу и др.), системного подхода в педагогике и психологии (Ю. К. Бабанский, Н. В. Кузьмина, А. А. Реан), теории профессиональной компетентности (Дж. Равен, А. К. Маркова, А. Г. Бермус, А. Д. Гонеев, А. Г. Пашков и др.), разработок современных исследователей полифункциональной компетентности (М. В. Перееверзев и др.);

– результативный блок, отражающий результаты, полученные исследователем в ходе опытно-экспериментальной работы. Данный блок содержит элементы итогового оценивания результатов эксперимента и эффективности предлагаемой педагогической модели формирования полифункциональной компетентности педагогов дополнительного образования туристско-краеведческой направленности. Итоговое оценивание результатов педагогического эксперимента и теоретической работы, проведенной автором, оценивалось при помощи статистического анализа данных, представленного критериями Мак-Немара (модифицированного для трехпольных таблиц в программе “SPSS Statistica” и критерия Даннета), а также в результате процентного подсчета количественных показателей изменений в экспериментальной и контрольной группах испытуемых.

Отметим, что в педагогическом эксперименте, проводимом в 2020–2024 годах, принимало участие 106 педагогов ГБОУ «Севастопольский центр туризма, краеведения, спорта и экскурсий», в также ФГАОУ «Севастопольский государственный университет» практически в равных отношениях между группами. Такой подход позволяет удостовериться в изначальном сходстве групп и измерить показатели мотивационно-ценостного, когнитивно-творческого и рефлексивно-оценочного критериев на констатирующем, формирующем и контролльном этапах экспериментальной работы.

Разработанная автором настоящей статьи педагогическая модель может быть отнесена к функциональным (по классификации В. И. Писаренко [11, с. 65]) и опытно-эмпирически верифицированным моделям. Итоговая цель данной модели – представить структуру формирования полифункциональной компетентности учителей дополнительного туристско-краевед-

ческого образования для реализации в условиях образовательного пространства. Ключевые задачи и содержательные аспекты фокусируются вокруг эффективности разработанной и предложенной автором педагогической технологии по формированию полифункциональной компетентности. При этом, как указывается в зарубежной литературе по педагогическому моделированию, педагогическая модель должна иметь признаки репрезентативности, релевантности и функциональности, что определяет ее в поле педагогической практики [15, с. 44–51].

Как информировала в 2004 году О. Ю. Ипатьева, опытно-экспериментальная верификация педагогических технологий, моделей, методик и инструментов является необходимым условием для демонстрации их эффективности, достоверности и надежности [4, с. 18–19]. Настоящая модель получила эмпирическую верификацию при помощи статистических инструментов и технологий, демонстрируя статистически значимые различия в альтернативной и нулевой гипотезах, а следовательно, в предложении автора настоящей статьи и статистике изменений в контрольной группе испытуемых.

Описанные основные положения модели, разработанной в рамках подготовки автором диссертационного исследования, как отмечалось выше, были достоверно верифицированы статистическими методами на заключительных этапах опытно-экспериментальной работы. Обзор исследований в области педагогического моделирования позволяет утверждать о необходимости разработки подобной модели в связи со спецификой туристско-краеведческого образования и динамикой переформатирования образовательной системы в современной Российской Федерации.

Данная модель включает описанные в педагогической науке элементы, которые фиксируют этапы исследовательской работы и определяют теоретико-методологические ее основания. Будучи тесно связанной с разработанной автором настоящей статьи педагогической технологией формирования полифункциональной компетентности педагогов дополнитель-



го образования туристско-краеведческой направленности, модель интегрирует структурные элементы дидактики и общеметодические приемы по избранному направлению.

Разработанная педагогическая модель формирования полифункциональной компетентности педагогических работников туристско-краеведческого образования дополнительной направленности фокусирует внимание педагогического сообщества на необходимости развития многообразия компетенций современного учителя. Являя собой верифицированный, действенный и эффективный инструмент для осуществления этой цели, разработанная педагогическая модель формирования полифункциональной компетентности учителей туристско-краеведческого образования, на взгляд автора настоящей статьи, имеет потенциал стать основой для дальнейших исследований в области педагогического профессионализма и развития профессиональной компетентности современного педагога.

Выводы. Таким образом, представленная педагогическая модель формирования полифункциональной компетентности педагогов дополнительного профессионального образования является эффективным и верифицированным инструментом по данному направлению педагогической методики и технологии. Эта модель относится к функциональным и представляет собой сложение из ключевых структурных элементов: целевого, функционального блока; диагностического блока; содержательного блока; методико-технологического блока; результирующего блока.

Элементы педагогической модели включали разработку и апробацию диагностического, технологического инструментария, описание содержательной части, теоретическую и прикладную аналитику академической литературы и классических педагогических концепций. Данная модель фиксирует ключевые этапы исследовательской работы и может быть охарактеризована как прочное основание для дальнейших исследований в области формирования профессиональной компетентности педагогических работников.

Следуя заветам великих педагогов прошлого и определяя свое исследование в пространстве динамики современного образования и актуальных педагогических исследований, автор постулирует презентативность сконструированной педагогической модели. Это подтверждает эффективность проведенного исследования в избранной области и аргументирует ключевые выводы, сформулированные автором в диссертационной работе.

Аннотация.

В данной работе описаны основные положения педагогической модели формирования полифункциональной компетентности педагогов дополнительного образования туристско-краеведческой направленности, сконструированной в результате исследовательской и методической работы по данному направлению. Материалы и методы включают теоретические и эмпирические средства, среди которых выделяется педагогическое моделирование и экспериментальная верификация результатов. Предлагаемая педагогическая модель формирования полифункциональной компетентности педагогов дополнительного образования туристско-краеведческого характера интегрирует в своей структуре основные аспекты педагогической технологии и системы методических приемов по указанному направлению. Это определяет эффективность, целесообразность и достоверность как самой педагогической модели, так и тех результатов исследования, к которым приходит автор в избранной педагогической практики.

Ключевые слова: педагогическая модель; полифункциональная компетентность педагогов; туристско-краеведческое образование; профессиональная компетентность; педагогические ресурсы; методика развития компетентности учителей.

SUMMARY. This article attempts to present a pedagogical model of forming multifunctional competence of teachers of additional education of tourist and local history focus, constructed as a result of research and methodological work in this area. The main purpose of this research, presented in the article, is to establish the specifics and present the specified model in the most detail-



led and thorough manner. Materials and methods include theoretical and empirical tools, among which pedagogical modeling and experimental verification of the proposed statements stand out. The key conclusion to which the author of this article comes is the following: the proposed pedagogical model of forming multifunctional competence of teachers of additional education of tourist and local history focus integrates into its structure the main aspects of pedagogical technology and the system of methodological techniques in this area. This determines the effectiveness, appropriateness and reliability of both the pedagogical model itself and the research results that the author arrives at in the chosen area of pedagogical theory and practice.

Key words: pedagogical model; multifunctional competence of teachers; tourism and local history education; professional competence; pedagogical resources of the teacher; methodology for developing the competence of teachers.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бодруг Н. С., Лейфа А. В. Структурно-функциональная модель педагогической технологии профессиональной подготовки инженеров в системе дополнительного профессионального образования в электронной образовательной среде университета // Наука и школа. 2021. № 9. С. 191–202.
2. Володина Т. В. Психолого-педагогическая модель развития жизнестойкости педагога: дисс. ... канд. пед. наук. М., 2014. 206 с.
3. Дистервег Ф. А. В. Руководство к образованию немецких учителей. М.: К. И. Тихомиров, 1913. 321 с.
4. Ипатьева О. Ю. Руководство опытно-экспериментальной работой как фактор повышения профессиональной компетентности учителя: дисс. ... канд. пед. наук. Якутск, 2004. 164 с.
5. Казанцева И. А., Новгородова Ю. С. Полифункциональная компетенция педагога как одна из составляющих психологической культуры личности, осуществляющей профессионально-педагогическую деятельность в малой провинциальной территории // Психология в системе образования: матер. III Всерос. науч.-практ. конф. для практических психологов, молодых ученых и студентов (Екатеринбург, 20–22 нояб. 2009 г.). – Екатеринбург: РГППУ, 2009. С. 59–63.
6. Каптерев П. Ф. Дидактические очерки. СПб.: Типография В. Демакова, 1885. 192 с.
7. Коменский Я. А. Великая дидактика Я. А. Коменского. СПб.: Симашко, 1875. 282 с.
8. Королева В. В. Структурно-функциональная модель профессионального образования // Интерактивная наука. 2016. № 9. С. 28–34
9. Климова Л. Н. Педагогическая модель дизайн-образования в профессиональном колледже: дисс. ... канд. пед. наук. М., 2012. 255 с.
10. Лобанова В., Тимошенко А. Педагогическая модель обучения детей старшего дошкольного возраста элементам проектной деятельности // Научный поиск. 2018. № 3. С. 99–103.
11. Писаренко В. И. Педагогическая модель: типология и особенности // Проблемы современного образования. 2024. № 1. С. 58–76.
12. Семенов А. А., Соловьева В. В., Яицкая А. С. Полифункциональная подготовка будущих учителей в контексте федеральных государственных образовательных стандартов и профессионального стандарта педагога // Самарский научный вестник. 2017. № 4. С. 254–263.
13. Ушинский К. Д. Три элемента школы: записки русского педагога. М.: Родина, 2023. 382 с.
14. Шмакова Л. Полифункциональность как составляющая профессионального стандарта педагога в современных условиях [Электронный ресурс] // Международный образовательный портал МААМ. URL: <https://www.maam.ru/detskij-sad/statja-polifunktionalnost-kak-sostavljayuschaia-profesionalnogo-standarta-pedagoga-v-sovremennyh-uslovijah.html?ysclid=m6i40dnjbn154526060> (дата обращения: 26.01.2025)
15. Keengwe J. Handbook of Research on Pedagogical Models for Next-Generation Teaching and Learning. Illinois.: IGI Global, 2017. 454 p.





О. Г. Ромадина,
М. С. Соловьева

УДК 378.147; 372.8

ОБУЧЕНИЕ МАТЕМАТИКЕ И ИНФОРМАТИКЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

Введение. Ежегодно в российские вузы приезжают учиться иностранные студенты. Многие из них выбирают педагогические направления подготовки. Для будущих учителей математики и информатики качественное преподавание профильных предметов является важным, так как знание теоретического материала – это основа формирования профессиональных компетенций. Как показывает практика, усвоение содержания дисциплин «Математика» и «Информатика» российскими и иностранными студентами различно, поэтому преподавателям необходимо адаптировать учебный процесс с учетом особенностей восприятия информации и уровня подготовленности обучающихся.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Иностранные студенты обучаются и в Борисоглебском филиале Воронежского государственного университета. С целью выявления сложностей, возникающих в ходе образовательного процесса, среди них было проведено анкетирование. Анализируя полученные результаты, можно выделить следующие проблемы.

1. Недостаточный уровень владения обучающимися-иностранными русским языком. Даже если студент хорошо владеет «разговорным» русским языком, то ему трудно понимать математические термины на неродном языке.

2. Некоторые студенты-иностранные могут испытывать трудности при адаптации к учебному процессу, так как существуют различия в образовательных системах. Например,

в одной стране акцент делается на теоретические знания, а в другой – на практические на- выки.

3. Недостаток ресурсов, учебно-методиче- ского обеспечения, адаптированных под по- требности иностранных студентов.

4. Еще одной проблемой является со- вместное обучение иностранных студентов и российских граждан. Несмотря на то, что численность студентов-иностранных в Борисо- глебском филиале Воронежского государствен- ного университета увеличивается с каждым го- дом, количество обучающихся недостаточно для набора отдельных групп. Поэтому зарубеж- ные студенты становятся частью русскоязыч- ных академических групп.

Целью данной статьи является разработка и систематизация приемов, позволяющих ре- шить выявленные проблемы при освоении про- фильных предметов будущими учителями ма- тематики и информатики.

Изложение основного материала. Сле- дует отметить, что педагоги занимаются ре- шением этих проблем. Формированием мате- матической компетенции и готовности ино- странных студентов к учебно-исследователь- ской деятельности занимались Е. А. Крагель [3], Е. Т. Хачатурова [6], Е. И. Шарова [7], вопро- сами организации учебного процесса Т. Р. Ра- химов [4], обучению математике А. В. Козы-рева, С. В. Колпакова, Е. А. Бурлакова [2], Е. В. Яковлева [8].

По мнению Е. А. Крагель [3] повысить эф- фективность процесса обучения математике можно как с помощью активной внеаудитор- ной самостоятельной работы студентов, так с использованием достоинств очной формы обу- чения, то есть при организации смешанного обу- чения.

В работе Е. В. Яковлевой [8] отмечается, что если выявленный уровень довузовской ма- тематической подготовки иностранных студен- тов ниже, чем у российских, и у обучае- мых доминирует визуальный тип восприятия информации, то при обучении математике ино- страных граждан целесообразно применять когнитивно-визуальный подход.



В статье А. В. Козыревой, С. В. Колпаковой, Е. А. Бурлаковой [2] выделяются педагогические условия, при соблюдении которых обучение иностранных студентов математике будет результативным: мотивация к усвоению содержания учебной дисциплины; целенаправленное управление познавательной деятельностью; реализация технологического подхода; создание в вузе специальной инфраструктуры.

В то же время следует отметить, что проблеме обучения иностранных студентов педагогических направлений подготовки уделяется недостаточно внимания. Специфика обучения математике и информатике таких студентов заключается в том, что основной акцент делается не на углубленное изучение математических теорий, концепций информатики, а на формирование у будущих учителей профессиональных компетенций, позволяющих эффективно преподавать данные предметы школьникам разного возраста и уровня подготовки.

Авторы данной статьи предлагают приемы организации деятельности обучающихся, которые позволяют решить выделенные ранее проблемы. Рассмотрим эти приемы подробнее.

1. Разработка специальных методических материалов, в основу которых заложен принцип инвариантности математических компетенций относительно языка, на котором осуществляется обучение [1]. Большое внимание стоит уделять разъяснению значений математических терминов, специфических речевых конструкций, расширять активный словарный запас иностранных обучающихся.

Например, составляются глоссарии курсов математики и информатики, в которые следует включать только основные понятия. Важно использовать простые и понятные объяснения сложных терминов. Для иллюстрации рассмотрим структуру глоссария курса «Математика» (раздел «Математический анализ») для студентов из Туркменистана: понятие; обозначение на математическом языке; определение на математическом языке; графическая интерпретация (при наличии); формулировка определения на русском языке; формулировка определения на родном языке.

Глоссарий составляется преподавателем или обучающимися самостоятельно. Возможно предложить студентам выполнение проекта по созданию глоссария, такая работа может стать полезным инструментом для улучшения понимания материала и повышения эффективности учебного процесса.

2. Адаптация заданий. Для лучшего понимания материала в курсы включают больше практических заданий, интегрируют содержание заданий по математике и информатике. Например, с помощью средств информационных технологий построить график функции $y=\sin(x)/x$, определить значение предела функции в точке $x=0$.

В работе Ж. И. Зайцевой и М. В. Кургановой «Исследование проблем обучения математике иностранных студентов и методы их разрешения» предлагается использовать специальную систему заданий [1]. Например, задания, сформулированные без применения русскоязычных терминов или же с минимальным использованием бытовых слов, составленные с помощью математических символов, помогают значительно упростить понимание иностранными студентами поставленных перед ними задач. Такой подход утверждает необходимость предварительной подготовки – освоения техники обратного процесса, т. е. перевода символьной, схематичной записи на устную форму языка. Это требует дополнительного времени и учебных ресурсов. Однако дальнейшее сокращение записей позволит ускорить образовательный процесс, а, следовательно, и компенсировать потраченное время.

3. Визуализация учебной информации осуществляется в виде блок-схем, опорных конспектов, диаграмм, майнд-карт, графиков, тематического разбора примеров и задач, связанных с областью профессиональной деятельности, тестов, соответствующих когнитивным способностям обучаемых [8]. На рисунке 1 приведен пример фрагмента опорного конспекта по теме «Вычисление пределов».

4. Использование информационных технологий. При изучении математики используются специализированные компьютерные



Неопределенность	Правило	Комментарий
$\frac{0}{0}$	1. Правило Лопиталя $\lim_{x \rightarrow x_0} \frac{f(x)}{g(x)} = \lim_{x \rightarrow x_0} \frac{f'(x)}{g'(x)}$ 2. Делением числителя и знаменателя на множитель $(x - x_0)$ ($x \rightarrow x_0$) 3. С помощью первого замечательного предела $\lim_{x \rightarrow 0} \frac{\sin x}{x} = 1$	Применяются тождественные преобразования: – освобождение от иррациональности в знаменателе (числителе); – разложение на множителе числителя и/или знаменателя. Применяются эквивалентные бесконечномалые.
$\frac{\infty}{\infty}$	1. Делением числителя и знаменателя на переменную в старшей степени. 2. Правило Лопиталя $\lim_{x \rightarrow x_0} \frac{f(x)}{g(x)} = \lim_{x \rightarrow x_0} \frac{f'(x)}{g'(x)}$	Применяется предел $\lim_{x \rightarrow \infty} \frac{a_0 x^n + a_1 x^{n-1} + \dots + a_n}{b_0 x^m + b_1 x^{m-1} + \dots + b_m}$ который равен $\begin{cases} \frac{a_0}{b_0}, & n = m \\ 0, & n < m \\ \infty, & n > m \end{cases}$

Рис. 1. Фрагмент опорного конспекта по теме «Вычисление пределов»

программы для решения задач, моделирования и визуализации. С помощью них можно выполнять, например, следующие задания: «Средствами онлайн-сервиса построить графики функций. По графикам определить значения пределов функций (или односторонних пределов) в указанных точках».

В качестве задания студентам можно предложить создать электронные образовательные ресурсы по математике и информатике (презентации, интерактивные упражнения, тесты).

Возможно применение онлайн-курсов, интерактивных платформ и симуляторов для улучшения процесса обучения. Это поможет студентам самостоятельно изучать материал и получать обратную связь.

5. Учет индивидуальных интересов каждого студента способствует лучшему пониманию материала. В процессе работы с будущими педагогами следует анализировать математические ошибки, объяснять причины их появления, выделять типовые, так как именно они допускаются школьниками.

Предложенные приемы позволяют скорректировать процесс обучения студентов-иностранцев и преодолеть такие проблемы, как «языковой барьер», сложности адаптации и недостаток учебно-методических материалов.

Организация совместной работы российских и иностранных студентов при изучении математики и информатики может повысить качество образовательного процесса, способствовать развитию межкультурного взаимодействия, развитию коммуникативных навыков. Для этого во время прохождения практик создаются смешанные рабочие группы, состоящие из российских и иностранных студентов, чтобы каждый участник мог внести свой вклад в выполнение заданий. Например, можно распределить роли внутри группы таким образом, чтобы кто-то отвечал за теоретическую часть, кто-то за практическое применение, а кто-то помогал с переводом и разъяснением терминов.

Для рационального использования аудиторного времени целесообразно применять модель обучения «Перевернутый класс». Студен-



ты могут изучать лекционный материал (видео, презентации, тексты) в удобное для них время и в своем собственном темпе, возможность многократного просмотра и прослушивания лекций позволит углубленно изучить материал, пересматривая сложные моменты и конспектируя информацию.

При этом большая часть аудиторного занятия будет посвящена непосредственно проверке понимания, анализу и обсуждению учебного материала с преподавателем, где обучающиеся могут задать вопросы, получить исчерпывающий ответ, что позволяет ликвидировать пробелы в знаниях [5].

Самостоятельная работа является ключевым элементом модели «перевернутый класс». Без активной и осознанной самостоятельной работы студентов, модель теряет свою эффективность. Организация самостоятельной работы иностранных студентов требует учета нескольких ключевых аспектов, таких как индивидуальные потребности учащихся, уровень владения языком. Самостоятельная работа предполагает изучение теоретического материала (подготовка конспекта, составление гlosсария и т. д.) и решение задач.

На первом занятии необходимо ознакомить студентов с доступными в вузе ресурсами для выполнения самостоятельной работы (библиотеками, онлайн-платформами и т.д.). Возможно, для некоторых студентов-иностранцев потребуется закрепить куратора из числа более успевающих обучающихся.

Задания сопровождаются краткой и четкой инструкцией по их выполнению. Самостоятельная работа организуется не только в форме решения задач, что и предполагает выполнение заданий с помощью учебников и онлайн-ресурсов, подготовку презентаций и докладов, написание рефератов, разработку небольших проектов, связанных с применением занятий по математике и информатике. В качестве примера междисциплинарного проекта, который выполняют обучающиеся по педагогическим направлениям подготовки, приведем проект «Игра-викторина на знание математических терминов». Выполнение данного проекта позволит формировать компетенции, необходимые

будущим педагогам, в то же время будет способствовать изучению математических терминов, освоению информационных технологий.

Выводы. Комплексное применение предложенных приемов, в сочетании с использованием информационных технологий и персонализированного подхода, позволит создать образовательную среду, благоприятную для успешного обучения и профессионального роста иностранных студентов. Важно также проводить регулярный мониторинг и оценку эффективности применяемых приемов, чтобы своевременно корректировать процесс обучения и учить изменившиеся потребности студентов.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются проблемы обучения иностранных студентов математике и информатике педагогического направления подготовки, анализируется опыт вузов по их решению. На основе результатов анкетирования авторами выделены основные проблемы: «языковой барьер», сложность адаптации, нехватка учебно-методического обеспечения для обучения студентов-иностранцев, организация совместной деятельности обучающихся. В качестве путей решения предлагается использовать специальные методические материалы, задания, визуализацию учебной информации, совместную работу обучающихся, модель «перевернутый класс».

Ключевые слова: иностранные студенты, обучение математике и информатике, проблемы обучения, методы организации учебной деятельности.

SUMMARY

The article examines the problems of teaching mathematics and computer science to foreign students in the pedagogical field of training, analyzes the experience of universities in solving them. Based on the results of the survey, the authors identified the main problems: the "language barrier", the difficulty of adaptation, the lack of educational and methodological support for teaching foreign students, the organization of joint activities of students. It is proposed to use special methodological materials, assignments, visualization of educational information, collaboration of students, and the "flipped classroom" model as solutions.



Key words: international students, teaching mathematics and computer science, problems of teaching, methods of organizing educational activities.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зайцева Ж. И., Курганова М. В. Исследование проблем обучения математике иностранных студентов и методы их разрешения [Электронный ресурс] // Universum: психология и образование: электрон. научн. журн. 2023. № 3 (105). URL: <https://7universum.com/ru/psy/archive/item/15110> (дата обращения: 11.03.2025).

2. Козырева А. В., Колпакова С. В., Бурлакова Е. А. Особенности обучения иностранных студентов математике // Современные исследования социальных проблем. № 4-2 (8). 2017. С. 128–133.

3. Крагель Е. А. Повышение эффективности обучения математике слушателей-иностранных подготовительных отделений учреждений высшего образования, осуществляющих подготовку по техническим специальностям автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Минск, 2019.

4. Рахимова Т. Р. Особенности организации обучения иностранных студентов в российском вузе и направление его развития [Электронный ресурс] // Научная электронная библиотека «КиберЛенинка». <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-organizatsii-obucheniya-inostrannyyh-studentov-v-rossiyskom-vuze-i-napravlenie-ego-razvitiya/viewer> (дата обращения: 11.03.2025).

5. Савельева Н. Х., Гришина Е. В., Вострецова А. В., Божко Е. М., Шнайдер Н. В., Попонина О. В. Эффективность модели «Перевернутый класс» при формировании ключевых компетенций у студентов // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2024. № 1 (65). С. 69–76.

6. Хачатурова Е. Т. Формирование математической компетентности иностранных студентов технических специальностей в российских вузах автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Калининград, 2007.

7. Шарова Е. И. Формирование готовности иностранных абитуриентов к обучению в

вузе средствами учебно-исследовательской деятельности автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Орел, 2009.

8. Яковлева Е. В. Обучение математике иностранных студентов в университете на основе когнитивно-визуального подхода // Вестник Вятского государственного университета. 2020. № 1 (135). С. 84–93.





МОДЕРНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕНДЕНЦИИ И ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ



С. М. Каплунович,
И. Я. Каплунович

УДК: 378.147

ОРГАНИЗАЦИЯ ФОРСАЙТ-СЕССИЙ В ВУЗАХ КАК ВОЗМОЖНОСТЬ РАЗВИТИЯ СТРАТЕГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ - БУДУЩИХ УПРАВЛЕНЦЕВ

Ведение. Возросшая непредсказуемость современного мира вынуждает ученых, экспертов, практиков-управленцев задумываться о том, как и с помощью каких инструментов научиться прогнозировать риски и возможные последствия их действий, как выстроить систему управления организацией, органом власти в условиях сложной и динамичной внешней среды. Следствием всего этого является смена представлений о необходимых базовых компетенциях современного управленца. Во многих образовательных учреждениях, осуществляющих программы дополнительного профессионального образования (в их число входит и Новгородская область), среди запросов на обучение управленцев лидирует потребность в обучении навыкам стратегического мышления. Также по результатам одного из опросов россиян, уточняющего их мнение о том, какими навыками должен обладать эффективный руководитель, «...чаще всего респонденты называли стратегическое мышление и умение управлять командой» [3].

Формулировка цели статьи, ее актуальность. По транзитивности запрос на формирование стратегического мышления плавно перешел и в контекст вузовского обучения будущих управленцев. Федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения предполагают освоение определенного уровня стратегического мышления на всех уровнях высшего образования. Например, во



ФГОС по направлениям подготовки 38.03.03 Управление персоналом, 38.03.04 Государственное и муниципальное управление говорится о формировании у будущих выпускников таких значимых компонентов стратегического мышления, как системное и критическое мышление, разработка и реализация проектов [9].

На сегодняшний день научное и профессиональное сообщество не определилось с единым и унифицированным определением понятия «стратегическое мышление». Генезис понятия «стратегическое мышление» основан на синтезе психологических и управленческих научных знаний. О понимании необходимости стратегического мышления у управленца говорится в работах И. Ансоффа, Г. Минцберга, психологические механизмы стратегического мышления рассматриваются в работах О. С. Анисимова [1], Г. П. Щедровицкого [10]. С позиций бизнес-стратега О. Кеничи стратегическое мышление – это творческий процесс, основанный на умении анализировать поступающую информацию, активно мыслить, находить нетривиальные решения, которые принесут максимальную выгоду в долгосрочной перспективе [4]. Н. В. Волох рассматривает стратегическое мышление как готовность к изменениям в условиях неопределенности положения учреждения [2, с. 27]. Резюмируя вышеизложенное, определим стратегическое мышление управленца как способность системно мыслить, разрабатывать долгосрочные цели и принимать решения, способствующие достижению поставленных целей. Развитое стратегическое мышление позволяет управленцу формировать грамотные долгосрочные стратегии развития организации, что в последствии позволит разрабатывать программы и проекты по развитию и функционированию организаций, адекватные современным вызовам времени.

Развитию стратегического мышления у студентов будет способствовать обучение их следующим задачам: анализ ситуации, выявление противоречий в сложившейся ситуации, идентификация проблемы, постановка целей, разработка альтернативных решений для достижения целей, предвидение влияния того или

иного решения на долгосрочную перспективу деятельности субъекта управления. Данный вывод базируется на понимании психологической основы феномена стратегического мышления.

Соответственно, для обеспечения процесса развития стратегического мышления студентов, возникает необходимость в создании определенных педагогических и организационно-методических условий. В поиске и апробации таких педагогических инструментов, способствующих развитию стратегического мышления у студентов, мы видели цель нашего исследования. В качестве гипотезы мы выдвинули предположение: внедрение в образовательный процесс таких форматов учебных занятий, которые воспроизводят операции стратегического мышления и максимально приближены к реальной управленческой практике, будут способствовать развитию стратегического мышления у студентов. В качестве такого формата были выбраны форсайт-сессии.

Изложение основного материала. Форсайт в переводе с английского (foresight) означает взгляд в будущее. На сегодняшний день форсайт рассматривается как относительно новая методология стратегического управления, «...совокупность инструментов, позволяющих активно предугадывать проблемы будущего. Это активный прогноз, который включает элементы воздействия на будущее с помощью согласования частных (партикулярных) интересов различных социальных слоев гражданского общества» [8]. Для моделирования форсайт-сессии в рамках процесса обучения мы пошли по пути понимания форсайт-исследования как «...особого типа диалога и коллективного мышления и в то же время открытого процесса, включающего итеративные периоды осмыслиения, обдумывания, консультации и дискуссии с участием представителей различных научно-технических областей, бизнеса и правительства, в ходе которых формируются общие стратегии и глубокое понимание возникающих возможностей и угроз» [5, с. 177].

Принимая во внимание существование разных моделей форсайт-сессии, которые могут



несколько отличаться друг от друга по концептуальным основаниям, набору исследовательских методов, экспертному составу участников, мы взяли за основу методику Rapid Foresight. Данная методика наиболее соответствует целям и условиям нашего исследования, так как она дает возможность для участия каждого студента в проектировании будущего, хорошо структурирована и понятна большинству, характеризуется непродолжительной длительностью, масштабируема. Также неоспоримым преимуществом методики для нас является факт ее апробации в сфере образования и государственной службы, а также подробное описание в методических рекомендациях Агентства стратегических инициатив [6].

Исследование проводилось на базе Новгородского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы. В течение двух лет (2023–2024 гг.), студенты третьего курса по направлениям подготовки «Государственное и муниципальное управление», «Управление персоналом» (общей численностью 47 (2023 г.) / 40 (2024 г.) человек) участвуют в процессах организации, проведения и непосредственном участии в форсайт-сессиях, реализуемых в рамках изучения учебных дисциплин «Инновационный менеджмент», «Инновационный менеджмент в управлении персоналом». В соответствие с методологией Rapid Foresight, студенты были активно задействованы в следующих этапах форсайт-сессии: префорсайт (Pre-Foresight), формировании групп участников (group selection), генерации, действия (action), обновлении (renewal) [6].

Кратко охарактеризуем деятельность студентов на всех этапах одной из проведенных форсайт-сессий в 2024 г. Подготовительный процесс к форсайт-сессии начался с теоретической подготовки студентов, где изучались базовые основы методологии форсайтов. Далее студенты совместно с преподавателем определили проблемную область – возможности развития Новгородской области до 2035 года, сформулировали цели и задачи, путем голосования выбрали модератора сессии и его по-

мощника. Уже на этом этапе студенты учились рассуждать стратегически: какую проблему необходимо выбрать для обсуждения? Что даст решение именно этой проблемы нам и обществу? Затем студенты совместно с преподавателем определили дату и время проведения сессии, определились с общей схемой проведения форсайта, идентифицировали проблему, вынесенную на сессию. На индивидуальной консультации с преподавателем модератору и помощнику была задана установка на работу: написать сценарий модерации форсайт-сессии, подготовить карточки, макеты карт будущего, распределить жесткий тайминг (2 часа первая встреча и 2 часа встреча на следующий день), сделать запрос на ресурсы (канцтовары, оргтехника) и подготовку аудитории. Также были определены методы генерации, которые будут использованы в процессе форсайт-сессии; приглашены эксперты (представители бизнеса, представители науки, специалисты по изучаемой проблеме). В течение недели студенты самостоятельно изучали обзор источников по предмету работы, осуществляли сбор и анализ статистических данных по проблемам Новгородской области, проводили анализ уже имеющихся данных общественного мнения (региональные и муниципальные форумы, социальные сети и проч.). Заметим, что подобная самостоятельная работа способствовала развитию организационных, коммуникативных навыков и, в том числе, развитию информационной грамотности у студентов [7].

На следующей встрече студенты были включены в этапы формирования групп участников, генерации, действия. Путем жеребьевки студенты разделились на подгруппы в количестве 7–8 человек, определили лидера группы, распределили внутрикомандные роли. Модератор кратко ознакомил команды с тактами работы, еще раз была актуализирована информация по работе с картой будущего, в ходе совместной работы нанесены разметки на карте будущего, определены возможные тренды. Затем каждая группа проводила работу по определению и фиксированию трендов на карте будущего, заполнению карточек. Заметим, что



группами были выделены такие одинаковые тренды, как «отток молодежи в мегаполисы», «интерес к внутреннему туризму», «развитие отечественной промышленности». В течение этого этапа работы студенты учились навыкам анализа текущей ситуации, оценки рисков и возможностей, грамотному целеполаганию, синтезу имеющихся знаний с возможными «незнаниями».

Далее велась работа по наработке проектных предложений. В группах была организована работа генерации идей путем мозгового штурма. Модератор помогал лидерам групп соблюдать правила брейнстуринга и не выходить за рамки тайминга. Задача преподавателя по большей мере заключалась в том, чтобы включить каждого студента в такие необходимые процессы, как анализ, генерацию идей, предвидение, выдвижение гипотез. При необходимости применялись приемы по активизации концентрации внимания участников к проблеме, в некоторых случаях – перераспределение ролей внутри группы. Все это было необходимо для достижения цели проведения форсайт-сессии – развития стратегического мышления студентов.

Следующим этапом следовал этап демонстрации и краткой презентации каждой группой карт будущего. Для удобства просмотра карт они были свободно размещены в аудитории на учебных досках, флипчартах. За определенное время каждый участник и эксперт должны были ознакомиться со всеми представленными картами (6-7 карт), задать вопрос представителю группы или внести предложение (можно с помощью стикера). Представитель рабочей группы фиксировал поступающие вопросы, при возможности отвечал, но не принимал единоличного решения о корректировке карты. После завершения этого этапа группы вновь собирались вместе для обсуждения заданных вопросов, выявления ошибок и, при необходимости, внесения корректировок в карты. В течение этого времени преподаватель вел наблюдение за активностью и включенностью студентов в процесс, отмечал уровень задаваемых вопросов и вносимых предложений: степень

сложности, направленность вопросов, неординарность предлагаемых вариантов путей решения проблемы. В заключении первого дня работы в каждой рабочей группе была организована индивидуальная и групповая рефлексия по уже заранее подготовленным методикам. Умение анализировать, рефлексировать, вносить корректировки и перенормировать свою деятельность – одно из необходимых условий формирования стратегического мышления у будущих управляемцев [1].

Следующая встреча предполагала частичное продолжение активного этапа форсайт-сессии: представление группами обновленных и конечных результатов карт будущего. После коллективного обсуждения и вынесенной конструктивной критики присутствующих экспертов группы перешли к итоговым этапам форсайт-сессии: обобщение результатов, оценка экспертами жизнеспособности и отторжимости предлагаемых проектных решений, рефлексия совместной работы. Экспертами были положительно оценены следующие шаги на ближайшую и среднюю перспективу: развитие сети коворкингов на территории области, создание специальных кластеров «наука-производство» с привлечением и удержанием молодых кадров, разработка туристических продуктов для экстремалов. По окончании сессии был оформлен проект с предложениями, который будет являться основой для последующих проектных сессий.

Участие в каждом этапе форсайт-сессии требовало от студентов демонстрации и развития таких умений и навыков, как системное видение проблемы и ее анализ, разработка стратегий; на этапе генерирования идей – наоборот, умение абстрагироваться от действительности и предложить самые смелые идеи, а на этапе кластеризации идей уметь предвидеть развитие событий в случае практического воплощения той или иной идеи. В ходе форсайт-сессии у студентов появляется возможность развить и такие «мягкие навыки» (soft skills), как коммуникативность, командное взаимодействие, саморегуляция, управление эмоциями, ответственность.



Выводы. По окончании форсайт-сессии была проведена коллективная и индивидуальная рефлексия со всеми участниками с помощью листов рефлексии разного цвета. На листе зеленого цвета отмечались самые яркие положительные эмоции, полученные в ходе форсайта (какие знания получил, что удалось сделать, чему удивился, атмосфера в группе). На листе синего цвета – оставшиеся вопросы, появившееся сомнение. Красный цвет – сигнал бедствия: появившиеся тревожные мысли, неуверенность в чем-то, негативный опыт, неудача. После того, как листы были заполнены, студенты размещали их на общих флипчартах в свободной последовательности. Далее совместно с преподавателем проводилась кластеризация полученных мнений, обобщение их в единые смысловые «облака». Затем на основании полученных результатов со всеми участниками проводился общий анализ проведенной сессии, выявление сильных и слабых сторон, разбор допущенных ошибок.

В качестве примера рассмотрим некоторые результаты рефлексии форсайт-сессии 2024 года. Среди респондентов 85 % отметили продуктивность таких форматов занятий (примеры некоторых ответов: «за короткое время все стало понятно», «пока сам проделывал, все понял», «лучше и понятнее, чем теоретический материал»); 90 % отметили удовлетворение от совместной групповой работы; 65 % считают, что форсайт-сессии можно и нужно проводить со всеми управленцами и руководителями разных уровней («полезно научиться планировать наперед развитие организации», «управленцы обязаны научиться мыслить как стратеги»). Особого внимания заслуживали мысли студентов, зафиксированные на листах красного цвета. Хочется отметить положительный эффект от проведенных мероприятий, так как за два года не было получено отзывов с явно негативными эмоциями. Студенты делились следующими неудачами: 10 % студентам не сразу стали понятны цели и задачи («не понято было, что от меня требуют одногруппники», «не сразу понял, для чего все это»); 20 % испытывали трудности в генерировании креа-

тивных идей («не было остроумных идей», «мои идеи банальны»), 15 % отмечали моменты эмоциональной напряженности на некоторых этапах работы в группе. Среди вопросов, оставшихся у студентов после сессии, были и такие, которые свидетельствовали о профессиональной заинтересованности студентов: «какие качества нужны мне, чтобы получилось организовать и провести форсайт-сессию?»; «можно ли заранее предвидеть исход форсайтов?»; «как побороть страх перед ответственностью за предложенные решения?». Для всесторонней оценки проведенного исследования в конце семестра (через 2 месяца после проведенной форсайт-сессии) для студентов было организовано тестирование с помощью Google Forms. В ходе опроса студенты продемонстрировали остаточные знания по следующим содержательным блокам: основы методологии проведения форсайтов; поэтапная организация форсайт-сессии; понимание практического назначения форсайт-сессий. Результаты опроса показали хорошую динамику в усвоении знаний: 90 % выполнили задания на отметки «хорошо» и «отлично», 5 % – «удовлетворительно», 5 % (2 человека из 40) не справились с большей частью заданий, так как присутствовали только на второй части форсайт-сессии и не проходили предварительную подготовку.

Еще раз отметим, что такие форсайт-сессии носят обучающий характер и являются, скорее всего, неким симулятором реальной многодневной форсайт-сессии с привлечением экспертов определенного уровня и решением наиболее глобальных и значимых для общества проблем. Включаясь во все этапы проведения таких сессий, студент на какое-то время становится субъектом управленческой деятельности, учится организовывать и в то же время разрабатывать стратегии, что, в свою очередь, способствует развитию стратегического мышления. Полученные промежуточные результаты проведенного исследования также доказывают нашу гипотезу о продуктивности внедрения в образовательный процесс вуза форсайт-сессий. Все это дает основание рассматривать технологию форсайтов в качестве од-



ного из эффективных инструментов для формирования и развития стратегического мышления у студентов и управленцев.

АННОТАЦИЯ.

Статья посвящена рассмотрению возможности применения форсайт-сессий в образовательном процессе вуза. Представлена актуальность формирования навыков стратегического мышления у будущих управленцев. Даны оценка такому стратегическому инструменту как форсайт-сессия не только с позиций управленческой практики, но и рассмотрение его в качестве образовательной технологии. В статье представлены результаты проведенного эмпирического исследования по реализации форсайт-сессий в учебном процессе НФ РАНХиГС как технологии, способствующей развитию стратегического мышления.

Ключевые слова: стратегическое мышление, форсайт, форсайт-сессия, обучение, организация форсайт-сессии.

SUMMARY

The article is devoted to the consideration of the possibility of using foresight sessions in the educational process of the university. The relevance of the formation of strategic thinking skills among future managers is presented. An assessment of such a strategic tool as a foresight session is given not only from the standpoint of management practice, but also considering it as an educational technology. The article presents the results of an empirical study on the implementation of foresight sessions in the educational process of the RANEPA National Research Foundation as a technology that promotes the development of strategic thinking.

Key words: strategic thinking, foresight, foresight session, training, organization of the foresight session.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анисимов О. С. Стратегическое управление и государственное мышление. М.: ИПК Госслужбы, 2006. 653 с.
2. Волох Н. В. Стратегичность мышления: менеджеру в личную копилку достоинств, кадровой службе – на заметку // Проблемы управления. 2023. 4 (9). С. 27–31.

3. Газета «Известия» [Электронный ресурс]. URL: <https://iz.ru/1649969/2024-02-15/rossiiane-nazvali-glavnye-navyki-effektiv> (дата обращения: 19.01.2025).

4. Кеничи О. Мысление стратега: Искусство бизнеса по-японски. М.: Альпина Бизнес Букс, 2007. 215 с.

5. Мальцева С. В. Инновационный менеджмент: учебник для вузов. М.: Юрайт, 2024. 517 с.

6. Методология Rapid Foresight 0.4 / Rapid Foresight Metodology [Электронный ресурс]. URL: https://asi.ru/upload/iblock/345/Foresight_0.4_2017.pdf. (дата обращения: 19.01.2025).

7. Рыжов Ю. В. Формирование информационной культуры как метакомпетенции студентов // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2024. № 2 (66). С. 48–53.

8. Толковый словарь «Инновационная деятельность». Термины инновационного менеджмента и смежных областей (от А до Я) [Электронный ресурс]. URL: https://innovative_activities.academic.ru/636/Форсайт (дата обращения: 19.01.2025).

9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 38.03.04 Государственное и муниципальное управление [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-38-03-04-gosudarstvennoe-i-municipalnoe-upravlenie-1016> (дата обращения: 19.01.2025).

10. Щедровицкий Г. П. Оргуправленческое мышление: идеология, методология, технология. М.: Путь, 2000. Т. 4. 382 с.





**Е. А. Косорукова,
Д. О. Малашин**

УДК 378.14

ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Введение. Педагогика как наука существует на протяжении многих веков, а ее основные объекты – воспитание, обучение и целенаправленное развитие личности – имеют такую же долгую историю, как и сама человеческая культура. На протяжении всего времени продолжаются дискуссии о том, как наиболее эффективно осуществлять педагогическую деятельность, какие методы использовать для передачи социального опыта и достижений материальной и духовной культуры, а также как достичь наилучших результатов в воспитании и всестороннем развитии человека.

Одной из ключевых теоретических задач педагогики как науки является создание новых методов, средств, форм и систем обучения и воспитания [2, с. 53–60]. Решение данной задачи не только способствует постоянному развитию педагогической мысли, но и позволяет реагировать на актуальные запросы современной культуры, становясь ее неотъемлемой частью. Педагогическая деятельность не может существовать отдельно от общества, политической и экономической ситуации, существующих в конкретных моментах времени и месте, поскольку воспитание всегда зависит от потребностей общества. Поэтому вопрос о разработке новых подходов и технологий обучения и воспитания сегодня стоит особенно остро из-за стремительных темпов развития науки, технологий, а также изменений в отношениях и экономике, которые наблюдаются на протяжении всей истории человечества.

Современная педагогика все чаще основывается на компетентностный подход, диктуемый необходимостью подготовки конкурентоспособных специалистов. Вместо традиционного акцента на знания, умения и навыки,

этот подход фокусируется на формировании компетенций, как конечного результата обучения. Компетентностный подход усиливает деятельностную, практико-ориентированную и технологическую направленность содержания обучения. Если обратиться к более ранним формулировкам компетентностных моделей, то здесь на первый план выходит умение, деятельность (действие, операция), задача, соотносящееся не с объектом (реальным или идеальным), а с ситуацией, проблемой. Компетентностный подход определяется как обобщенное условие способности человека эффективно действовать.

Формирование цели статьи, ее актуальность. Педагогическая технология является одним из главных компонентов системы обучения, системообразующим фактором которой являются цели обучения. В связи с этим выбор технологии обучения будет детерминирован целью учебного процесса – формирование компетентного специалиста. Сегодня актуальными считаются современными технологиями: проектного обучения, проблемного обучения, контекстная технология и др. Некоторые из технологий известны и применяются давно, есть и те, что появились сравнительно недавно. Педагоги находятся в вечном поиске эффективных методик обучения.

Новаторской деятельностью в педагогике занимались многие учителя. Хочется понять, насколько опыт педагогов-новаторов применим в современном образовании?

Изложение основного материала. Слово «проект» имеет глубокие корни, восходящие к латинскому «*proiectus*», что означает «брошенный вперед». Это слово многогранно и используется в различных контекстах. В самом широком смысле, проект – это план, замысел, некая задумка, которая еще не воплощена в жизнь, но уже существует в виде концепции [1, с. 541]. Это может быть все что угодно: от грандиозного строительства небоскреба до скромного плана на выходные. Однако, помимо этого общего понимания, существует и более узкое, профессиональное определение. В технической сфере проект предста-



вляет собой обширный пакет технической документации, необходимый для создания чего-либо – будь то сложное устройство, изделие массового производства или монументальное архитектурное сооружение. Эта документация содержит все необходимые чертежи, спецификации, расчеты, инструкции и другую информацию, необходимую для реализации задуманного. Без этого комплекта документов, даже самый гениальный замысел останется нереализованным.

В образовательной среде понятие «проект» приобретает несколько иной оттенок. Здесь проект часто представляет собой самостоятельную работу обучающегося, включающую в себя весь цикл создания чего-либо – от зарождения идеи до ее конечного воплощения. Это может быть изделие, услуга или исследование, созданное обучающимся под руководством преподавателя. В этом случае, проект – это не просто набор документов, а процесс, включающий в себя исследовательскую работу, проектирование, изготовление, тестирование и презентацию результата [7, с. 34].

Проектная деятельность позволяет обучающимся приобретать практические навыки, развивать творческое мышление и глубоко усваивать теоретические знания на практике. Метод проектов в образовании имеет довольно длительную историю и появился во второй половине XIX века как в России, так и в США. Его возникновение тесно связано с « pragmaticальной педагогикой », одним из главных представителей которой был американский философ Джон Дьюи. Дьюи считал, что активное познание, стихийный поиск информации и внутренняя любознательность ребенка – это ключ к его интеллектуальному развитию. Он отстаивал идею обучения через действия, считая, что практический опыт гораздо эффективнее пассивного усвоения теоретических знаний. Влияние идей Дьюи на систему образования XX века было колossalным. Его концепции вдохновили многих педагогов и привели к широкому распространению метода проектов [9, с. 8].

Современная дидактика, как справедливо отмечает Н. Ю. Пахомова, уже давно признала

необходимость использования наглядных пособий, лабораторных работ и различных поисковых и проблемных методов обучения. Критика идей Дьюи часто сводится к его недооценке теоретических знаний и дедуктивного метода в познании, а также к переоценке спонтанного интереса и систематизирующих способностей ребенка. Считается, что излишний акцент на спонтанности может привести к фрагментарности знаний и отсутствию системности в обучении.

Сегодня в образовании стремятся найти баланс между практической деятельностью и тщательной теоретической подготовкой, комбинируя метод проектов с другими эффективными педагогическими техниками. Таким образом, понятие «проект» является широким и многозначным, охватывающим как техническую документацию, так и самостоятельную творческую деятельность обучающегося.

Метод проектов, возникший на основе идей Дьюи, продолжает развиваться и совершенствоваться, адаптируясь к современным образовательным требованиям и используя наработки и критику предшествующих подходов. Это динамичный и постоянно эволюционирующий метод, который нашел свое применение во многих сферах жизни, от научных исследований до промышленного производства и, конечно же, образования. Его успешное применение требует тщательного планирования, компетентного руководства и учета индивидуальных особенностей обучающихся [10, с. 22–26].

Также, по нашему мнению, необходимо уделить внимание технологии контекстного обучения. Это особый подход к образованию, принципиально отличающийся от традиционных методов. Вместо абстрактного изложения фактов и теории, контекстное обучение, или, как его еще называют, знаково-контекстное обучение, имитирует реальную профессиональную среду будущего специалиста. Это достигается за счет комплексного использования различных дидактических форм, методов и средств обучения, которые моделируют как предметную сторону будущей работы, так и ее социальный контекст. Представьте себе, что



обучающийся не просто изучает отдельные элементы будущей профессии, а погружается в ситуацию, максимально приближенную к реальности.

Суть контекстного подхода заключается в том, что абстрактные знания, представляемые как знаковые системы (формулы, определения, теоремы), не преподносятся в отрыве от практического применения. Они «накладываются» на канву будущей профессиональной деятельности, становясь неотъемлемой ее частью, инструментом решения реальных задач [3, с. 21]. Учебный материал в рамках контекстного обучения структурируется не как последовательность тем и параграфов, а как набор контекстов, задач и проблемных ситуаций. Каждый такой контекст – это своего рода мини-модель профессиональной деятельности, позволяющая обучающимся «проиграть» различные сценарии, проанализировать возникающие проблемы и найти оптимальные решения. Эти «мини-модели» демонстрируют контуры будущей профессиональной деятельности, раскрывая ее сущностно-смысlovой аспект. В отличие от традиционного обучения, где знания передаются в отрыве от практического применения, контекстное обучение позволяет обучающемуся понять, «зачем» ему нужны эти знания, как они связаны между собой и как их можно применить на практике.

По мнению С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой, контекст – это относительно законченная смысловая часть текста или высказывания [8, с. 291]. В лингвистике и логике контекст рассматривается как смысловое окружение языковой единицы (слова, предложения), определяющее его значение. Изменение контекста может кардинально изменить смысл слова или предложения. В психологии контекст тесно связан с понятием «ситуация». Ситуация – это система условий, которые влияют на поведение и деятельность человека. В эту систему входят как внешние факторы (окружающая среда, инструменты, ресурсы), так и внутренние (мотивация, знания, навыки субъекта), а также социальные факторы (взаимодействие с другими людьми, социальные нормы). Контекст, таким образом, формирует «ситуационное по-

ле», в рамках которого разворачивается деятельность человека. В контекстном обучении искусственно создается такое «ситуационное поле», максимально приближенное к условиям реальной профессиональной деятельности. Это позволяет обучающимся развивать не только теоретические знания, но и практические навыки, умение работать в команде, принимать решения в условиях неопределенности и адаптироваться к изменяющимся условиям.

Контекстное обучение, погружая обучающихся в реальные или имитированные профессиональные ситуации, активизирует их мышление, включая их в проблемное поле. Они не пассивно усваивают информацию, а активно ищут решения, анализируют варианты, принимают ответственные решения. Это способствует формированию критического мышления, умению самостоятельно анализировать информацию, решать сложные задачи и адаптироваться к изменяющимся условиям. Таким образом, контекстное обучение – это не просто метод преподавания, а целостная система, направленная на формирование высококвалифицированных специалистов, готовых к эффективной работе в реальных условиях. Оно позволяет синтезировать теоретические знания и практические навыки, развивает критическое мышление и способность к самостоятельному обучению.

Мы сосредоточились на анализе деятельности обучающихся, выделив три ее основные формы, согласно классификации А. А. Вербицкого: академическая, квазипрофессиональная и учебно-профессиональная. Центральное место занимает квазипрофессиональная деятельность, которую можно определить как почти профессиональную. Эта форма деятельности представляет собой уникальное сочетание двух моделей – имитационной и игровой, которые, взаимодействуя, создают целостную среду, приближенную к реальным условиям профессиональной работы. Имитационная модель обеспечивает погружение в предметную область будущей профессии, позволяя студентам освоить необходимые знания и навыки, а игровая модель формирует социальный контекст, позволяя им прочувствовать специфи-



ку профессионального взаимодействия и коммуникации [4, с. 3]. Таким образом, квазипрофессиональная деятельность является необходимым условием для интеграции между академическим обучением (лекциями, семинарами, лабораторными работами) и реальной профессиональной практикой. Она представляет собой специально организованный процесс, в рамках которого студенты осваивают знания, умения, навыки и, что особенно важно, опыт профессиональной деятельности через специально разработанную систему учебных заданий и ситуаций, имитирующих реальные профессиональные сценарии. Это не просто повторение лекционного материала в иной форме, а глубокое погружение в специфику будущей профессии. При этом ключевым аспектом является формирование профессиональной идентичности. Студенты не просто усваивают информацию, но активно участвуют в процессе освоения профессиональных норм, правил и ценностей. Это уяснение происходит на психологическом уровне, ведущее к переосмыслению ценностно-смысовых составляющих образа будущего профессионала. Они не только знают, что нужно делать, но и понимают, почему это важно и как это вписывается в широкий контекст их будущей профессиональной жизни.

В отличие от квазипрофессиональной деятельности, учебно-профессиональная деятельность представляет собой более самостоятельную и инициативную форму участия обучающихся в профессиональной сфере. Она проявляется в различных формах исследовательской работы, таких как подготовка и презентация докладов на конференциях, прохождение производственной практики, выполнение курсовых и дипломных проектов. Здесь обучающиеся не только имитируют профессиональную деятельность, но и получают возможность применить свои знания на практике, решая реальные профессиональные задачи. Они сталкиваются с нестандартными ситуациями, учатся принимать решения в условиях неполной информации и находить творческие подходы к решению проблем.

Технология контекстного обучения была вызвана, по мнению А. А. Вербицкого, рядом противоречий между учебной и будущей профессиональной деятельностью [6]. По мнению автора контекстной технологии обучения, «чтобы стать теоретически и практически компетентным, студенту необходимо совершать двойной переход: от знака (информации) к мысли, а от мысли к действию. Переход от информации к ее применению опосредствуется мыслью, что и делает эту информацию осмысленным знанием» [5, с. 13]. Эти противоречия могут проявляться в отсутствии связи между теоретическими знаниями, полученными в институте, и практическими навыками, необходимыми для успешной работы. Квазипрофессиональная деятельность помогает урегулировать эти противоречия, постепенно подготавливая обучающихся к реальной профессиональной жизни. Она обеспечивает плавный переход от абстрактных теоретических знаний к конкретным практическим действиям, формируя у обучающихся не только знания и навыки, но и необходимые профессиональные компетенции и личностные качества. В целом наше исследование сосредоточено на изучении эффективности квазипрофессиональной деятельности как средства подготовки к профессиональной карьере и формирования готовности к решению сложных профессиональных задач. Анализ результатов позволит оценить эффективность использования данной технологии в образовательном процессе и разработать рекомендации по ее оптимизации.

Проблемное обучение как метод организации учебного процесса, получило широкое распространение в 20–30-х годах прошлого века, как на территории Советского Союза, так и за рубежом. Его истоки в зарубежной педагогике тесно связаны с именем выдающегося американского философа, психолога и педагога Джона Дьюи (1859–1952). Дьюи, основавший в 1895 году экспериментальную школу в Чикаго, радикально пересмотрел традиционные подходы к обучению. Он решительно выступал против пассивного заучивания информации, отдавая предпочтение активному вовлечению



учеников в учебный процесс. Его убежденность в том, что обучение, ориентированное на интересы и жизненные потребности школьников, значительно эффективнее, чем сухое, «вербальное» запоминание, стало основополагающим принципом проблемного обучения. Центральным элементом его педагогической концепции является разработанная им теория «полного акта мышления», которая описывает последовательность мыслительных операций, необходимых для решения проблемы. Эта теория, подробно изложенная в многочисленных работах Дьюи и впоследствии детально проанализированная в работах таких исследователей, как В. Оконь (в книге «Основы проблемного обучения»), стала фундаментом для развития проблемного обучения во всем мире.

В отечественной педагогике идеи проблемного обучения получили активное развитие начиная со второй половины 50-х годов XX века. На протяжении 60-70-х годов выдающиеся педагоги, такие как польский ученый В. Оконь и советский методист М. И. Махмутов, внесли огромный вклад в формирование целостной системы проблемного обучения. Их работа не только продолжила и углубила идеи Дж. Дьюи о решении проблем как основе учебного процесса, но и органично интегрировала достижения других выдающихся исследователей когнитивных процессов. В частности, концепция проблемного обучения обогатилась идеями О. Зельца, К. Дункера, С. Л. Рубинштейна и А. М. Матюшкина относительно проблемного характера мышления, его этапности и механизмов возникновения мысли в проблемной ситуации. Работы П. П. Блонского и С. Л. Рубинштейна также оказали значительное влияние на формирование теоретической базы проблемного обучения. Они подчеркивали важность понимания внутренних когнитивных процессов, лежащих в основе решения проблем, и акцентировали внимание на роли проблемной ситуации как катализатора мыслительной деятельности. Таким образом, современная система проблемного обучения представляет собой сложный синтез идей и достижений многих выдающихся ученых, которые в течение десятилетий в различных странах работали над

совершенствованием методик обучения, ориентированных на активное освоение знаний и развитие критического мышления у обучающихся.

Выводы. Рассмотренные нами педагогические технологии позволяют продемонстрировать эффективность применения основополагающих принципов. Они направлены на достижение высоких результатов при грамотной организации учебного процесса. Важно не забывать, что универсальных решений не существует, и выбор оптимальной технологии зависит от множества факторов, включая специфику предмета, возраст и подготовку обучающихся, а также ресурсные возможности образовательного учреждения. Поэтому ключевым моментом является тщательный анализ конкретной ситуации и осознанный выбор педагогической технологии преподавателем.

Таким образом, успех образования определяется не только усвоением фактов, но и формированием личности, способной к адаптации, творчеству, самореализации и эффективному взаимодействию с окружающим миром. Современные технологии – лишь инструмент, эффективность которого зависит от грамотного использования и профессионализма педагогов, стремящихся к созданию гармоничной образовательной среды, способствующей всестороннему развитию личности каждого обучающегося.

АННОТАЦИЯ

Образование всегда играет большую роль в развитии общества и государства. На протяжении столетий великие педагоги вносили неоценимый вклад в его совершенствование. В статье рассматриваются современные технологии: проектное обучение, модульное обучение, проблемное обучение, контекстная технология и др. их актуальность сегодня и история их появления. Идеи, технологии сформулированные и разработанные ранее, многие годы назад, продолжают вдохновлять современных педагогов и активизировать познавательную деятельность обучающихся.

Ключевые слова: образование, педагогика, компетентностный подход, принцип, пе-



педагогическая технология, проект, метод проектов, модульное обучение, контекст, контекстное обучение, проблемное обучение.

SUMMARU

Education always plays an important role in the development of society and the state. Over the centuries, great teachers have made an invaluable contribution to its improvement. The article discusses modern technologies: project-based learning, modular learning, problem-based learning, contextual technology, etc. their relevance today and the history of their appearance. Ideas and technologies formulated and developed earlier, many years ago, continue to inspire modern teachers and enhance the cognitive activity of students.

Key words: Education, pedagogy, competence approach, principle, pedagogical technology, project, project method, modular learning, context, contextual learning, problem-based learning.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большой словарь иностранных слов / сост. А. Ю. Москвин. М.: ЗАО Изд-во Центрполиграф: ООО «Полюс», 2001. 816 с.
2. Бочкарева Т. Н., Осадчий Э. А., Сибагутлина И. Ф. Активные методы обучения как новая форма предоставления теоретического материала в образовательном процессе колледжа // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2020. № 1 (49). С. 53–60.
3. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высш. шк., 1991. 207 с.
4. Вербицкий А. А. Педагогические технологии контекстного обучения. М., РИЦ МГГУ им. М. А. Шолохова, 2010. 55 с.
5. Вербицкий А. А. Психолого-педагогические особенности контекстного обучения. М.: Знание, 1987. 110 с.
6. Вербицкий А. А. Человек в контексте речи: формы и методы активного обучения. М.: Знание, 1990. 64 с.
7. Гузеев В. В., Романовская М. Б. Современные технологии профессионального образования: интегрированное проектное обучение. М.: Издательский центр НОУ «ИСОМ», 2006. Ч. 1. 48 с.

8. Ожегов С. И., Ожегова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений // Российская академия наук. Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова. М.: ООО «ИТИ Технологии», 2003. 944 с.

9. Пахомова Н. Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении. М.: АРКТИ, 2008. 112 с.

10. Ремизова Н. У., Миляева Л. М., Рыкова, Б. В. Организация проектной деятельности в системе повышения квалификации педагогических кадров [Электронный ресурс] // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2021. № 3 (55). С. 22–26.



Н. И. Галлини

УДК 378.147:004.8

ВЛИЯНИЕ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА РАЗВИТИЕ ПРОЕКТИРОВОЧНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПРИКЛАДНОЙ ИНФОРМАТИКИ

Введение. Современное образование требует постоянного адаптирования учебных процессов к условиям цифровизации. Развитие технологий в сфере информационно-коммуникационных технологий обуславливает необходимость подготовки специалистов, способных эффективно применять теоретические знания на практике (Глузман, 2022) [3]. Особое внимание уделяется формированию проектировочной компетенции, которая является важным элементом в обучении будущих бакалавров при-



кладной информатики. В этом контексте все более актуальными становятся такие инструменты, как онтологии, позволяющие систематизировать знания и структурировать учебный материал, а также цифровой сторителлинг, повышающий вовлеченность и развивающий критическое мышление у обучающихся. Цель данной статьи – проанализировать вклад ведущих онлайн-платформ России в развитие проектировочной компетенции у будущих бакалавров прикладной информатики в условиях цифровой образовательной среды.

Новизна работы заключается в сравнительном анализе десяти онлайн-платформ, активно используемых в сфере высшего образования для подготовки будущих бакалавров прикладной информатики. В отличие от традиционных методов обучения, онлайн-платформы предоставляют гибкие возможности для проектной деятельности, что значительно влияет на формирование ключевых профессиональных навыков у будущих бакалавров прикладной информатики. Дополнительно в исследовании подчеркивается роль онтологий как основы систематизации учебного материала и цифрового сторителлинга, стимулирующего активное включение будущих бакалавров прикладной информатики в образовательный процесс.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Целью исследования является выявление взаимосвязи между характеристиками онлайн-платформ и их влиянием на формирование проектировочной компетенции у будущих бакалавров прикладной информатики. Актуальность работы обусловлена необходимостью выбора эффективных цифровых образовательных инструментов в условиях растущей конкуренции среди онлайн-ресурсов и возрастающих требований к качеству подготовки специалистов. Применение онтологических моделей и цифрового сторителлинга в рамках онлайн-обучения открывает дополнительные возможности для развития критического мышления, творческого подхода и глубокого понимания учебного материала.

Изложение основного материала. Проблема формирования проектировочных компе-

тенций у будущих бакалавров прикладной информатики является активно исследуемой в последние десятилетия. В различных исследованиях рассматриваются подходы к обучению будущих бакалавров прикладной информатики с использованием цифровых технологий, однако конкретное влияние онлайн-платформ на развитие этих компетенций остается недостаточно изученным. В работах Галлини (2022), Спириной (2021), Смирновой (2023) и Фортыгина (2021) подчеркивается важность проектной деятельности и критического мышления как составляющих проектировочной компетенции [1; 8; 7; 9]. Однако исследования, фокусирующиеся на цифровых образовательных платформах, остаются новыми и актуальными, что подтверждается работами Галлини (2025) и Раимкулова, Сарыбаева, (2023), которые изучают влияние онлайн-платформ на развитие этих навыков у студентов [2; 6].

Формализация научной информации и эффективное извлечение новых знаний являются важными аспектами в образовательном процессе, особенно в подготовке будущих бакалавров прикладной информатики. Как подчеркивают Бубнов, Галлини, Гришин и соавт. (2024), использование онтологий служит основой для систематизации учебного материала и создания структурированных образовательных ресурсов [4]. Применение онтологических моделей позволяет студентам лучше понимать взаимосвязи между различными концепциями и эффективно решать проектные задачи. В условиях цифровой образовательной среды онтологии способствуют формированию у обучающихся проектировочной компетенции, обеспечивая более глубокое осмысление учебного контента и облегчая процесс проектирования информационных систем.

Формирование проектировочной компетенции предполагает развитие навыков решения проектных задач, использования ИТ-инструментов для разработки и внедрения решений, а также оценки результатов проектной деятельности (Раимкулова, Сарыбаева, 2023). В исследовании рассматривались десять онлайн-платформ: Яндекс Практикум, Coursera,



Гуманитарные науки

Skillbox, Stepik, OTUS, SkillFactory, GeekBrains, Универсариум, Нетология и Arzamas. Оценка проводилась по десяти критериям: практическая направленность, поддержка будущих бакалавров прикладной информатики, обновляемость контента, гибкость обучения, стоимость обучения, сотрудничество с вузами, возможности трудоустройства, интерактивность, аккредитация и дипломы, отзывы и репутация.

Лидирующую позицию занимает Яндекс Практикум – средний балл 9.3, отличающийся высокой практической направленностью – 10, развитой системой наставничества – 9, постоянным обновлением контента – 10 и гибким подходом к обучению – 10. Coursera занимает второе место – средний балл 9.0, предоставляя широкий выбор курсов, высокую обновляемость контента – 10, гибкость обучения – 10 и эффективную поддержку будущих бакалавров прикладной информатики – 8. Skillbox – средний балл 8.4 – предлагает практические задания – 9, сотрудничает с работодателями – 9 и предоставляет удобный формат обучения – 9, несмотря на более низкие оценки по стоимости – 7. Stepik и OTUS делят четвертое место с показателем 8.3. Stepik выделяется высокой доступностью стоимости обучения – 10 и гибкостью – 9, тогда как OTUS акцентирует внимание на трудоустройстве выпускников – 9 и практической направленностью – 9.

В среднем сегменте расположились SkillFactory – средний балл 8.2, GeekBrains – средний балл 7.9 и Универсариум – средний балл 7.7, которые демонстрируют сбалансированные оценки по большинству критерии, включая практическую направленность – 8-9 и интерактивность – 8-9. Нетология получила средний балл – 7.5, уступая по показателям обновляемости контента и сотрудничества с вузами. Замыкает список Arzamas – средний балл 6.9, что связано с его ориентированностью на гуманитарные дисциплины и ограниченным спектром курсов в области прикладной информатики. Несмотря на это, платформа способствует развитию у будущих бакалавров прикладной информатики критического мышления, навыков анализа информации и самостоя-

тельного освоения знаний, что также является важной составляющей проектировочной компетенции.

На рисунке 1 представлена корреляционная тепловая карта, отображающая оценки онлайн-платформ по выбранным критериям. Цветовая шкала корреляционной тепловой карты варьируется от светло-серого низкие оценки до темно-серого высокие оценки. Анализ корреляционной тепловой карты показывает, что практическая направленность, поддержка обучающихся и возможности трудоустройства получили высокие оценки 8-10 на большинстве платформ, что подчеркивает их значимость в формировании проектировочной компетенции. Критерии обновляемости контента и гибкости обучения также имеют высокие значения 9-10, особенно у Яндекс Практикума и Coursera. Стоимость обучения демонстрирует разброс: бесплатные платформы Arzamas и Универсариум имеют наивысшие баллы 10, в то время как коммерческие сервисы, такие как OTUS 6 и Skillbox 7, получили более низкие оценки. Аккредитация и сотрудничество с вузами оцениваются стабильно высоко 7-9, что подтверждает их важность для будущих бакалавров прикладной информатики.

Условные сокращения корреляционной тепловой карты по оси X:

1 – практическая направленность; 2 – поддержка обучающихся; 3 – обновляемость контента; 4 – гибкость обучения; 5 – стоимость обучения; 6 – сотрудничество с вузами; 7 – возможности трудоустройства; 8 – интерактивность; 9 – аккредитация и дипломы; 10 – отзывы и репутация.

Также анализ корреляционной тепловой карты (рис. 1) позволяет выделить взаимосвязи между онлайн-платформами и выбранными критериями оценки. Наиболее высокие показатели практической направленности 10, обновляемости контента 10, гибкости обучения 10 и поддержки обучающихся 9 наблюдаются у платформ Яндекс Практикум и Coursera. Эти платформы демонстрируют высокий уровень вовлечения будущих бакалавров прикладной информатики в проектную деятельность, что

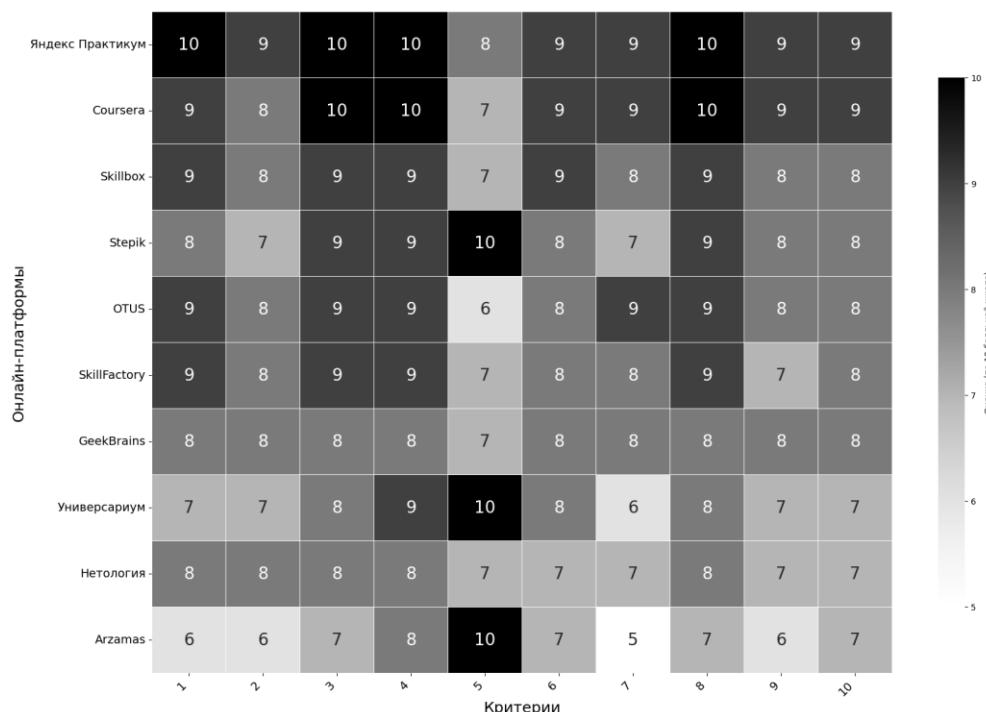


Рис. 1. Корреляционная тепловая карта оценки онлайн-платформ

непосредственно способствует формированию проектировочной компетенции.

Платформы среднего сегмента, такие как Skillbox, SkillFactory и OTUS, показывают устойчивые результаты по критериям практической направленности 8–9 и возможностям трудоустройства 8–9, что подтверждает их ориентированность на практическую подготовку будущих бакалавров прикладной информатики. Однако, несмотря на высокие показатели в этих категориях, стоимость обучения у этих платформ ниже 6–7, что указывает на их коммерческую направленность и необходимость вложений со стороны будущих бакалавров прикладной информатики.

Онлайн-платформы Универсариум и Arzamas выделяются особой доступностью благодаря наличию бесплатных образовательных курсов, что отмечено максимальными баллами по соответствующему критерию. Вместе с тем их показатели по практической составляющей

обучения и уровню поддержки обучающихся находятся в диапазоне 5–7 баллов. Это говорит о том, что данные платформы делают меньше акцент на прямое взаимодействие с обучающимися и практическую реализацию полученных знаний. При этом включение Arzamas в наш анализ полностью оправдано: эта площадка предлагает уникальные образовательные материалы, способствующие развитию таких важных компетенций, как умение самостоятельно работать с информацией, анализировать ее и мыслить критически – навыков, которые сегодня крайне значимы для формирования профессиональной компетентности.

Что касается интерактивности контента и его актуальности, здесь лидерство держат Stepik и Coursera. Эти платформы обеспечивают будущих бакалавров прикладной информатики современными материалами и удобными инструментами для самообразования. Высокий уровень сотрудничества с высшими учеб-



ными заведениями и аккредитации программ (в среднем 7–9 баллов) подтверждает признание этих онлайн-ресурсов в образовательной сфере.

Графическая визуализация результатов исследования наглядно демонстрирует, что ключевыми факторами успешного формирования проектировочной компетенции являются практическая направленность обучения, поддержка со стороны преподавателей и перспективы трудоустройства. Эти аспекты тесно связаны между собой и во многом определяют общую эффективность онлайн-обучения для будущих специалистов прикладной информатики.

Современные подходы к использованию цифровых технологий в образовательном процессе все чаще включают методы цифрового сторителлинга, который рассматривается как эффективный инструмент для повышения вовлеченности и мотивации обучающихся. Как отмечает Подофедова (2022) [5], цифровой сторителлинг, основанный на использовании мультимедийных технологий, способствует развитию у студентов критического мышления, творческого подхода к решению задач и навыков самостоятельной работы. В контексте формирования проектировочной компетенции у будущих бакалавров прикладной информатики применение цифрового сторителлинга позволяет не только визуализировать учебный материал, но и активно включать студентов в процесс проектирования, что усиливает их практическую подготовку и развивает ключевые профессиональные навыки.

С учетом стремительного развития цифровых технологий, онлайн-платформы становятся не просто источником информации, но и мощным инструментом для развития таких качеств, как адаптивность и самостоятельность, а также для формирования критического мышления. Цифровая трансформация образования открывает возможности для персонализированного подхода, позволяя каждому будущему бакалавру прикладной информатики выбирать наиболее комфортный темп и формат обучения. Это способствует лучшему усвоению материала и формированию навыков самостоятельной работы. Особую ценность предста-

вляют платформы, ориентированные на проектную деятельность, так как они помогают будущим бакалаврам прикладной информатики применять теоретические знания на практике, что значительно повышает их конкурентоспособность на рынке труда.

Выводы. Подводя итоги, можно констатировать, что внедрение цифровых технологий в образовательный процесс не только способствует формированию проектировочной компетенции, но и готовит будущих бакалавров прикладной информатики к решению будущих профессиональных задач в условиях постоянной технологической эволюции. Важную роль в этом играют онтологии, позволяющие систематизировать учебный материал, структурировать знания и эффективнее решать проектные задачи. Не менее значимым инструментом выступает цифровой сторителлинг, который способствует повышению вовлеченности обучающихся, развитию критического мышления и творческого подхода к решению задач. Онлайн-платформы, интегрирующие данные инструменты, помогают будущим бакалаврам прикладной информатики не только успешно справляться с текущими вызовами, но и разрабатывать и внедрять инновационные решения в профессиональной деятельности.

АНОТАЦИЯ

В статье проанализировано влияние онлайн-платформ на формирование проектировочной компетенции у будущих бакалавров прикладной информатики. Рассмотрены ключевые критерии оценки образовательных ресурсов и их вклад в профессиональную подготовку будущих бакалавров прикладной информатики. Особое внимание уделяется применению онтологий для систематизации знаний и цифрового сторителлинга для повышения вовлеченности обучающихся. Приведен сравнительный анализ десяти популярных платформ в России.

Ключевые слова: проектировочная компетенция, онлайн-образование, бакалавры прикладной информатики, цифровые технологии, образовательные платформы, онтологии цифровой сторителлинг.



SUMMARY

The paper analyzes the impact of online platforms on the development of design competence among future bachelors of applied informatics. It examines the key evaluation criteria of educational resources and their contribution to the professional training of future bachelors of applied informatics. Particular attention is paid to the use of ontologies for systematizing knowledge and digital storytelling to enhance student engagement. A comparative analysis of ten popular platforms in Russia is provided.

Key words: design competence, online education, bachelors of applied informatics, digital technologies, educational platforms, ontologies, digital storytelling.

ЛИТЕРАТУРА

1. Gallini N. I. The Concept of Design Competence Formation in Future Bachelors of Applied Computer Science in the Digital Educational Environment of the Higher Education Institution // Pedagogy. Theory & Practice. 2022. Vol. 7. No. 1. P. 90–99.
2. Галлини Н. И. Актуальные вопросы формирования проектировочной компетенции у будущих бакалавров прикладной информатики // Актуальные вопросы науки и образования 2025: сб. статей Междунар. науч.-практ. конф. (Пенза, 15 февр. 2025 г.). Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2025. С. 196–199.
3. Глузман А. В. Развитие отечественных и зарубежных экспериментальных учебно-воспитательных заведений // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2022. № 4 (60). С. 10–31.
4. Онтологии как фундамент формализации научной информации и извлечения новых знаний / А. С. Бубнов, Н. И. Галлини, И. Ю. Гришин [и др.] // Доклады Российской академии наук. Математика, информатика, процессы управления. 2024. Т. 520. № 1. С. 82–89.
5. Подофедова А. С. Цифровой сторителлинг («повествование с использованием мультимедийных технологий») как новая цифровая коммуникативная технология в образовательном процессе // Социальные, культурные и коммуникативные практики в динамике общественного развития: сб. науч. статей. Гродно: Гродненск. гос. ун-т им. Янки Купалы, 2022. С. 343–349.
6. Раимкулова А. С., Сарыбаева М. К. Формирование проектировочных компетенций будущего педагога в процессе применения современных технологий обучения // Наука. Образование. Техника. 2023. № 2 (77). С. 175–180.
7. Смирнова Е. А., Поспеловская А. А. Потенциал применения цифровых технологий в процессе финансового обеспечения деятельности цифровых технологий // Финатлон форум: матер. IV Междунар. науч.-практ. конф. молодых ученых и специалистов по устойчивому развитию, инвестициям и финансовым рискам (Москва, 16 апр. 2024 г.). М.: Московск. политех, 2024. С. 697–707.
8. Спирин Б. И. Теоретические основы формирования проектировочной компетенции педагога // Лингвистика и лингводидактика: сб. науч. тезисов и статей по матер. Всерос. науч.-практ. оч.-заоч. конф. (Орехово-Зуево, 29 окт. 2021 г.) / под ред. А. В. Кирилловой, М. В. Шуруповой. Орехово-Зуево: Гос. гум.-тех. ун-т, 2021. С. 250–254.
9. Фортыгина С. Н. Информационно-образовательная среда как средство формирования проектировочной компетенции у будущих учителей начальных классов. Челябинск: Южно-Уральск. гос. гум.-пед. ун-т, 2021. 206 с.





**Л. Ю. Аверина,
Т. А. Голикова**

УДК 378.18

ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ И ФИДЖИТАЛИЗАЦИЯ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ

Введение. Цифровая трансформация затронула все сферы жизнедеятельности человека, в том числе и физическое воспитание студентов [4; 5; 9]. Благодаря Указу Президента Российской Федерации В. В. Путина от 19.12.22 г. «О проведении Международного мультиспортивного турнира «Игры Будущего» в 2024 г. в г. Казани», который приобрел небывалый масштаб и резонанс в мире, а также официальному признанию фиджитал-спорта и включению его во «Всероссийский реестр видов спорта и спортивных дисциплин» развитие фиджитал-спорта вышло на новый уровень и интегрировалось в образовательное пространство вузов [3; 8].

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Актуальность данного исследования обусловлена приоритетами государственной политики, которая направлена на развитие системы физического воспитания молодежи, студенческого спорта и увеличение численности обучающихся образовательных организаций, систематически занимающихся физической культурой и спортом [6]. Анализ научной литературы показал, что технологичные виды спорта и фиджитал-спорт стали вос требованы среди студенческой молодежи в последние годы [1; 2; 7].

Так, проведенный опрос студентов Кубанского государственного университета показал, что 55,6 % из опрошенных респондентов (в исследовании принимало участие 2000 студентов) изъявили желание заниматься фиджитал-дисциплинами на занятиях по физической

культуре, а 35,4 % занимались бы в спортивных секциях по данному направлению. Таким образом, мы пришли к выводу, что разработка программы (проекта) спортивно-массовой и физкультурно-оздоровительной работы в вузе с использованием инновационных фиджитал-технологий, вовлечение студентов в двигательную деятельность с применением цифровых технологий и привычных для них компьютерных игр, использование новейших интерактивных гаджетов будет содействовать повышению у обучающихся интереса к новым видам двигательной активности, формированию внутренней мотивации и потребности в самостоятельных занятиях физической культурой и спортом, что является актуальным и современным.

Целью нашего исследования стала разработка, апробация и обоснование эффективности педагогического проекта «В будущее со спортом!», с применением инновационных фиджитал-технологий.

Изложение основного материала. Исследование проходило на базе ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» (КубГУ).

В работе использовались теоретические методы исследования (анализ научно-методической литературы, проектирование результатов и процессов их достижения на различных этапах реализации проекта); диагностические (анкетирование, опрос, онлайн и онлайн регистрация); математическая и статистическая обработка данных.

На первом этапе исследования (январь-март 2024 г.) в контексте фиджитал спорта был разработан педагогический проект «В будущее со спортом!», который по итогам смотра-конкурса на лучшую организацию физкультурно-спортивной работы среди образовательных организаций высшего образования Министерства науки и высшего образования Российской Федерации выиграл грант. На втором этапе (апрель-август 2024 г.) было приобретено необходимое высокотехнологичное оборудование и спортивный инвентарь, определены технологии реализации проекта. На заключительном этапе (сентябрь-декабрь 2024 г.)



проект был реализован на практике, выявлены условия его реализации, проведен анализ полученной информации, сделаны выводы и рекомендации.

Цель проекта «В будущее со спортом!» направлена на увеличение численности обучающихся образовательной организации, систематически занимающихся физической культурой и спортом как под руководством преподавателя, так и самостоятельно, а также развитие технологических видов спорта и фиджитал-дисциплин в вузе.

При разработке проекта мы использовали фиджитал-технологии, имеющие спортивную и технологическую направленность, ставшие востребованными в молодежной среде и отвечающие требованиям времени.

В связи с разработкой на физико-техническом факультете КубГУ образовательных модулей по проектированию, разработке, производству и эксплуатации беспилотных авиационных систем (БАС) для студентов, обучающихся на инженерных направлениях подготовки, появилась необходимость в профессионально-прикладной физической подготовке данного контингента обучающихся с использованием двигательных навыков управления беспилотными летательными аппаратами мультироторного типа (БПЛА), требующих от оператора дрона специализированных знаний, умений и навыков, профессиональных компетенций, высокой концентрации внимания, координации движений, быстроты реакции и хорошо развитой мелкой моторики рук. Таким образом, двигаясь в контексте фиджитал спорта мы включили в свой проект мероприятия с использованием (БПЛА).

На интерактивном мастер-классе по физическому воздушоплаванию «Полет мечты», студенты познакомились с БПЛА мультироторного типа, его основными техническими характеристиками и правилами проведения соревнований, увидели показательные выступления дронрейсеров КубГУ и приглашенных гостей, полетали на симуляторах дрона, компьютер записались на занятия в конструкторского бюро «Горизонт», где смогут узнать основы

аэродинамики, расчеты траектории полетов и оптимизации конструкции БПЛА, ознакомиться с программированием для управления полетом БПЛА, правилами безопасности и нормативными документами для безопасного полета, научиться использовать инструменты 3D-моделирования и системой автоматизированного проектирования (САПР) для разработки визуализации БПЛА, а также на практике научиться управлять БПЛА различной модификации.

Впервые в КубГУ был проведен открытый Кубок ректора по дронрейсингу, в котором приняли участие студенты вузов Краснодарского края и Адыгеи. Мероприятие имело два формата участия: виртуальные полеты на симуляторах для новичков и полеты онлайн для продвинутых рейсеров.

Не оставили без внимания и компьютерный спорт, включив в проект два традиционных турнира по дисциплине Dota2 и CS:GO, которые проводятся с целью отбора и формирования сборной команды университета по киберспорту, а также привлечения студентов к занятиям в спортивных секциях данного направления.

Опираясь на «Межведомственный комплексный план мероприятий по повышению доступности среднего профессионального и высшего образования для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, в том числе профориентации и занятости указанных лиц», утвержденный Правительством Российской Федерации от 10 апреля 2023 г. № 3838-П8, мы ввели в проект фестиваль адаптивного спорта «На равных!» с приглашением студентов из других регионов страны и внутривузовский спортивный турнир по фиджитал-стрельбе «Рубеж: перезагрузка». В данных мероприятиях могли принять участие не только студенты, имеющие ограниченные возможности здоровья и инвалиды, но и студенты, имеющие хронические заболевания и временно освобожденные от занятий физической культурой.

Программа фестиваля адаптивного спорта «На равных!» включала в себя следующие мероприятия: соревнования по шашкам, шах-



Гуманитарные науки

матам, дартсу, плаванию, фиджитал-дисциплине Speedrun и мастер-класс по паралимпийскому виду спорта бочча, где студенты смогли ознакомиться с профессиональным оборудованием, правилами игры, тактикой и стратегией ведения игры в бочча, смогли лично поиграть и почувствовать азарт. Спортивный турнир по фиджитал-стрельбе «Рубеж: перезагрузка» включал в себя соревнования по стрельбе из лазерной винтовки и компьютерные игры: Dota 2 или Standoff 2 на выбор. В данном турнире принимали участие и студенты, по состоянию здоровья, отнесенные с специальной медицинской группе.

Спартакиада первокурсников ФГБОУ ВО «КубГУ» по 14 видам спорта, включая фиджитал-дисциплины, является традиционным комплексным спортивным мероприятием, проводимым с целью отбора студентов в сборные команды, популяризации двигательной активности, спорта и здорового образа жизни среди обучающихся. Соревнования по фиджитал-дисциплинам (фиджитал-футбол, фиджитал-баскетбол) проводились впервые.

Кульминационным моментом в реализации проекта стал фестиваль фиджитал-спорта «В будущее со спортом!» на призы ректора КубГУ. Фестиваль был приурочен к открытию в университете нового спортивного комплекса для игровых видов спорта. В рамках фестиваля состоялись соревнования по дисциплинам: фиджитал-футбол (мини-футбол 5x5 + FIFA 2023); фиджитал-баскетбол (стритбол 3x3 + NBA2k); танцевальная игра Just Dance; музыкальная компьютерная игра с элементами виртуальной реальности Beat Saber VR; фиджитал-единоборства (бокс + MK11); «тактическая стрельба» (CS2 + лазертаг 5x5). В таких дисциплинах, как Just Dance и Beat Saber VR, смогли поучаствовать все желающие, так как это доступные виды двигательной активности, не требующие специальной физической подготовки от студента.

Были разработаны новые рабочие программы дисциплин (модулей) по «Элективным дисциплинам по физической культуре и спорту» с внедрением фиджитал-дисциплин в основной образовательный процесс, а для инвалидов и

лиц с ограниченными возможностями здоровья инклюзивные программы фиджитал-формата с целью повышения качества предоставления образовательных услуг. Проект предусматривал также обучение профессорско-преподавательского состава кафедры физического воспитания по программам повышения квалификации в области фитжитал-спорта и адаптивной физической культуры.

В ходе реализации проекта мы получили следующие результаты. Так, увеличение количества спортивных состязаний различного уровня и спортивно-массовых мероприятий, предусмотренных проектом, с использованием фиджитал-дисциплин, их технологичность, масштабность и доступность, привело к росту доли студентов, участвующих в внеурочной соревновательной, физкультурно-оздоровительной и спортивно-массовой деятельности от исходных в 2023 г. 25,7 % от общего количества обучающихся на очной форме (n=16780 студентов, включая бакалавриат, специалитет, магистратуру и аспирантуру), до 55,5 % в 2024 г.

Организация и проведение масштабных спортивных и мультиспортивных мероприятий с использованием фиджитал-технологий различной направленности, приобретение высокотехнологичного оборудования послужило стимулом для организации и функционирования абсолютно новых для Кубанского государственного университета спортивных секций и направлений, таких как фиджитал-футбол, фиджитал-баскетбол, фиджитал-единоборства, лазертаг, стрельба из лазерной винтовки, Just Dance, Beat Saber VR, в которых по нашим подсчетам на систематической основе стало заниматься в 2024 г. 1 200 студентов, что составило 7,2 % от общего количества обучающихся на очной форме.

Мероприятия по фигурному воздухоплаванию позволили увеличить количество занимающихся студентов (инженерных направлений подготовки) в конструкторском бюро «Горизонт» фигурным воздухоплаванием с 45 в 2023 г. до 350 в 2024 г., что составило 2,1 % от общего количества обучающихся на очной форме.



Использование новейших разработок в области геймификации и киберспорта, приобретение современного компьютерного оборудования позволило расширить деятельность и масштабы уже действующей секции компьютерного спорта и привлечь дополнительно к занятиям в секции под руководством, так и самостоятельно до 400 обучающихся (2,4 %).

Использование фиджитал-технологий в качестве дополнительного средства совершенствования тренировочного процесса в уже функционирующих 48 спортивных секциях позволило повысить их наполняемость и посещаемость до 1 800 студентов, что составило 10,7 % от общего количества обучающихся на очной форме. В общей сложности в спортивных секциях КубГУ под руководством систематически стало заниматься порядка 3 750 студентов, что составило 22,4 % от общего количества обучающихся на очной форме.

В ходе реализации проекта в мероприятиях по адаптивному спорту приняло непосредственное участие 770 студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов, а также студентов, временно освобожденных от физической нагрузки, что составило 4,6 % от общего числа обучающихся.

В мероприятиях, предусмотренных проектом, в качестве организаторов, судей, волонтеров и гостей приняло участие порядка 1 500 студентов, в том числе и студенты с ограниченными возможностями здоровья и инвалиды, что дало возможность дополнительно охватить спортивно-массовой работой 8,9 % от общего числа обучающихся.

Выводы. Таким образом, полученные данные свидетельствуют об эффективности и результативности разработанного проекта «В будущее со спортом!». Внедрение инновационных фиджитал-технологий в физическое воспитание студентов расширяет его формы и методы и тем самым способствует повышению уровня двигательной активности, формированию абсолютно новых двигательных умений и навыков, что несомненно положительно сказывается на качестве физического воспитания студентов в целом.

Реализация данного проекта на практике дает возможность повысить интерес и вовлеченность обучающихся в фиджитал-спорт и классическую спортивную деятельность в целом, что позволит достичь увеличения количества студентов, систематически занимающихся физической культурой и спортом за счет развития современных технологических видов спорта в вузе, организации и функционирования абсолютно новых для вузов спортивных секций с фиджитал-дисциплинами.

Развитие и популяризация современных технологичных видов спорта и фиджитал-дисциплин в образовательной организации наряду с классическими видами спорта, их паритетное существование, взаимодействие и взаимодополняемость является актуальным и эффективным механизмом вовлечения студенческой молодежи в систематические занятия физической культурой и спортом.

В условиях новой цифровой реальности использование в физическом воспитании фиджитал-технологий позволит создать уникальную спортивную площадку, где инновационный интерактивный режим игровых возможностей в сочетании с активной компьютерной графикой позволит обучающемуся из виртуального игрового мира погрузиться в реальную спортивную деятельность и получить новый фитнес-опыт.

Приобретение и использование высокотехнологичных спортивных гаджетов внесет инновационность в образовательную, физкультурно-оздоровительную и спортивно-массовую деятельность кафедр физического воспитания, безусловно поможет в достижении лучших практических результатов в образовательном и тренировочном процессе, формированию положительной и устойчивой мотивации у обучающихся к занятиям физической культурой и спортом и увеличению доли студенческой молодежи охваченной физкультурной активностью.

Продвижение фиджитал-дисциплин, имеющих спортивную и технологическую направленность и ставших востребованными в молодежной среде в целом приведет к популяри-



зации физической культуры и спорта, двигательной активности и здорового образа жизни среди студентов.

Применение фиджитал-технологий в адаптивной физической культуре и спорте, объединение популярных компьютерных видеоигр и современных цифровых гаджетов с доступными видами двигательной активности способствуют приобретению нового операционального двигательного опыта у студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов, повышает их интерес к занятиям адаптивной физической культурой и спортом, которые наряду с адаптацией и социализацией инвалидов решают коррекционные, компенсаторные и оздоровительные задачи в целом, что несомненно повышает социальную значимость разработанного проекта.

АННОТАЦИЯ

В статье представлен опыт разработки и реализации педагогического проекта «В будущее со спортом!» с применением фиджитал-технологий в физическом воспитании студентов. Доказана эффективность и результативность данного проекта на практике. Выявлены условия его реализации и сделан вывод, что развитие и популяризация современных технологичных видов спорта и фиджитал-дисциплин в образовательной организации наряду с классическими видами спорта, их паритетное существование, взаимодействие и взаимодополняемость является актуальным и эффективным механизмом вовлечения студенческой молодежи в двигательную активность, что несомненно положительно оказывается на физическом воспитании молодежи в целом.

Ключевые слова: физическое воспитание, фиджитал-технологии, спорт, студент, двигательная активность.

SUMMARY

The article presents the experience of developing and implementing a pedagogical project “Into the future with sports!” using digital technologies in physical education of students. The effectiveness and efficiency of this project has been proven in practice. The conditions of its implementation are identified and it is concluded that the de-

velopment and popularization of modern technological sports and digital disciplines in an educational organization, along with classical sports, their equal existence, interaction and complementarity, is an urgent and effective mechanism for involving students in physical activity, which undoubtedly has a positive effect on the physical education of youth in general.

Key words: physical education, digital technology, sports, student, physical activity.

ЛИТЕРАТУРА

1. Васенков Н. В. [и др.]. Фиджитал-спорт в жизни студента // Успехи гуманитарных наук. 2023. № 4. С. 188–192.
2. Жданович Д. О., Сельский А. К., Троицкая Э. В., Филиппева Д. Д. Тенденции и потенциал развития технологичных видов спорта в студенческой среде // Физическое воспитание и студенческий спорт. 2024. Т. 3. Вып. 2. С. 123–128.
3. О признании и включении во Всероссийский реестр видов спорта спортивных дисциплин, вида спорта и внесении изменений во Всероссийский реестр видов спорта: Приказ Министерства спорта Российской Федерации от 31.01.2023 [Электронный ресурс]. № 58. URL: <https://base.garant.ru/406314195/> (дата обращения: 11.01.2025).
4. Рыбачук Н. А. Геймификация учебного процесса по дисциплине «Физическая культура и спорт» в вузе // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2024. № 3 (67). С. 28–33.
5. Савельева Н. Х., Вострецова А. В., Гришина Е. В., Шнайдер Н. В., Божко Е. А. Особенности формирования цифровых компетенций студентов в смешанном формате обучения // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2024. № 3 (67). С. 17–22.
6. Стратегия развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2030 года: утв. распоряжением Правительства РФ от 24 нояб. 2020 г. № 3081-р [Электронный ресурс]. URL: <http://static.government.ru/media/files/Rr4JTrKDQ5nANTR1Oj29BM7zJBHXM05d.pdf> (дата обращения: 11.01.2025).



7. Тарыма Ч. В. [и др.]. Цифровые технологии и геймификация в организации самостоятельных занятий физической активностью студентов // Теория и практика физической культуры. 2024. № 2. С. 69–71.
8. Федеральный закон «О Международном мультиспортивном турнире «Игры Будущего» от 25 декабря 2023 года № 645-ФЗ [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/408276273/> (дата обращения: 11.01.2025).
9. Шутова Т. Н. Организационная модель цифровой образовательной системы по физической культуре и спорту в вузе // Теория и практика физической культуры. 2024. № 7. С. 38–40.



**О. П. Скоробогатченко,
А. В. Ковалевская**

УДК 378

ПРИЕМЫ ОПТИМИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ В АРКТИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Введение. Арктический регион РФ занимает особое место в стратегии устойчивого развития страны, в достижении ее технологического лидерства на глобальном и региональном уровне. Задачи освоения природных богатств Арктики, создания эффективных тех-

нологий разработки месторождений полезных ископаемых, внедрения инновационных цифровых и интеллектуальных продуктов, сохранения уникальной экосистемы, поддержки этнокультуры малых народов качественно изменяют требования к подготовке квалифицированных специалистов в вузе. В Мурманской области, по данным экспертов, «высшее образование по наиболее актуальным профильным для Арктической зоны программам будет реализовываться по особым стандартам, что позволит усилить кадровый потенциал и подготовить высококвалифицированных специалистов для работы в регионе» [4]. Инновационные преобразования на Кольском полуострове, трансграничное положение, цифровизация образовательной среды регионального вуза изменили отношение к дисциплине «Иностранный язык» в неязыковом вузе и статус дисциплины в свете развития методологии профессионально ориентированного подхода в обучении иностранному языку.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Цель данного исследования – анализ приемов оптимизации профессионально ориентированного обучения иностранному языку студентов неязыковых направлений в практике арктического вуза.

В теории обучения иностранному языку профессионально ориентированный подход, определяет фундаментальные основы иноязычного обучения для нелингвистических вузов, ориентируя преподавателей на обучение студентов устной и письменной иноязычной коммуникации в профессиональной, деловой, научной сферах, а также в сферах культурного и бытового общения, согласно требованиям ФГОС ВО. Публикации ведущих ученых лингвистов показывают с разных сторон «особое внимание... в современном коммуникативном пространстве», к изучению «особенностей профессионального дискурса в различных профессиональных областях» (А. А. Вербицкий, С. К. Гураль, М. Г. Евдокимова, Э. Г. Крылов, О. Г. Поляков и др.) [6, с. 22]. В соответствии с положениями теории контекстного образования А. А. Вербицкого, если в обучении «воспро-



изводятся профессиональные и социальные контексты деятельности специалистов того или иного профиля», тогда «иноязычная речевая деятельность студента выступает... конкретным средством решения моделируемых социально-профессиональных задач. Иностранный язык усваивается в контексте реальной профессиональной деятельности, а не в результате выполнения ограниченных иноязычным текстом заданий и задач» [1, с. 130].

Согласно Н. Н. Сергеевой, «профессионально ориентированный подход заключается в максимальной представленности профессиональной сферы в обучении иностранному языку, погружении обучающихся в иноязычный профессиональный контекст на уровнях содержания и деятельности» в ходе учебных занятий [7, с. 235]. При этом специалисты подчеркивают, что «возможности применения традиционных лингводидактических подходов» в иноязыковом вузе ограничены уровнем иноязычной подготовки студентов, ввиду непрофильного положения дисциплины «иностранный язык» [7, с. 236]. Л. В. Яроцкая справедливо подчеркивает, что, несмотря на достижения методологии профессионально ориентированного подхода, «формирование профессиональной личности в курсе иностранного языка для иноязыкового вуза относится к числу дискуссионных в современной лингводидактике» и объясняет ситуацию «профессионально изоморфным» положением дисциплины «Иностранный язык». Направленностью обучения на формирование «общекультурных компетенций, но не профессионально базовых компетенций» [8, с. 194]. Однако ведущий ученый справедливо полагает, что в современных условиях научно-технологической трансформации образования сформировался «социальный запрос в отношении «иноязычного инструментария» специалистов разного профиля... в условиях иноязыкового вуза, где иностранный язык не входит в число образовательных приоритетов» [8, с. 195]. Научный поиск новых подходов к профессиональному компоненту содержания в обучении иностранному языку определяет актуальность изучения приемов опти-

мизации профессионально ориентированного обучения в условиях цифровой трансформации арктического региона. Методические новации профессионального иноязычного обучения в иноязыковом вузе отвечают требованиям языковой подготовки, сформулированным образовательным стандартом, положениями компетентностного подхода, методологией контекстного образования и теории речевой деятельности.

Изложение основного материала. Движение в направлении технологического развития региона инициировало кооперацию филиала университета с реальным сектором бизнеса. В сотрудничестве с АО «СЗФК» в филиале открыта учебная лаборатория технической минералогии. Во взаимодействии с АО «Апатит» (Группа «ФосАгро») открыта учебная лаборатория обогащения полезных ископаемых. До 3 млрд руб. бизнес готов вложить в развитие филиала в реализации комплексной программы «Кадры для ФосАгро». Интеграция производственной базы, науки и образования в условиях технологического перевооружения усилила внимание к профессиональной готовности студентов к производственной деятельности. Для преподавателей иностранного языка запрос работодателей обусловил поиск приемов оптимизации педагогических технологий профессионально ориентированного иноязычного обучения, выбор наиболее рационального варианта способов достижения сопряженности в формировании общекультурных, профессиональных коммуникативных компетенций и профессионально базовых компетенций средствами иностранного языка. Способами развития профессионально ориентированного обучения в цифровую эпоху выступают цифровые технологии обучения иностранному языку, инновационные методы лингводидактики, продуманная тактика постановки профессиональных коммуникативно-познавательных задач во всех видах речевой деятельности.

Рабочие программы по иностранному языку для студентов иноязыковых направлений в арктическом вузе разработаны в соответствии с требованиями ФГОС ВО поколения 3++, что



предусматривает развитие коммуникативных компетенций студентов по всем видам речевой деятельности: аудирования, говорения, чтения и письма. Наряду с дисциплиной «Иностранный язык» (базовый курс, компонент ОПОП), на кафедре разработаны РПД «Иностранный язык (профессиональный)», «Письменный деловой английский язык», «Иностранный язык и основы перевода научных текстов», которые включают профессиональный компонент в содержание обучения на всех уровнях подготовки. Формирование общекультурных и профессиональных коммуникативных компетенций по профилю подготовки специалистов для предприятий минерально-сырьевого комплекса в обучении иностранному языку поддерживается учебником, что в современных условиях цифровой среды недостаточно мотивирует студентов к овладению иностранным языком.

Техническое перевооружение филиала повысило интерес к занятиям по английскому языку, так как они могли проводиться на площадках профильных лабораторий на основе деятельностиных технологий, а их в филиале более 10. Междисциплинарная интеграция с профильными кафедрами определила направления оптимизации профессионально ориентированного обучения иностранному языку, включением студентов в контекст реальной производственной деятельности. В лаборатории обогащения полезных ископаемых были созданы новые пространства для организации деловых игр производственного характера со студентами старших курсов, используя приемы описания технических характеристик оборудования (монологические сообщения), приемы интерактивного взаимодействия (диалоги) в ходе ознакомления с технологическим процессом. Применяя иноязычную лексику, студенты закрепляли знания, полученные в учебной аудитории, приемом обсуждения (дискуссии) по ломки оборудования (ситуация «Производственное совещание»).

На оптимизацию профессионально ориентированного обучения направлены технологии электронного обучения, цифровых ресурсов, облачного пространства, аутентичных средств

обучения в предметной области подготовки специалиста, ресурсов экстравалингвистического характера, межкультурного взаимодействия и междисциплинарной интеграции, создавая условия полифункциональной профессиональной подготовки и формирования метакомпетенций средствами иностранного языка. Опираясь на обоснование эффективности использования электронных образовательных тренажеров в обучении иностранному языку в исследованиях А. А. Глузмана [3], преподаватели кафедры апробировали образовательные ресурсы интернет-портала MINEPROFF (<https://mineproff.com/data/edu>). Как вспомогательный инструмент изучения профессионального английского языка по специальности «Горное дело», он полезен специалистам горнодобывающей промышленности и студентам старших курсов, интересен разнообразием учебных материалов, в том числе как электронный тренажер для тестовых лексико-грамматических заданий по английскому языку (<https://mineproff.com/test/336>) и тренажер для изучения технологических процессов горного дела. Аутентичный электронный источник «Буровые работы с учетом новейшей мировой практики» состоит из модулей, в которых подробно на отдельных слайдах рассматриваются этапы работ: проектирование схемы сверления, разработки котлована, геология породы и т. д. Следуя рекомендациям А. А. Глузмана, впервые осваивая электронный интерактивный образовательный ресурс по профилю специальности обучения студентов, прежде всего, решалась задача «логично распределить тематический материал с акцентированием на ключевых аспектах темы и использованием визуального ряда с учетом особенностей обучающихся» [3, с. 66]. Изучая образовательные ресурсы MINEPROFF необходимо учитывать, что это вспомогательное средство иноязычного профессионального обучения, хотя студенты используют его многократно самостоятельно, в подготовке домашних заданий, сообщений, работ проектного характера. В аудитории слайды с текстом (это небольшие фрагменты, четко структурированные) и видеорядом можно ис-



пользовать для развития критического мышления студентов, формируя навыки анализа и систематизации приемом «пометки на полях», когда студенты каждый индивидуально определяет степень знания и понимания содержания фрагмента текста или рисунка.

На первых-вторых курсах при изучении базового иностранного языка усиление профессионального компонента иноязычного обучения горных специалистов достигалось использованием электронных ресурсов The Minerals Education Coalition – MEC (<https://minerals-educationcoalition.org>). Объединение по образованию в области минералогии – это специализированная американская программа Фонда горного дела и металлургии для популяризации горного дела и минералогии среди старших школьников. Ресурс содержит аутентичные англоязычные материалы, включая уроки и занятия, презентации и раздаточные материалы, руководства для учителей, часть из которых в свободном доступе. Студенты, опираясь на информацию электронного ресурса, формируют свою личную коллекцию по типам горных пород в виде карточек, которые можно использовать для сообщений на английском языке или на практических занятиях на площадке лаборатории минералогии. Обсуждая информацию по заданному алгоритму, студенты запоминают материал, а в лаборатории на английском языке публично озвучивают карточку, отвечают на вопросы (<https://minerals-educationcoalition.org/minerals-database/phosphate-rock>). Приведем пример разработки карточки «Фосфориты».

На развитие познавательной активности студентов направлены приемы работы с ресурсами Massive Open Online Courses (MOOC) на платформе Университета Арктики. В недалеком прошлом высшее образование рассматривалось драйвером междисциплинарного взаимодействия стран региона. Более 140 вузов стран Скандинавии, США, Канады, России были объединены для проведения исследований в Университет Арктики с офисом в Архангельске (<https://www.uarctic.org>). С 2022 года сотрудничество приостановлено, но отдельные програм-

мы по климатической тематике, региональной географии, экосистеме Арктики доступны, чтобы использовать в учебном процессе. Краткосрочные курсы облачного образования развиваются в реальном времени навыки аудирования и чтения иноязычной информации, поощряя студентов признанием результатов их достижений в виде сертификата, что служит побудительным мотивом изучения иностранного языка (<https://research.uarctic.org/arctic-learning-resources>).

Phosphate Rock – Description	The term phosphate rock (or phosphorite) is used to denote any rock with high phosphorus content
Type; Mineral; Classification	Rock; Sedimentary
The use of phosphorus	Some phosphate rock is used to make calcium phosphate nutritional supplements for animals. Pure phosphorus is used to make chemicals for use in industry. The most important use of phosphate rock, though, is in the production of phosphate fertilizers for agriculture
Phosphate fertilizer	Virtually all common fertilizers have an “N-P-K” rating. Phosphorus is the “P” in fertilizers. Phosphorus is involved in numerous plant functions, but its most important role is helping plants capture the sun’s energy and begin the photosynthesis process
Relation to Mining	Most phosphate rock is mined using large-scale surface methods. Currently, most phosphate rock production worldwide is extracted using opencast dragline or open-pit shovel/excavator mining methods. This method is employed widely in parts of the United States, Morocco and Russia



Использование цифровых ресурсов на занятиях профессионального иностранного языка в неязыковом вузе приветствуется студентами, при этом от преподавателя лингвиста, особенно по тематике специальности студентов, это требует особого внимания к отбору аутентичной информации, и, главное, выбору способов и приемов развития навыков критического мышления, аналитических способностей интерпретации источника. Способом активного включения студентов в учебный процесс является технология визуализации ассоциативных связей, или интеллект-карты. Приемы визуализации расширяют интеллектуальные возможности студентов непрофильного вуза знаниями «за счет включения новых понятий», «созданием опоры при выступлениях с монологическими высказываниями, при составлении письменных сообщений, структурировании информации при работе с лексикой и грамматикой» [5, с. 112]. Прием визуализации как эффективное дидактическое средство помогает студентам систематизировать большие объемы специальной информации, развивает долговременную и оперативную память. Оптимальному взаимодействию преподавателя с учебной группой содействуют приемы технологии смешанного обучения (blended learning), координации информации русскоязычного и иноязычного источников, построение алгоритмов познавательных действий.

Для преподавателя-лингвиста с гуманитарным образованием углубление специализации иноязычного обучения студентов согласно профилю подготовки имеет определенные противоречия. А. Ш. Габдуллина полагает, что «преподавателю иностранного языка необходимо самому изучать основы специальности обучающегося, консультироваться со специалистами, работать в тесном сотрудничестве с преподавателями специализированных кафедр» [2, с. 24]. Однако это достаточно дискуссионный тезис, так как фокус обучения преподавателя лингвиста направлен на формирование профессиональных коммуникативных компетенций в различных сферах. Вместе с тем технологический вызов и цифровые ресурсы обуславливают необходимость более основатель-

ной подготовки студентов к производственной деятельности, расширения контекста профессионального иноязычного обучения в вузе.

Выводы. Профессионально ориентированный подход определяет фундаментальные основы иноязычного обучения для нелингвистических вузов. Технологический вызов и цифровая трансформация образования создали предпосылки оптимизации педагогических технологий профессионально ориентированного обучения на основе междисциплинарной интеграции преподавателей лингвистов с профильными кафедрами, выбор наилучше рациональных подходов к интеграции базовых профессиональных компетенций в содержание обучения иностранному языку. Приемы оптимизации инициируют познавательную активность студентов в обучении иностранному языку созданием контекста профессиональной деятельности на площадках лабораторных комплексов в виде деловых игр и интерактивного обучения. Профессиональная направленность иноязычного обучения студентов горного дела в арктическом вузе поддерживается цифровыми средствами, электронными ресурсами МЕС (The Minerals Education Coalition), электронным тренажером интернет-портала MINEPROFF, ресурсами облачного образования MOOK на платформе Университета Арктики.

АННОТАЦИЯ

Рассматриваются приемы оптимизации профессионально ориентированного обучения иностранному языку как эффективный способ формирования профессиональной готовности студентов к производственной деятельности. Описаны условия создания контекста профессионального иноязычного обучения основе междисциплинарного взаимодействия с профильными кафедрами. Показаны деятельностиные приемы работы с цифровыми ресурсами как источником мотивации студентов в изучении иностранного языка.

Ключевые слова: профессионально ориентированный подход, профессиональное иноязычное обучение, приемы оптимизации обучения, междисциплинарная интеграция, контекстное обучение, цифровые ресурсы, деятельностиные технологии.



SUMMARY

The article examines methods for optimizing professionally oriented teaching of a foreign language as an effective way of developing students' professional readiness for industrial activities. The conditions for creating a context of professional foreign language training based on interdisciplinary interaction with specialized departments are described. Activity-based techniques for working with digital resources are shown as a source of motivation for students in learning a foreign language.

Key words: professionally oriented approach, professional foreign language training, methods of training optimization, interdisciplinary integration, contextual learning, digital resources, activity technologies.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вербицкий А. А. Иноязычное образование в контексте профессии [Электронный ресурс] // Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. 2018. Вып. 2 (796). С. 126–141. URL: http://www.vestnik-mslu.ru/Vest/2_796.pdf (дата обращения: 27.11.2024).
2. Габдуллина А. Ш. Принципы профессионально ориентированного иноязычного обучения на базе продуктивного подхода в неязыковых вузах [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2020. № 06. С. 16–27. URL: <http://e-koncept.ru/2020/201042.htm> (дата обращения: 27.11.2024).
3. Глузман А. А. Реализация электронного образовательного тренажера в процессе подготовки будущих преподавателей иностранных языков [Электронный ресурс] // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2023. № 4. С. 59–68. URL: <https://gpa.cfuv.ru/attachments/article/6056.pdf>. (дата обращения: 27.11.2024)
4. Калинкина М. А., Воротников А. М. Демографические факторы социального развития в Мурманской области [Электронный ресурс] // Арктика-35: актуальные вопросы, проблемы, решения. 2024. № 2 (18). С. 100–108. URL: https://DOI:10.51823/74670_2024_2_100 (дата обращения: 27.11.2024).
5. Каракозова Е. Н. Визуализация информации при формировании иноязычной информа-

ционной компетенции студентов технического вуза [Электронный ресурс] // Проблемы современного педагогического образования: сб. науч. трудов. Ялта: РИО ГПА, 2022. Вып. 74. Ч. 1. С. 110–113. URL: <https://gpa.cfuv.ru/attachments/article.pdf> (дата обращения: 12.06.2024).

6. Коряковцева Н. Ф. Научно-методическая школа Московского государственного лингвистического университета: 90 лет истории и векторы развития [Электронный ресурс] // Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. 2021. Вып. 1 (838). С. 11–27. URL: http://www.vestnik-mslu.ru/Vest/1_838_E.pdf (дата обращения: 27.11.2024).

7. Сергеева Н. Н., Сорокоумова С. Н. Профессионально ориентированный подход при обучении иностранному языку в неязыковом вузе: сущность и принципы [Электронный ресурс] // Язык и культура. 2022. № 57. С. 223–239. URL: <https://doi:10.17223/19996195/57/11> (дата обращения: 27.11.2024).

8. Яроцкая Л. В. Иностранный язык как инструмент формирования современной профессиональной личности в условиях неязыкового вуза [Электронный ресурс] // Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. 2021. Вып. 1 (838). С. 193–201. URL: https://DOI:10.52070/2500-3488_2021_1_833_193 (дата обращения: 27.11.2024).





**Е. Л. Кузнецова, С. М. Геворкян,
М. В. Чистякова**

УДК 33:37

**ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ
МЕЖДУ ШКОЛОЙ И ВУЗОМ
В ПРЕПОДАВАНИИ
СОЦИАЛЬНО-
ГУМАНИТАРНЫХ
НАУК (НА ПРИМЕРЕ
ЭКОНОМИЧЕСКОЙ
ТЕОРИИ И ИСТОРИИ
ЭКОНОМИЧЕСКИХ УЧЕНИЙ)**

Введение. Актуальность изучения преемственности между школой и вузом по экономико-гуманитарным дисциплинам определяется возрастающей важностью фундаментальной подготовки студентов для полноценного понимания современных экономических явлений. Успешный переход от школьных знаний к более сложным вузовским концепциям позволяет сократить адаптационные трудности первокурсников и укрепить их навыки самостоятельного анализа.

Цель настоящей работы – выявить основные факторы и подходы, обеспечивающие эффективную преемственность при изучении экономической теории и истории экономических учений. Для достижения данной цели ставятся задачи:

- проанализировать литературу, раскрывающую опыт взаимодействия школы и вуза;
- установить взаимосвязи между методическими решениями и результативностью обучения;
- предложить направления совершенствования образовательных программ с учетом выявленных закономерностей.

Новизна исследования заключается в сопоставлении опыта разных авторов и практик, а также в формулировании рекомендаций, учитывающих принципы преемственности и специфику историко-экономических дисциплин.

При написании статьи применялся сравнительный метод, который обеспечил сопоставление идей авторов о преемственности школьного и вузовского образования, выявление общих закономерностей и расхождений в их выводах. Использовался анализ источников, позволивший выявить специфику формирования знаний учащихся и студентов по экономической теории и истории экономических учений. Далее в ходе исследования практиковался обобщающий подход, при котором систематизировались данные разных авторов с целью выявления ключевых факторов, влияющих на эффективность преемственности между школой и вузом.

Изложение основного материала статьи.

Вопросы преемственности в преподавании социально-гуманитарных дисциплин в школе и вузе актуальны и востребованы до сих пор, и значительное число авторов из профессорско-преподавательского состава, а также методисты в системе высшего профессионального образования обращаются к этой проблеме, выделяя в той или иной мере важные стороны этого комплексного процесса. Так, В. В. Абраухова совместно с соавторами, исследуя особенности проведения научно-исследовательской работы студентов, выделила необходимость формирования критического мышления. «... Ведь главным сейчас является не заучивание огромного массива информации, сколько умение работать с ним, выбирать необходимые знания, уметь их сгруппировать и обобщить, применить в нужной ситуации...» [1, 43], этот навык формируется поэтапно при совместных усилиях школы и вуза. Т. В. Боровикова в своих исследованиях остановилась на общих чертах мировой и отечественной экономической мысли, что позволило уточнить общетеоретическую базу исследования [2]. Т. А. Бочарова акцентировала внимание на практических барьерах преемственности профильного обучения, благодаря чему были конкретизированы типичные затруднения при переходе выпускников вуза к более глубокому уровню компетенций [3]. В. А. Кулакова совместно с соавторами рассмотрела феномены непрерывного образо-



вания и взаимосвязь знаний разных ступеней обучения, что позволило выявить социокультурную роль преемственности [4]. Л. А. Липская применила интегративный подход к проектированию непрерывного социально-гуманитарного образования в вузе, на что мы опирались при анализе возможностей многоуровневых программ [5]. А. А. Меркулов представил методические особенности преподавания дисциплины «История экономических учений», позволившие учесть специфику историко-экономического материала в структуре обучения [6]. В. М. Полтерович сформулировал тезисы о необходимости синтеза различных теоретических канонов для понимания социально-экономического развития, что было применено нами при сравнении либеральных и институциональных моделей обучения [7]. С. В. Смоленская и Е. С. Сорокина описали историческую эволюцию экономических учений, подчеркнув значение этапности в обучении, а также роль базовых теоретических концепций как фундамента для современных знаний [8]. Т. Е. Титова сделала акцент на инновационных образовательных технологиях при переходе от классических теорий к современным междисциплинарным областям типа эконофизики, что позволило рассмотреть перспективы применения новых форм образовательной работы [9]. Наконец, Т. Т. Цатхланова в исследованиях по истории экономических учений обозначила ряд стимулов для более глубокого восприятия студентами историко-экономического контекста, на которые мы опирались при оценке результативности методов обучения [10].

Анализ литературы выявил ряд сходных позиций, связанных с подготовкой учащихся и студентов по социально-гуманитарным дисциплинам. В работах отмечено расхождение образовательных программ старших классов и вузов, вызывающее затруднения при первом этапе обучения в университете. Наиболее часто указывается различная глубина предметных знаний у абитуриентов, которые ориентировались преимущественно на сдачу выпускных экзаменов и не учитывали будущую специализацию [3]. Вследствие этого студенты испыты-

вают недостаток методологических умений, что отражается на их успехах в освоении экономической теории и смежных дисциплин.

Сравнительные результаты анкетирования первокурсников, приведенные в нескольких исследованиях [6; 5], свидетельствуют о невысоком уровне готовности выпускников к самостоятельной аналитической деятельности и научному поиску. Отмечается недооценка роли базовых гуманитарных знаний, потому что многие студенты не связывают исторические и экономические факты в единую логику развития. В отдельных случаях они демонстрируют низкую мотивацию к изучению фундаментальных теоретических вопросов [9; 8]. При этом последовательное включение историко-экономического материала в курс экономических теорий рассматривается как дополнительный стимул для роста интереса к профильной специальности [10].

В ряде работ подчеркнута значимость создания учебных модулей по экономической истории и теории, разработанных с опорой на естественную преемственность заданий и проектов [2]. Среди эффективных методических решений выделяют интегрированное использование проблемных обсуждений и междисциплинарных семинаров, в ходе которых студенты обращаются к феноменам экономической мысли разных эпох и сопоставляют их с современными вызовами хозяйственного развития [7]. Подобная форма занятий дает учащимся возможность осознаннее применять знания, полученные в школе, и формировать способность к самостоятельному исследованию [5].

Одновременно отмечается, что социально-гуманитарная подготовка в бакалавриате иногда рассматривается студентами как второстепенная, что снижает результативность учебного процесса [4]. Для устранения указанных ограничений отдельные авторы рекомендуют согласованную работу школьных педагогов и преподавателей вуза, предполагающую раннее информирование о дальнейших образовательных шагах и целях обучения. При формировании учебных планов и заданий по истории экономических учений или экономической теории



предлагается больше уделять времени рефлексивной деятельности, позволяющей выпускникам школы не только воспроизводить известные концепции, но и готовиться к их углубленному изучению в вузе [8].

В ходе обобщения представленных материалов мы приходим к выводу о необходимости расширения проектных форм обучения, когда школьники участвуют в мини-исследованиях, связанных с историей экономической мысли или анализом малых сообществ, а студенты продолжают эту линию в более сложных исследованиях. За счет подобной преемственности формируется общий понятийный фонд, позволяющий без провалов осваивать базовые теоретические модели и методологию современного научного поиска.

По итогам сопоставления данных, приведенных в различных исследованиях, прослеживается общее согласие авторов относительно пользы согласованных межпредметных курсов и углубленной профориентации в старших классах, облегчающей переход к изучению социально-гуманитарных дисциплин в вузе.

Обширные данные школьной и вузовской подготовки по экономическим и историко-гуманитарным дисциплинам неоднократно изучались и обсуждались в научно-педагогическом сообществе. Прежние работы свидетельствовали о сложности адаптации первокурсников, если школьный цикл был нацелен лишь на сдачу итоговых экзаменов, а связь между содержанием гуманитарных предметов и будущей специальностью рассматривалась слабо. Такой разрыв отражается на уровне владения методологическими умениями и затрудняет формирование целостного представления об исторических закономерностях экономического развития.

Собственные результаты, связанные с сопоставлением опросов студентов, подтвердили неоднородность академического фундамента у первокурсников. Многие приходили с разрозненными знаниями, причем анализ историко-экономических фактов чаще оставался фрагментарным. В то же время были выявлены хорошие перспективы для совместного проектного подхода: при объединении школьного

исторического материала с вузовскими курсами повышается способность к самостоятельной аналитической работе. Участие в небольших исследованиях, где выпускники школы знакомятся с методами экономической истории, по итогам наблюдений, развивает у будущих студентов более системный способ мышления. Вполне удачным в этом направлении можно считать уже реализованный в течении последних 3-х лет опыт: в рамках ежегодного научно-практического мероприятия «Галактика науки» в ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» на экономическом факультете кафедра теоретической экономики к работе своей секции «Актуальные проблемы современной экономики» приглашает старшеклассников ряда школ г. Краснодара со своими научными работами. Тем самым мы видим реализацию проектного метода обучения в рамках преемственности между школой и вузом. Школьники разрабатывают интересную проблему или проблемный вопрос современной экономики под руководством своего наставника – школьного учителя, готовят научную работу и представляют ее на студенческой научно-практической конференции. Одновременно, находясь в стенах вуза, слушают студенческие доклады, реагируют на вопросы комиссии, усваивают корпоративную вузовскую культуру и т. д. В свою очередь, руководство факультета и кафедры получает возможность взаимодействовать напрямую с будущими абитуриентами.

Наблюдения, сделанные разными авторами, указывают на одну закономерность: комплексное изучение теорий от античных взглядов до эволюции современной экономической мысли укрепляет у студентов интерес к специализации и помогает осваивать методологические приемы. Параллельно налаживается тесная связь базовых школьных сведений с новыми научными концепциями [3; 6]. Существующие разногласия в литературе касаются деталей реализации: одни исследователи предлагают расширение межпредметных программ на старших курсах школы [4; 8], другие настаивают на внедрении углубленных семинаров уже в вузе [5]. Хотя встречаются расхождения в подборе методов преподавания, об-



Гуманитарные науки

щий вывод един: ранняя профориентация и продуманная преемственность ускоряют освоение не только экономической теории, но и историко-гуманитарных дисциплин.

За пределами проведенного анализа остаются некоторые частные факторы: доступность и уровень профессиональной подготовки учителей, способных вести профильные курсы, наличие ресурсов для проектов или внеучебных исследований. Помимо этого, следовало бы охватить региональную специфику: социокультурные условия разных территорий влияют на содержание школьных программ и структуру образовательных приоритетов.

На наш взгляд, обозначенные проблемы дополняют предшествующие исследования, показывая, как при выстраивании непрерывной линии от элементов истории экономических учений в школьной программе (например, раздел «Экономика» в дисциплине «Обществознание») к современным теоретическим и прикладным курсам в вузе можно подготовить студентов к осмысленному восприятию сложных концепций. Предполагается, что включение исторического и социологического компонента в программы начальных курсов создаст почву для более глубоких форм самостоятельной работы в дальнейших семестрах. Эмпирические знания и анализ литературы формируют основу для последующих научных изысканий, где возможно изучение специфики разных образовательных траекторий, а также оценка долгосрочных результатов преемственности образовательных программ. Такой опыт, вероятно, позволит совершенствовать учебные планы и находить новые форматы взаимодействия школы и вуза в области социальных и гуманитарных знаний.

Выводы. Системное сопоставление литературных источников подтверждает, что основная трудность заключается в неоднородности уровня подготовки выпускников школ, когда глубина их знаний не всегда согласуется с вузовскими программами.

Ранняя профориентация и интегрированные формы обучения (проекты, междисциплинарные семинары, научно-исследовательские

работы) позволяют сгладить разрыв между образовательными этапами и стимулировать у студентов интерес к научному анализу.

Установлено, что многоуровневая преемственность обеспечивает не только восполнение пробелов в базовых знаниях, но и повышает мотивацию к исследованиям, если историко-экономические факты осваиваются в тесной связи с современными экономическими проблемами.

Предлагается обновлять учебные планы и практико-ориентированные задания, в том числе за счет согласования требований между школой и вузом. Это улучшит методическую поддержку и даст возможность более активно применять проектную деятельность.

Полученные результаты могут послужить отправной точкой для будущих исследований, связанных с расширением межпредметных курсов и разработкой единых методических комплексов в области социально-гуманитарных дисциплин.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена изучению преемственности между школой и вузом в преподавании социально-гуманитарных дисциплин, в частности экономической теории и истории экономических учений. Актуальность темы определяется нарастающей потребностью в плавном переходе выпускников школ к углубленному анализу теоретических и исторических аспектов экономики, что способствует повышению уровня их компетентности и мотивации к научному поиску. Особое внимание уделено организационно-методическим решениям, ориентированным на проектную деятельность и рефлексию студентов. Работа ставит цель выявить основные направления совершенствования образовательных программ; для этого применялись сравнительный и обобщающий методы.

Ключевые слова: преемственность, экономическая теория, социально-гуманитарные дисциплины, методика преподавания, история экономических учений, школа, вуз, проектная деятельность, образовательные программы, межпредметные связи.



SUMMARY

The article is devoted to the study of continuity between school and university in teaching social and humanitarian disciplines, in particular economic theory and history of economic doctrines. The relevance of the topic is determined by the growing need for a smooth transition of school graduates to an in-depth analysis of theoretical and historical aspects of economics, which contributes to increasing their level of competence and motivation for scientific research. Particular attention is paid to organizational and methodological solutions focused on project activities and students' reflection. The work aims to identify the main areas of improvement of educational programs; for this purpose, comparative and generalizing methods were used.

Key words: continuity, economic theory, social and humanitarian disciplines, teaching methods, history of economic doctrines, school, university, project activities, educational programs, interdisciplinary links.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абраухова В. В., Зимовец А. С., Гетаева А. Р., Хвостов А. Г. Организация научно-исследовательской работы студентов в образовательном процессе вуза // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2024. № 2. С. 42–48.
2. Боровикова Т. В. Мировая и отечественная экономическая мысль: общие черты и особенности // Евразийское научное объединение. 2018. № 2–3(36). С. 135–138.
3. Бочарова Т. А. Проблемы преемственности профильного обучения в школе и вузе // ЦТИСЭ. 2023. № 3 (37). С. 80–92.
4. Кулакова В. А., Рейханова И. В., Букина Ю. В. Преемственность и непрерывность в образовании // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Экономика и управление. 2019. № 2. С. 160–166.
5. Липская Л. А. Преемственность как основа непрерывного социально-гуманитарного образования в вузе [Электронный ресурс] // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. 2023. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/preemstvennost-kak-osnova-neprepyvnogo-sotsialno-gumanitarnogo-obrazovaniya-v-vuze> (дата обращения: 30.01.2025).

leninka.ru/article/n/preemstvennost-kak-osnova-neprepyvnogo-sotsialno-gumanitarnogo-obrazovaniya-v-vuze (дата обращения: 30.01.2025).

6. Меркулов А. А. Методические особенности преподавания дисциплины «История экономических учений» // Научно-методический бюллетень Военного университета МО РФ. 2020. № 2 (14). С. 74–81.

7. Полтерович В. М. На пути к общей теории социально-экономического развития: к синтезу двух канонов // Вопросы теоретической экономики. 2022. № 1 (14). С. 48–57.

8. Смоленская С. В., Сорокина Е. С. История экономических учений [Электронный ресурс] // Современные тенденции в экономике и управлении: новый взгляд. 2015. № 35. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-ekonomicheskikh-ucheniy> (дата обращения: 30.01.2025).

9. Титова Т. Е. Инновационные технологии в экономической теории: от истории экономических учений до эконофизики [Электронный ресурс] // Научные труды Вольного экономического общества России. 2010. Т. 143. С. 259–264. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionye-tehnologii-v-ekonomicheskoy-teorii-ot-istorii-ekonomicheskikh-ucheniy-do-ekonofiziki> (дата обращения: 30.01.2025).

10. Цатхланова Т. Т. История экономических учений // Вестник ЗКУ. 2022. № 2 (86). С. 119–124.





**ИНКЛЮЗИВНОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ ХХI ВЕКА:
ТЕОРИЯ, ОПЫТ,
ПЕРСПЕКТИВЫ**



В. В. Морозова

УДК 376.37

**СТРУКТУРА
ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОЙ
ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ
С ДОШКОЛЬНИКАМИ
С ЗАДЕРЖКОЙ
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Введение. Современная педагогика, по данным О. А. Багаряковой, К. И. Кузнецовой, М. В. Валейко, Н. В. Назаровой и др., включает вариативные формы трактования понятия «дифференцированный подход в коррекции», а также реализации его в системе совершенствования речевых нарушений у дошкольников с задержкой психического развития (далее – ЗПР) [1, с. 122–127; 2, с. 119–124; 3, с. 61–63; 5, с. 42–44].

Наиболее распространенной является классическая форма реализации дифференцированного подхода, осуществляемая в границах одного детского коллектива, форма, при которой происходит деление детей с ЗПР по подгруппам в соответствии с их познавательными потенциалами.

Дифференцированный подход в коррекции речевых нарушений у дошкольников с ЗПР в современном образовании предполагает синтез его с принципом системности, т. е. осуществляется совершенствование всех компонентов речи в целом через коррекцию дефектов отдельных составляющих речевой деятельности в их взаимодействии.

Клиническая вариативность ЗПР у дошкольников, неравномерность в формировании речевой системы (лексического, грамматического, фонетического, фонематического компонентов, связной речи и т. д.), психических функций (памяти, мышления и т. д.) и эмоционально-волевой сферы служат теоретическим обоснованием применения дифференцированного подхода в коррекции нарушений речи у детей данной категории.



Специфика речевого развития у дошкольников с ЗПР отражает неполноценность познавательной и эмоционально-волевой сферы, что проявляется в сложности, неоднородности и вариативности нарушений развития речи, в первичном семантическом недоразвитии речи.

Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста, имеющими ЗПР, должна учитывать особенности их психической сферы, механизмы, симптоматику и структуру дефекта речи и реализовываться с опорой на сохранные звенья. В связи с этим актуальность приобретает применение дифференцированного подхода в коррекции речевых нарушений, учитывающего многообразие факторов, среди которых значимыми являются структура сложного речевого дефекта, соотношение уровней сформированности всех компонентов речевой системы у детей этой категории.

Дифференцированный подход в коррекции нарушений речи у детей с ЗПР, его реализация требуют от педагога компетентности при осуществлении диагностики и непосредственной логопедической работы с детьми различных подгрупп, сформированных в процессе их дифференциации; умения выделять существенные параметры и прослеживать динамику речевого развития с целью оценивания возможности перехода ребенка из одной подгруппы в другую, т. е. педагог обязан уметь видеть динамику речевых возможностей ребенка и учитывать ее в процессе своей работы; реализацию личностно ориентированного подхода при реализации коррекционно-развивающего обучения с учетом возрастных, индивидуальных, специфических особенностей проявления, механизмов речевых и неречевых нарушений и их соотношений в структуре дефекта и пр.

Предложенная в статье структура логопедической работы учитывает перечисленные выше особенности, что составляет научную новизну работы.

Целью статьи является представление структуры логопедической работы по совершенствованию речи у дошкольников с ЗПР с учетом дифференцированного подхода.

Структура дифференцированной коррекционно-развивающей логопедической работы по преодолению речевых расстройств у дошкольников с ЗПР включает 6 разделов, соответствующих компонентам речи, что раскрывает учет принципа системности в логопедии. Работа со всеми разделами реализовывается параллельно. Каждый раздел содержит 3 ступени, которые отрабатываются последовательно. Только при полном освоении предыдущей ступени можно переходить на следующую. В рамках каждого из разделов систематизировано несколько направлений, объединяющих задания на формирование всех составляющих каждого из компонентов речи. Работа по направлениям ступени осуществляется параллельно, одновременно.

На каждой ступени предложен перечень заданий, методических рекомендаций для проведения логопедических занятий по выделенным разделам, направлениям и ступеням. Работа проводится в индивидуальном для каждого дошкольника с ЗПР темпе.

1 раздел: Совершенствование фонетического компонента речи.

I ступень.

1 направление: Развитие просодии (формирование диафрагмального дыхания, темпопритмической организации высказывания, интонационной речевой выразительности).

2 направление: Коррекция нарушенного звукопроизношения (артикуляторная гимнастика: общая классическая и специально подобранные для постановки свистящих звуков, губных и боковых звуков; постановка и автоматизация поставленных звуков в изолированном виде).

3 направление: Совершенствование на выка восприятия и воспроизведения звуко слоговой структуры слова (с использованием таблиц А. С. Штерна).

II ступень.

1 направление: Дальнейшее совершенствование просодии.

2 направление: Коррекция нарушенного произношения звуков (артикуляторная гимнастика: общая и специальная для постанов-



Гуманитарные науки

ки шипящих звуков, аффрикаты [ч] и вибрантов; постановка данных звуков; автоматизация свистящих звуков, аффрикаты [ц], губных и боковых звуков в слогах, словах, фразах и текстах).

3 направление: Коррекция нарушений восприятия и воспроизведения звуко-слоговой структуры слова (простой звуко-слоговой структуры с использованием зрительной и слуховой опоры).

III ступень.

1 направление: Коррекция нарушений произношения звуков (автоматизация губных, свистящих, шипящих звуков, аффрикат, вибрантов и боковых звуков в слогах, словах, фразах и текстах; дифференциация смешиваемых звуков).

2 направление: Совершенствование восприятия и воспроизведения звуко-слоговой структуры слова (развитие навыка воспроизведения слов со сложной звуко-слоговой структурой).

2 раздел: Совершенствование фонематических функций.

I ступень. Формирование навыка восприятия и дифференциации звуков речи (узнавание неречевых звуков, а также их различение; умение находить правильно и дефектно произносимый звук в чужой и своей речи; понимание близких по звуковому составу слов; различение слогов и звуков).

II ступень. Развитие элементарных функций фонематического анализа (определить заданный гласный (согласный) звук из ряда других звуков; находить слог с определенным звуком; выделить из ряда слов слова с определенным звуком; произнести первый или последний звук в заданном слове, определить положение заданного звука в слове на слух или с опорой на картинки).

III ступень. Совершенствование сложных форм фонематического анализа, синтеза и фонематических представлений (назвать последовательность и количество звуков в слове; выявить положение заданного звука в слове по отношению к соседним звукам; сложить слово из разрозненных фонем и др.; назвать слова, на-

чинающиеся на указанный звук; определить слова, в которых есть заданный звук; подобрать картинки, в названиях которых есть исключительный звук).

3 раздел: Совершенствование лексического компонента речи.

I ступень. Актуализация и уточнение пассивного словаря.

1 направление: Денотативный аспект лексических значений слов (осуществить показ предметов, признаков, действий; показать изображения заданных предметов, признаков, действий; выбрать картинки, соответствующие слову, из ряда картинок с существенно отличающимися, а затем сходными изображениями; отличить слова, обозначающие сходные предметы, признаки, действия).

2 направление: Сигнификативный аспект лексических значений слов (произвести классификацию предметов, признаков, действий или их изображений; дифференцировать однородные предметы или группы предметов по функционалу; исключить «лишнюю» картинку из предложенного ряда).

3 направление: Структурный аспект (подобрать действия к предмету или наоборот; подобрать признак к предмету или наоборот).

II ступень. Обогащение и уточнение пассивного словаря, совершенствование коннотата и денотата как аспектов лексических значений.

1 направление: Денотативный аспект лексических значений слов (показать предметы, признаки, действия с их называнием; выбрать слова, соответствующие названиям картинок из ряда слов; показать изображенные предметы, признаки, действия с их последующим называнием; выбрать картинки, соответствующие заданному слову, из числа изображений со значительно отличающимися или сходными деталями; назвать зрительно сходные объекты и сравнить их; назвать предмет и описать его; вставить пропущенное слово в предложение с применением сюжетного изображения).

2 направление: Коннотативный аспект лексических значений слов (соотнести значения слов с эмоциями людей; произнести слова с соответствующей содержанию мимикой и инто-



нацией; дать эмоциональную оценку отдельных слов; произнести одно и то же слово с вариативной интонацией).

III ступень. Работа над сигнifikатом и структурным аспектом лексических значений.

1 направление: Сигнifikативный аспект лексических значений (произвести классификацию предметов, признаков, действий или их изображений с называнием и обобщением каждого из них; логически определить предметы или действия; исключить «лишнее» слово из цепочки слов).

2 направление: Структурный аспект лексических значений слов (подобрать признак, действие к предмету или наоборот; вставить недостающее слово в предложение с применением сюжетной серии и без нее; сравнить противоположные явления и обозначить их антонимами; договорить стихотворение, содержащее антонимы; заменить последнее измененное в стихотворении слово синонимом в рифму).

4 раздел: Формирование процесса словообразования.

I ступень. Развитие процесса образования слов на простом речевом материале.

1 направление: Образование существительных (с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов; обозначающих названия детенышей животных или птиц).

2 направление: Образование качественных прилагательных.

3 направление: Образование возвратных глаголов (совершенного и несовершенного вида).

II ступень. Закрепление навыка образования продуктивных моделей существительных, прилагательных и глаголов на простом речевом материале.

1 направление: Образование имен существительных (с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов; суффикса -инк-; обозначающего название детенышей животных и птиц).

2 направление: Образование качественных и относительных прилагательных.

3 направление: Образование глаголов (возвратных; совершенного и несовершенного вида; приставочных глаголов противоположного значения; со значением начала и конца действия).

III ступень. Развитие словообразовательного процесса при использовании сложного речевого материала.

1 направление: Образование имен существительных (с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов; суффикса -ниц- со значением вида; суффикса -инк-; обозначающего название детенышей животных и птиц; обозначающего профессии).

2 направление: Образование имен прилагательных (притяжательных, качественных, относительных).

3 направление: Образование глаголов (возвратных; совершенного и несовершенного вида; приставочных глаголов противоположного значения; со значением пересечения пространства и предмета; со значением начала и конца действия).

5 раздел: Развитие грамматического строя речи.

1. Совершенствование словоизменения.

I ступень. Формирование процесса словоизменения имен прилагательных и глаголов на простом речевом материале.

1 направление: Словоизменение имен прилагательных (согласование прилагательных с существительными в И. п. ед. и мн. ч.; согласование прилагательных с существительными в косвенных падежах ед. ч.).

2 направление: Словоизменение глаголов (согласование глаголов в числе настоящего времени с именами существительными; дифференциация глаголов настоящего времени по лицам).

2. Развитие синтаксической структуры предложения.

I ступень. Формирование синтаксической структуры предложений на простом речевом материале (повторение предложений; верификация предложений).

1. Развитие процесса словоизменения.



Гуманитарные науки

II ступень. Развитие навыка использования имен прилагательных и глаголов на сложном речевом материале, имен существительных на простом речевом материале.

1 направление: Словоизменение имен существительных (дифференциация существительных И. п. ед. и мн. ч.; закрепление беспредложных конструкций существительных ед. ч.).

2 направление: Словоизменение имен прилагательных (согласование прилагательных с существительными в И. п. ед. и мн. ч.; согласование прилагательных с существительными в косвенных падежах ед. ч.; согласование прилагательных с существительными во мн. ч.).

3 направление: Словоизменение глаголов (согласование в числе глаголов настоящего времени с именами существительными; дифференциация глаголов настоящего времени по лицам; согласование глаголов прошедшего времени с именами существительными в роде и числе).

2. Развитие синтаксической структуры предложения.

II ступень. Совершенствование синтаксической структуры предложений (добавление пропущенных слов в предложения; повторение предложений; верификация предложений).

1. Развитие процесса словоизменения.

III ступень. Развитие процесса словоизменения на сложном речевом материале.

1 направление: Словоизменение имен существительных (дифференциация существительных И. п. ед. и мн. ч.; закрепление беспредложных конструкций существительных ед. ч.; закрепление предложно-падежных конструкций существительных ед. ч.; образование форм существительных мн. ч.).

2 направление: Словоизменение имен прилагательных (согласование прилагательных с существительными в И. п. ед. и мн. ч.; согласование прилагательных с существительными в косвенных падежах ед. ч.; согласование прилагательных с существительными во мн. ч.).

3 направление: Словоизменение глаголов (согласование в числе глаголов настоящего времени с именами существительными; дифференциация глаголов настоящего времени по

лицам; согласование глаголов прошедшего времени с именами существительными в роде и числе).

2. Развитие синтаксической структуры предложения.

III ступень. Формирование синтаксической структуры предложений на сложном речевом материале (составление предложений из слов в начальной форме; добавление пропущенных слов в предложения; повторение предложений; верификация предложений).

6 раздел: Совершенствование связной речи.

I ступень.

1 направление: Развитие диалогической связной речи (тематические игры на занятиях, беседы, обсуждение с детьми прошедших событий и планирование различных мероприятий).

2 направление: Развитие монологической связной речи (пересказ).

В процессе осуществления пересказа сначала детям предлагаем короткие тексты, состоящие из трех предложений. После чтения текста задаем вопрос к каждому предложению так, чтобы дети могли воспроизводить их практически дословно.

II ступень.

1 направление: Развитие диалогической связной речи.

2 направление: Развитие монологической связной речи (пересказ; составление рассказа по серии картин).

III ступень.

1 направление: Развитие диалогической связной речи (с усложнением формулировки вопросов; с развертыванием лингвистического оформления ответов).

2 направление: Развитие монологической связной речи (пересказ; составление рассказа по серии картин; составление рассказов-описаний).

Таким образом, предложенная структура дифференцированной логопедической работы по коррекции речи дошкольников с ЗПР учитывает как общие, так и индивидуальные речевые особенности детей с ЗПР, что позволяет устраниить дефекты речи еще в дошколь-



ном возрасте. Системный и дифференцированный подход в процессе коррекционно-логопедического воздействия создает необходимые условия для эффективного преодоления речевых нарушений у дошкольников с ЗПР.

АННОТАЦИЯ

В статье впервые представлена структура коррекционно-логопедической работы, направленной на формирование и совершенствование речи у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития с учетом дифференцированного подхода. Коррекционно-логопедическая работа с детьми, имеющими ЗПР, должна учитывать специфику их психического развития, механизмы, симптоматику речевого дефекта и осуществляться с опорой на сохранные звенья. В связи с этим предложенная структура работы позволит начать коррекционную деятельность еще в дошкольном детстве, не допуская осложнений на последующих этапах обучения.

Ключевые слова: дошкольники, задержка психического развития, логопедическая коррекция, устная речь.

SUMMARY

The article presents for the first time the structure of correctional speech therapy work aimed at the formation and improvement of speech in preschool children with mental retardation, taking into account the differentiated approach. Correctional speech therapy work with children with mental retardation should take into account the specifics of their mental development, mechanisms, symptoms of speech defects and be carried out based on the intact links. In this regard, the proposed structure of the work will allow to begin correctional activities in preschool childhood, preventing complications at subsequent stages of education.

Key words: preschoolers, mental retardation, speech therapy correction, oral speech.

ЛИТЕРАТУРА

1. Багарякова О. А., Трофимова Е. Д. Развитие коммуникативных умений у старших дошкольников с задержкой психического раз-

вития с помощью театрализованной игры // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2024. № 1. С. 122–127.

2. Валейко М. В. Научно-методические основы проектирования логопедического сопровождения детей с задержкой психического развития // Осовские педагогические чтения «Образование в современном мире: новое время – новые решения». 2020. № 1. С. 119–124.

3. Кузнецова К. И. Специфика логопедической работы с детьми старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития // Открытое информационное пространство как условие распространения достижений научно-технического прогресса: сб. науч. трудов. Казань. 2023. С. 61–63.

4. Лалаева Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушений речи. СПб.: Наука-Питер, 2006. 103 с.

5. Назарова Н. В. Особенности развития речи старших дошкольников с задержкой психического развития // Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых: сб. матер. II Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участ. Чебоксары. 2022. С. 42–44.





**М. В. Жигорева,
С. А. Кузьминова,
Л. А. Пантелейева**

УДК 376.3

РАБОТА НАД УСТНОЙ РЕЧЬЮ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ СРЕДНИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ДЛЯ УСПЕШНОЙ АКАДЕМИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ

Введение. В настоящее время основная задача по восполнению кадрового дефицита в приоритетных отраслях экономики возложена на профессиональные образовательные учреждения, которые способны в короткие сроки обеспечить рынок труда актуальными и так необходимыми профессиями и специальностями [7, с. 2].

В последние годы наблюдается тенденция к увеличению числа обучающихся с инвалидностью, лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), поступивших после окончания школы в колледжи и техникумы, для обучения по образовательным программам среднего профессионального образования (СПО). По данным Минпросвещения России общее число студентов с ОВЗ и инвалидностью, обучающихся по программам СПО, составляет 3 373 человека – около 1 %, и только четверть из них учатся по адаптированным образовательным программам (АОП) с учетом особых образовательных потребностей [1, с. 2–3]. Доступность СПО для лиц с ОВЗ обеспечивается Федеральным законом «Об образовании» и законодательными актами, которые гарантируют «преимущественное право зачисления» для

этой категории обучающихся с целью получения профессионального образования [7, с. 4]. По данным официального электронного ресурса федеральной службы государственной статистики, более 70 учреждений среднего профессионального образования города Москвы и около 90 образовательных организаций Московской области осуществляют прием и обучение лиц с ОВЗ по адаптированным профессиональным образовательным программам по востребованным специальностям на рынке труда. Лидирующими на рынке труда по востребованности среди лиц с ОВЗ остаются следующие специальности: сестринское дело, стоматология ортопедическая, лабораторная диагностика; дизайн по отраслям (в том числе компьютерный), архитектура, экономика и бухгалтерский учет; социальная работа; мастер-краснодеревщик мебельного производства, реставратор строительный (резьба по камню и дереву, лепнина, роспись); портной индивидуального пошива; повар, кондитер; парикмахер с основами предпринимательства; ювелир, слесарь-ремонтник и др.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Результативность обучения в процессе получения СПО, высокий уровень развития профессиональных компетенций во многом зависят от успешности академической адаптации обучающихся с ОВЗ. Адаптация, от лат. «adapto» – «приспособляю», в общем смысле – это процесс приспособления [4, с. 11]. Академическая адаптация рассматривается как приспособление учащегося к новой учебной деятельности, адаптация к учебному процессу, педагогической системе [8, с. 324]. Конкретизируя данное понятие, можно сказать, что академическая адаптация предполагает процесс осмыслиения, усвоения и принятия обучающимися образовательной системы, ее принципов, норм, правил, стандартов, организационных, методических и педагогических основ.

Академическая адаптация обучающихся с ОВЗ определяется исследователями как процесс вхождения личности в образовательный процесс, приспособление индивида к требованиям образовательной организации, возмож-



ность обучающихся с ОВЗ соответствовать правилам избранной ими профессии и специальности [9, с. 7–8].

В работах отечественных исследователей: А. Г. Басовой, А. П. Гозовой, В. Н. Ермакова, Н. Н. Малофеева, Н. М. Назаровой, Г. Н. Пенина и др. подчеркивается, что становление и развитие трудового, ремесленного и профессионального образования лиц с инвалидностью и ОВЗ в России в совокупности представляют собой сложный процесс, имеющий самобытную историю развития в рамках культурно-исторической действительности. В фундаментальном исследовании В. В. Мануйловой, выполненным в русле современной политики образования, представлена модель проектирования и реализации системы специальных условий инклюзивного профессионального образования для лиц с инвалидностью и ОВЗ, обеспечивающую социальную адаптацию обучающихся в соответствии с их особенностями и образовательными возможностями [5, с. 23–25].

Обучающиеся с ОВЗ, проходящие подготовку по программам профессионального обучения в учреждениях СПО, представляют собой весьма неоднородную группу лиц с нарушениями развития с достаточно широким диапазоном различий по этиологии и характеру течения дезорганизации психофизических процессов. Поэтому академическая адаптация у каждой нозологической группы обучающихся с ОВЗ будет протекать индивидуально. Некоторые виды физических и психических ограничений могут стать препятствием на пути профессиональной реализации обучающихся с ОВЗ.

В отдельных публикациях подчеркивается высокая степень влияния коммуникативного потенциала студентов на их академическую адаптацию [9, 10–11]. Проблема выстраивания коммуникативных связей, трудности в установлении контактов, плохое развитие способности к взаимодействию с другими людьми, отсутствие коммуникативной толерантности, низкий коммуникативный самоконтроль многими авторами определяются как основная детерминанта проблемы академической адаптации [5, с. 34; 8, с. 325; 9, с. 16].

Изложение основного материала. Коммуникация осуществляется в процессе речевой деятельности. Для нормального развития речевой деятельности необходима целостность и сохранность всех структур мозга, анализаторной системы. Наличие же в анамнезе у лиц с ОВЗ органических поражений центральной нервной системы, недостатков сенсорных функций, аномалий генетического развития, дегенеративных заболеваний и других расстройств сказываются на качестве произносительной стороны речи и приводят к снижению ее внятности. С целью эффективной межличностной коммуникации, осуществления взаимодействия с окружающими людьми важно, чтобы устная речь обучающегося с ОВЗ была достаточно внятной и членораздельной [3, с. 91].

В современных словарях понятия «внятность», «общедоступность», «членораздельность», «понятность», «ясность», «разборчивость» речи рассматриваются как синонимы и базируются на способности человека продуцировать и объединять фонематические цепочки звуков, принятые и общеупотребительные в определенной языковой среде. В соответствии с международными стандартами, в частности ISO/TR 4870, под разборчивостью понимается степень, с которой речь может быть понята (расшифрована) слушателями, когда они могут идентифицировать (понять смысл) фраз, слов, слогов и фонем. В соответствии с этим различаются виды разборчивости: фонемная, слоговая, словесная и фразовая, которые, связанны друг с другом [3, с. 92]. Понятие разборчивости речи многостороннее, его составляющими являются и фонематическая разборчивость произносимого материала, и соблюдение словесного, логического ударения, и ритмико-интонационное оформление высказывания. Правильность фонематического состава слов, словесного ударения, ритмико-мелодического оформления речи являются существенными предпосылками внятного произношения [3, с. 94].

Исследование внятности устной речи обучающихся с ОВЗ проводилось на базе медицинского училища, строительного и политех-



Гуманитарные науки

нического техникума, колледжа малого бизнеса Москвы и Московской области. В исследовании участвовали первокурсники с ОВЗ разной этиологии: лица с нарушениями слуха – равнооглохшие и глухие после кохлеарной имплантации; лица с речевыми нарушениями, обусловленными поражениями центральной нервной системы – с дизартрией, с афазией травматической этиологии и нарушениями опорно-двигательного аппарата. Исследование качества устной речи студентов-первокурсников с ОВЗ проводилось с применением авторского комплекта диагностических материалов [2, с. 28, с. 92, с. 107].

Анализ результатов качества устной речи студентов с ОВЗ позволил нам выделить нарушения, значительно снижающие разборчивость устной речи:

- стереотипы ненормированного звукопроизношения, такие как сигматизм, гнусавость, сонантность; замены, смешения и искажения звуков; призвуки, нейтрализации гласных;

- нарушения голоса, а именно, нарушения тембра, высоты и силы голоса, гнусавость и фальцет;

- несоблюдение словесного ударения, в частности, продуцирование слов монотонно или равноударно, с ошибочным акцентированием тона; нарушения слоговой структуры слова;

- неправильные интонация и логическое ударение, особенно, нарушения членения фразы, отсутствие голосовой модуляции, акцентуации, сбой темпа; слабая ориентация на контекст, при этом паузы не соответствуют границам синтагмы, разрушение целостности фразы; монотонность и маловыразительность речи;

- общая размытость, смазанность, нечеткость артикуляции, которая особенно ярко проявляется в речевом потоке.

Выявленные нарушения произносительной стороны негативно влияют на качество разборчивости устной речи, которое может привести к серьезным рискам выпадения их из учебной деятельности, социальной жизни учреждений СПО и академической дезадаптации.

В соответствии с требованиями к профессиональному образованию у выпускника сред-

них профессиональных образовательных учреждений должны быть сформированы общие компетенции, связанные с речевой и коммуникативной культурой:

1. Выпускник учреждений СПО должен осуществлять устную и письменную коммуникацию на государственном языке с учетом социального и культурного контекста;

2. Владеть профессиональной лексикой, пользоваться профессиональной документацией на государственном и иностранном языке.

С целью повышения качества устной речи, ее разборчивости и развития коммуникативных навыков лиц с ОВЗ, следует организовать занятия по технике речи. Основная цель таких занятий – формирование лингво-профессиональной компетенции будущих специалистов, выработка умений и навыков для оптимального звучания речи, повышения ее выразительности – дикции, интонации, просодики и пр. для обеспечения успешной коммуникации и академической адаптации лиц с ОВЗ.

В содержание занятий по технике речи следует включить следующие направления работы:

- диагностика состояния устной речи лиц с ОВЗ;

- тренировка артикуляционного аппарата;

- работа над голосом и речевым дыханием;

- отработка правильного звукопроизношения;

- автоматизация звукопроизношения на материале специальных текстов и скороговорок;

- работа над выразительностью речи, интонацией, словесным и логическим ударением;

- отработка просодических компонентов речи на материале специальных текстов;

- выработка навыков слухо-кинестетического самоконтроля над произношением;

- тренировка навыков ведения монологов и диалогов в спроектированных ситуациях, в рамках которых происходит взаимодействие обучающихся, педагогического коллектива и работодателей;

- создание речевых ситуаций для закрепления коммуникативных умений и коммуникативного поведения с целью формирования навыков адекватной деловой коммуникации.



Работа над фонетической стороной речи является самой трудоемкой важной составляющей всех занятий по технике речи. Немаловажно и то, что чем взрослеет человек, тем длительнее стаж ненормированного произношения – с искажением, заменой, пропуском звуков, тем сложнее перестроить артикуляционный аппарат, тем больше времени потребуется, чтобы овладеть произносительными навыками для улучшения речевой функции и облегчения коммуникации. Поэтому формированием, развитием и коррекцией фонетических навыков необходимо заниматься в течении всего времени обучения лиц с ОВЗ.

Подбирая речевой материал, упражнения и задания на отработку правильного звукопроизношения, следует учитывать его фонетическую сложность, и отрабатывать его по степени возрастания трудностей. При постановке или коррекции звуков необходимо индивидуально подходить к выбору методов:

– метод объяснения произношения звука через опору на ощущимые моменты артикуляции, что предполагает привлечение внимания к положению органов речи, которые можно чувствовать, визуально наблюдать, а следовательно, и контролировать. Наиболее ощущимыми являются следующие движения органов артикуляционного аппарата: положение языка – вверх, вниз, вперед, назад, его напряженность, место смычки языка и щели; форма губ – округлые, растянутые, вытянутые вперед; степень раскрытия ротовой полости – расстояние между зубами; работа голосовых складок – наличие или отсутствие вибрации; характер воздушной струи – холодная или теплая, узкая или широкая; направление и сила воздушной струи – вверх, вниз.

– метод демонстрации схем речевого аппарата – изображений профилей артикуляции звуков для получения объективных представлений положения и работы артикуляционного аппарата во время произношения звуков;

– использование «звуков-помощников» – основанный на звуковой аналогии при постановке, коррекции и автоматизации звуков, сходных по артикуляции;

– метод утрированной артикуляции звука – произносительные движения при проговаривании звука выполняются более напряженно, длительно и выразительно с акцентуацией внимания студентов с ОВЗ на работе органов речи;

– приемы артикуляционной гимнастики, самомассажа, дыхательных и голосовых упражнений следует включить в каждое занятие по технике речи для повышения функциональной активности мышц лиц с ОВЗ, участвующих в речевом акте.

Планируя проведение таких занятий, следует продумать и подобрать речевой материал близкий к академическим наукам и профессиональной тематике выбранной специальности. Основными лексическими единицами занятий по технике речи являются термины и профессиональная лексика по выбранному профилю. Термины – это официальные названия предметов, явлений, процессов, состояний, действий, объектов и результатов научно-производственной сферы [6, с. 164]. Профессиональная лексика – это слова и выражения, свойственные речи специалистов разных сфер профессиональной деятельности для обеспечения качественного межличностного взаимодействия, поиска и обмена информацией [6, с. 165]. Термины и профессиональная лексика составляют от 50 % до 70 % всех словоупотреблений делового общения, являются неотъемлемым компонентом профессиональной культуры человека. Вашему вниманию предложим перечень основных тематических разделов по некоторым профилям обучения.

Для проведения занятий по технике речи со студентами с ОВЗ средних профессиональных учреждений медицинского профиля, целесообразно проводить работу на материале следующих тематических групп: «Скорая помощь», «Названия болезней», «Название симптомов заболевания», «Способы лечения», «Физиологические показатели организма», «Лечение» и «Пациенты». Например, обработка правильного произношения таких труднопроизносимых терминов, как артериальное давление, мерцательная аритмия, электрокардиограмма, искусственная вентиляция легких, флюорография и др.



Гуманитарные науки

Тематика терминологического и профессионального словаря для студентов средних профессиональных образовательных учреждений строительного профиля должна включать лексику таких предметных областей, как «Строительные технологии», «Строительные материалы», «Строительное оборудование и инструменты» и др. Последнее десятилетие характеризуется ростом числа заимствованной лексики и терминов, особенно из английского языка, они обязательно должны войти в речевой материал занятий по технике речи.

Терминологическая лексика сферы информационных технологий (ИТ) переживает бурное и динамичное развитие, влияет на все сферы деятельности человека, в том числе и образование, активно употребляется многими, а не только людьми данной специальности. Тематические разделы зависят от выбранной специальности в сфере ИТ и могут содержать следующие направления для отработки лексических тем: «Веб-разработчик», «Разработчик программного обеспечения», «Микропроцессинг», «Промышленное оборудование» и др. Особое внимание следует уделить тому, что в русском профессиональном дискурсе специалистов сферы ИТ функционирует много лексики иноязычного происхождения. Поэтому в тематику профессиональной лексики специалистов ИТ на занятиях по технике речи следует включить термины-слова, терминологические словосочетания, профессионализмы и некоторые жаргонизмы, составляющие совокупность реалий ИТ, например, такие термины и словосочетания, как апгрейд, альфа-тестирование, карт-ридер, фронтенд и бэкенд; мастер создания сетевого подключения и пр.

В качестве профилактики академической дезадаптации и эффективности работы над устной речью необходимо периодически проводить собеседование с обучающимися с ОВЗ с целью выявления особенностей психофизического развития и создания индивидуальных условий:

- разработка адаптированных образовательных программ, адаптированных учебных пособий и дидактического материала;
- подбор специальных методов обучения и воспитания;

- обеспечение специальными техническими средствами обучения коллективного и индивидуального пользования, компенсирующими утраченные или нарушенные функции;
- предоставление услуг ассистента, тьютора, консультанта;
- проведение индивидуальных и групповых занятий;
- обеспечение доступности, безопасности и комфорtnости образовательной среды.

В соответствии с требованиями законодательства в сфере образования, все образовательные учреждения, в том числе и профессиональные образовательные организации, должны создать обучающимся с ОВЗ необходимые условия, без которых затруднено освоение программ СПО лицами с нарушениями развития. Согласно лицензионным требованиям, в профессиональных образовательных учреждениях должны быть созданы соответствующие условия для получения образования, согласно требованиям профессиональных стандартов и особых образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ.

Выводы. Выделенное нами направление специальной работы над повышением качества устной речи является важным структурным компонентом психолого-педагогического сопровождения лиц с ОВЗ средних профессиональных образовательных учреждений, которое позволяет предупредить проблемы академической адаптации, достичь высокого уровня развития профессиональных компетенций, актуализировать личностный потенциал в профессиональной деятельности.

АНОТАЦИЯ

В данной статье рассматривается проблема академической адаптации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) средних профессиональных образовательных учреждений, где одним из факторов риска ее возникновения выступает сниженная внятность устной речи; раскрываются пути специальной работы, ориентированные на повышение качества разборчивости устной речи обучающихся с ОВЗ в условиях средних профессиональных образовательных учреждений.



Ключевые слова: обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, профессиональное образование, академическая дезадаптация, устная речь, разборчивость речи.

SUMMARY

This article examines the problem of academic adaptation of students with disabilities in secondary vocational educational institutions, where one of the risk factors for its occurrence is reduced intelligibility of oral speech; it reveals ways of special work aimed at improving the quality of intelligibility of oral speech of students with disabilities in secondary vocational educational institutions.

Key words: students with disabilities, vocational education, academic maladjustment, oral speech, intelligibility of speech.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дудырев Ф. Ф., Рожкова К. В., Романова О. А., Травкин П. В. Обучение и трудоустройство студентов программ среднего профессионального образования с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью // Мониторинга экономики образования по результатам статистических и социологических обследований: информационно-аналитические материалы / Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». М., 2020. № 34. 8 с.
2. Жигорева М. В., Кузьминова С. А., Пантелейева Л. А. Технологии обследования речи детей с особыми образовательными потребностями. М.: Спутник+, 2019. 124 с.
3. Жигорева М. В., Кузьминова С. А., Пантелейева Л. А. Технологии определения внятности устной речи детей с ограниченными возможностями здоровья. В сборнике: Инклюзивное образование: опыт и перспективы: сб. науч. статей междунар. науч.-практ. конф. Ярославль, 2022. С. 91–99.
4. Краткий психологический словарь / ред.-сост. Л. А. Карпенко; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. Ростов н/Д.: Феникс, 1998. 512 с.
5. Мануйлова В. В. Актуальные вопросы организации инклюзивного среднего профес-

сионального образования // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2017. № 2 (38). С. 23–30.

6. Пантелейева Л. А. Учебно-terminologическая лексика как базовый компонент усвоения школьной программы детьми с ограниченными возможностями здоровья // Актуальные вопросы научной и научно-педагогической деятельности молодых ученых: сб. науч. трудов III Всерос. заоч. науч.-практ. конф. / под общ. ред. Е. А. Певцовой. 2016. С. 164–168.

7. Приоритетные направления развития образования обучающихся с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья до 2030 (утв. Минпросвещения России 30.12.2022) [Электронный ресурс]. Официальный интернет-ресурс. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/id/3568>.

8. Разживина М. И., Уланова Н. Н. Особенности адаптационных ресурсов студентов вузов с ограниченными возможностями здоровья. Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2018. Т. 6. № 2 (21). С. 322–332

9. Шамионов Р. М., Григорьева М. В., Гринина Е. С., Созонник А. В. Академическая адаптация обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. М.: Перо, 2023. 160 с.





**ТЕОРЕТИКО-
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ
ОСНОВЫ И СОВРЕМЕННЫЕ
ПРАКТИКИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ**



И. А. Юров

УДК 159.9

**ЧЕЛОВЕКО
ОРИЕНТИРОВАННЫЕ
ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЕ
ПОДХОДЫ В ПСИХОЛОГИИ**

Введение. В современной отечественной психологии деятельностный подход является одним из ведущих методологических принципов. Базовый тезис деятельностного подхода С. Л. Рубинштейном формулируется следующим образом: единственный путь преодолеть разрыв между «внутренним» (индивидуальной психикой) и «внешним» (окружающим) – это рассматривать их как неразрывное единство «субъекта-объекта», объединенных в «сознательной деятельности» [9].

А. Н. Леонтьев уточняет положение Рубинштейна: сознание не просто «проявляется и формируется» в деятельности как отдельная реальность – оно «встроено» в деятельность и неразрывно с ней. Основное положение теории деятельности А. Н. Леонтьева звучит следующим образом: не сознание создает деятельность, а деятельность формирует сознание. На основании данного положения ученый вывел базовое содержание концепции, которое основано на тесной связи и взаимозависимости сознания и деятельности. Это значит, что человеческая психика развивается в процессе активности и работы, и при их осуществлении происходит и ее проявление. Леонтьевым была разработана структура отдельной деятельности: деятельность–мотив–действие–цель–операция–задача [5].

А. А. Глузман отмечает, что самосовершенствование личности анализируется исследователями с позиции культурологического, аксиологического, эпистемологического, антропологического и деятельностного подходов [4].

Формировка цели статьи, ее актуальность. Описание активности человека явля-



ется актуальным в психологии. Цель – представить человеку ориентированные деятельностные подходы в психологии.

Изложение основного материала. Самодеятельностный подход в психологии.

В своей докторской диссертации, успешно защищенной в 1913 году в Марбургском университете, С. Л. Рубинштейн отвергает естественнонаучные методы исследования гуманитарного знания [8].

Субъективный идеализм, в отличие от объективного идеализма, подразумевающего существование не зависящей от воли и разума субъекта реальности внemатериальной модальности (механизм действия – трансценденция), отрицает существование независимой от воли и сознания субъекта реальности и считающий, что мир, в котором живет и действует субъект, – это совокупность ощущений, переживаний, настроений, действий самого этого субъекта.

С. Л. Рубинштейн пишет: «Итак, субъект в своих действиях, в актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется; он в них созидается и определяется» [8, с. 148].

Сама деятельность – это всегда деятельность субъекта, деятельность есть взаимодействие субъекта с объектом, она – творческая и самостоятельная. Условия реализации деятельности создает сам человек во внутренней психической структуре (человек сам определяет цели, мотивацию, уровень притязаний, направленность, формы и средства реализации), руководствуясь принципом «внешнее через внутреннее», отвергая трансценденцию к внemатериальной модальности. Здесь автор выдвигает идеи и принципы самодетерминации, самопричинения, самотворчества, самодеятельности как характеристики специфики субъекта и одновременно установление объективной закономерности гуманитарного знания.

А. В. Брушлинский поддержал идеи Рубинштейна и отмечал, что «по мере взросления человека в его жизни все большее место занимает саморазвитие, самовоспитание, самоформирование и соответственно больший удельный вес принадлежит внутренним условиям

как основанию развития, через которое только и действуют все внешние причины, влияния и т. д.» [2, с. 58].

Важнейшим процессом самодеятельности становится мышление, при разработке которого сам Рубинштейн руководствовался основной формулой марксисткой философии: природа–общество–мышление; А. В. Брушлинским мышление рассматривалось как недизъюнктивный процесс, при котором возможен немгновенный инсайт.

В качестве примера можно привести многолетнюю умственную работу (мышление) Альберта Эйнштейна по созданию теории относительности, но проблема была решена увеличением знаний, перебором возможных вариантов, проб и ошибок с помощью немгновенного инсайта во сне (кумулятивный эффект). Позднее он рассказывал, что увидел во сне стадо коров, которые стояли у электрической изгороди. Фермер включил ток, а коровы в этот момент синхронно отскочили от заграждения. Но фермер, который наблюдал эту картину с другого края поля, видел другую все несколько иначе – животные отскакивали друг за другом, как «волна» болельщиков на трибуне. На утро Эйнштейн начал обдумывать свой сон и понял, что одно и то же событие выглядит по-разному в зависимости от угла зрения – от деформации времени и пространства.

Поэтому, на наш взгляд, целесообразно говорить не о субъектно-деятельностном подходе, (если, по Рубинштейну: самодеятельностно-деятельностный подход), а о самодеятельностном подходе.

Объектно-деятельностный подход. Сам Рубинштейн с позиций диалектического материализма в «Психологии в трудах К. Маркса» вводит амбивалентность детерминизма: интрапсихическую как самодеятельность и интерпсихическую как внешнее воздействие. Тем самым дает повод отойти с недизъюнктивного подхода в оценке субъекта 1922 года к дизъюнктивному и перейти от субъекта как самодеятельности к объекту. Именно за двойную детерминацию он был подвергнут жестокой критике в период Павловской сессии 1949–1950 годов.



Рубинштейн подчеркивает зависимость, идущую от объекта к субъекту: «В объективировании, в процессе перехода в объект формируется сам субъект» [9, с. 24].

Исходя из этого, Рубинштейн отмечает, что нет бездеятельного субъекта. Именно вышеназванной аргументацией обосновывается внешняя детерминация, детерминация не субъекта, а внешнего объекта.

А. В. Брушлинский оправдывает амбивалентность детерминизма: «Детерминизм не есть предопределенность, детерминация... не дана изначальна в готовом виде, а напротив, формируется субъектом как самоопределение в ходе деятельности, поведения и т. д.» [2, с. 46].

Получается, что фактически субъектно-деятельностный подход становится объектно-деятельностным, что является отходом от понимания субъекта С. Л. Рубинштейном в трактовке 1922 года. Поэтому, на наш взгляд, выше приведенная аргументация позволяет говорить не об субъектно-деятельностном подходе, а об объектно-деятельностном подходе в психологии.

Директивный приказ с фиксированными функциями предполагает, что он будет реализован с помощью объектно-деятельностного подхода, в случае его правильного выполнения все по вертикали получат вознаграждения, при невыполнении – виновным будет объект исполнения, и только он будет наказан.

Между тем вполне возможно последовательно проследить сочетание самодеятельностного и субъектно-деятельностного подходов в психологии. В человеке все взаимосвязано, но в структуру человека входят индивидные (соматические, физиологические, психофизиологические характеристики), личностные, характеристики индивидуальности и собственно характеристики человека. Однако можно рассмотреть структуру человека с позиции доминанты: в одних видах деятельности доминируют одни качества, в других – другие. Специально выделяются сензитивный и акмеологические возрастные периоды в онтогенезе человека.

Индивидно-деятельностный подход в психологии. В тяжелых видах производства с пре-

бладанием физического труда и в спорте, в которых высокие требования предъявляются к мышцам, сухожилиям, кровообращению, дыханию, центральной и вегетативной нервной системе, обмену веществ, психическим функциям – всему, что относится к индивидным свойствам человека. Индивид – конкретный носитель всех психофизических особенностей человека. Г. И. Акинщикова выделяет три индивидных уровня в целостной организации человека: а) генетической и биохимической организации; б) метаболической организации клетки, систем и организма человека в целом; в) морфологической организации [1].

Примером может служить индивидно-деятельностная активность Елены Валерьевны Вяльбе. В сензитивном возрасте с 8 лет родители записали Елену в лыжную секцию Спортивной детско-юношеской школы. В течение 8 лет Елена занималась гимнастикой, подвижными и спортивными играми, баскетболом, туризмом, плаванием. Эти занятия способствовали формированию у Елены всех индивидных свойств: защитную от температур кожу, эластичные мышцы и крепкие сухожилия, гибкий мышечный тонус, выше нормативной функции организма (сердечно-сосудистую, дыхательную, пищеварительную, выделительную, нервно-вегетативную, опорно-двигательную, системы защитной рецепции и др.). После длительного тренировочного цикла Елена, пройдя через эффективную физическую, техническую, функциональную, психологическую виды подготовки, смогла сформировать у себя высокие физические качества: силу, выносливость, подвижность, гибкость, ловкость, координированность, которые позволили ей стать лучшей лыжницей в стране в юношеском и молодежном возрасте. Свой первый взрослый Кубок мира Вяльбе выиграла в юниорском возрасте в 1989 г. (рекорд), на тот момент ей было 20 лет 10 месяцев. Во взрослом возрасте Елена становилась четырнадцатикратной чемпионкой мира, абсолютной чемпионкой мира в 1997 г. (выиграла пять золотых медалей из пяти возможных), трехкратной Олимпийской чемпионкой, одержала 45 индивидуальных побед за карьеру на этапах Кубка мира. Елена многократ-



ная чемпионка СССР и России. На всех мировых чемпионатах и Олимпиадах, где выступала Вяльбе, она выигрывала хотя бы один чемпионский титул. В 1998 г. имя Елены Вяльбе вписано в Книгу рекордов Гиннесса как лыжницы, выигравшей наибольшее количество медалей на Олимпиадах и чемпионатах мира. За спортивные успехи Е. В. Вяльбе награждена Орденами Дружбы народов, «За заслуги перед Отечеством» III и II степени, Почета, Медалью ордена «За заслуги перед Отечеством» I степени, орденами Республики Татарстана и Хакасии. Ей объявлена Благодарность Президента Российской Федерации.

Е. В. Вяльбе – заслуженный мастер спорта СССР и РФ, «Почетный гражданин города Магадана». Акмеологический период спортивной деятельности составил 12 лет. Все эти успехи и заслуги Е. В. Вяльбе добилась в молодом возрасте. Тем не менее, ее вклад в пропаганду высокого социально-экономического уровня развития страны трудно переоценить.

Лично-деятельностный подход в психологии. Личность представляет собой устойчивую систему социально значимых черт. В структуру личности входят и реализуются в процессе социализации ценности, целеполагание, смысл, уровень притязаний и ожидания, мотивация, Я-концепция, самоактуализация, личностный рост.

Согласно теории А. Маслоу, личность – это внутренний мир человеческого «Я» как результат самоактуализации [6].

Отечественные психологи (Лазурский, Бехтерев и др.) подчеркивали, что в определенных видах деятельности доминируют именно личностные качества и особенности [12].

По С. Л. Рубинштейну личность становится важнейшей основой связи в цепи «сознание – деятельность», чем уничтожается принцип безличности, анонимности, бессубъектности такой связи.

Субъект и личность – подструктурные ипостаси человека и находятся в реципрокных отношениях.

В лично-деятельностном подходе ведущую роль выполняют личностные характеристики: знания, интеллект, креативные и твор-

ческие способности. В качестве примера можно привести Дважды Героя Социалистического Труда, академика АН СССР, лауреата Ленинской премии, Председателя Совета главных конструкторов СССР Сергея Павловича Королева, который был одним из основных создателей советской ракетно-космической техники, обеспечившей стратегический паритет и сделавшей СССР передовой ракетно-космической державой, и одной из ключевых фигур в освоении человеком космоса, один из основателей практической космонавтики. В официальных документах СССР его называли просто «Главный конструктор». Под его руководством был организован и осуществлен запуск первого искусственного спутника Земли и корабля, пилотируемого первым космонавтом Юрием Гагарином. Вместе с Г. Лангемаком принимал участие в создании «Катюши». С. П. Королев работал по 12–14 часов, а часто и более в сутки, не считаясь со временем, с состоянием здоровья, с досугом. Такой образ жизни напоминает беляевскую голову профессора Доуэля. В данных примерах доминирует лично-деятельностный подход, индивидуальные характеристики находились на уровне жизнедеятельности.

Индивидуалистко-деятельностный подход в психологии. История проблемы индивидуальности начинается с древнегреческого времени. Атомисты Левкипп и Демокрит ввели понятия атомов или индивидумов, имеющих определенную форму, т. е. выступающих как индивидуальности. Согласно Платону, вещи посредством общего приобретают бытие, а реальность общего – индивидуальность [12].

В. Штерн отмечал: «Индивидуальность является единство во многообразии» [11, с. 320].

В рамках теории черт личности индивидуальность есть динамическая организация (изменяющаяся и развивающаяся), которая детерминируются внешним влиянием, что способствует ее уникальное приспособление к среде [12].

По мнению А. Маслоу, гуманизированная психотерапия возможна, если будет учитываться самотрансценденция и использоваться самоотстранение [6].



Индивидуальность – это синтетическая характеристика человека, ее изучение составляет задачу синтетического человекознания [12].

Согласно И. И. Резвицкому, отдельные свойства человека еще не составляют феномена индивидуальности [7].

В. А. Ганзен и Л. А. Головей считали, что индивидуальность – это интегративное понятие, обладающее внутренней целостностью и относительной самостоятельностью и представили опыт системного описания индивидуального на основе специальной иерархической схемы, начиная с генетического уровня и заканчивая социально-психологическим [3].

И. С. Кон считает, что индивидуальность человека обусловлена и генетически и фенотипически. Он выделяет в науке о человеке три главные модальности: психофизиологическая идентичность, социальная идентичность, личная идентичность, которые, собственно, и образуют структуру индивидуальности [12].

По мнению А. В. Брушлинского, субъект – это всегда индивидуализация человека со свойственной ей динамикой субъективного мира [2].

Индивидуальностью человек становится тогда, когда функционируют все особенности онтогенеза и актуальгенеза. Индивидуалистко-деятельностный подход включает и самодеятельностный и индивидно-деятельностный и личностно-деятельностный подходы.

Примером творческой индивидуальности может служить активная деятельность выдающегося спортсмена, руководителя Государственного комитета по физической культуре и спорту, депутата Государственной думы РФ, действительного государственного советника РФ 1 класса, члена Высшего совета партии «Единая Россия», полковника Вячеслава Александровича Фетисова. В. А. Фетисов – заслуженный мастер спорта СССР, заслуженный тренер РФ. За выдающиеся успехи в спорте, за государственную и общественную деятельность Вячеслав Александрович награжден высшими орденами СССР и РФ: орденами Ленина, Трудового Красного Знамени, Почета, Дружбы, двумя орденами «Знак Почета», «За заслуги пе-

ред Отечеством» IV, III, II степеней, дважды Почетной грамотой Правительства Российской Федерации. Ему дважды вынесена Благодарность Президента РФ.

Как хоккеист Вячеслав Александрович играл, не жалея себя, всегда точно выполнял указания тренера, за каждую игру физически выкладывался полностью, тем самым положительно демонстрируя свои индивидные качества. Как ведущий телеканала «Звезда» («Фетисов», «Легендарные матчи») сам принимал участие в написании сценариев передач, тем самым проявлял свои личностные качества, как руководитель и депутат быстро и адекватно устанавливал контакты со слушателями и оппонентами (самодеятельностный подход). Все вышеперечисленные характеристики в совокупности определяли яркую индивидуальность В. А. Фетисова. А общественная деятельность, нравственность, духовность этого человека относятся к человеческим качествам и соответствует человеко-деятельностному подходу в психологии.

Человеко-деятельностный подход в психологии. Человек – общественное существо, обладающее разумом и сознанием (Человек разумный). Аристотель считал, что от природы в человеке заложены только потенции, а воспитание имеет целью восполнить то, что не достает от природы [2].

Человекознание обеспечивает монистическое понимание человека как целого, единство социального и естественного в его структуре (Б. Ф. Ломов, Е. В. Шорохова) [12].

А. В. Брушлинский пишет: «Субъектом является не психика человека, а человек, обладающий психикой» [2, с. 45]. Он, помимо категории субъекта, перешел к построению психологии субъекта как возможности интегративного изучения человека.

В человеке проявляется мультипарадигмальность отечественных парадигм – культурно-исторической, диалектико-материалистической, системно-комплексной. На этом уровне представлен самый широкий спектр человеческих качеств: как биологических, так личностных, так и субъектных в их единстве.



Самоопределение человека в мире – это его личное и личностное задание самому себе в ответ на онтологический вызов – на фоне горизонта жизненного мира. Поэтому психология, если претендует понять человека и саму себя, свое место и свое задание, должна заниматься разработкой инструментов, методов и практик, создающих человеку средства для ориентирования в этом мире, для выстраивания и поиска опор и осуществления им самим антропологической навигации. Фактически антропологически ориентированная психология и призвана это делать [10].

Именно в человеке объединены индивидуальные, самодеятельностные, личностные, свойства индивидуальности, бессознательные и подсознательные, ментальные и традиционные формы и способы поведения (обряды, традиции, духовные скрепы и патриотизм) не только вертикальные, но и все горизонтальные гуманистические особенности человека (ментальность, нравственность, духовность, традиционные основы и ценности).

Это выводит проблему человека на междисциплинарный и межпсихологический уровни, предполагающие взаимосвязь с гуманистической, социальной, экзистенциальной, когнитивной и другими отраслями психологии.

Выводы. В психологии можно отдельно анализировать разные виды деятельности: самодеятельностный, объектно-деятельностный, индивидуально-деятельностный, лично-деятельностный, индивидуалистко-деятельностный, но наиболее адекватным, системным, интегральным будет человеко-деятельностный подход в психологии. Именно в совокупности вышеперечисленных подходов интегральный человек реагирует и действует на все вызовы современности в единстве, комплексно и целостности. Предметом психологии является не субъект, а человек. Психология человека: индивид, личность, субъект, индивидуальность.

АННОТАЦИЯ

Деятельностный подход является одним из ведущих методологических принципов отечественной психологии. Автор предлагает отдельно анализировать разные виды деятельности: самодеятельностный, индивидуально-деятельностный, личностно-деятельностный, индивидуалистко-деятельностный, но наиболее адекватным, системным, интегральным будет человеко-деятельностный подход в психологии. Именно в совокупности вышеперечисленных подходов интегральный человек реагирует и действует на все вызовы современности в единстве, комплексно и целостности. Предметом психологии является не субъект, а человек. Психология человека: индивид, личность, субъект, индивидуальность.

тельностный, лично-деятельностный, индивидуалистко-деятельностный, но наиболее адекватным, системным, интегральным будет человеко-деятельностный подход в психологии. Именно в совокупности вышеперечисленных подходов интегральный человек реагирует и действует на все вызовы современности в единстве, целостности и комплексно.

Ключевые слова: индивид, личность, индивидуальность, человек, подход, субъект, объект

SUMMARY

The activity-based approach is one of the leading methodological principles of Russian psychology. The author suggests separately analyzing different types of activities: self-activity, individual-activity, personal-activity, individualistic-activity, but the most adequate, systemic, integral approach will be human-activity in psychology. It is in the combination of the above-mentioned approaches that an integral person reacts and acts to all the challenges of our time in unity, integrity and comprehensively.

Key words: individual, personality, individuality, person, approach, subject, object

ЛИТЕРАТУРА

1. Акинщикова Г. И. Соматическая и психофизиологическая организация человека. Л.: Изд-во ЛГУ, 1977. 177 с.
2. Брушлинский А. В. Психология субъекта. СПб.: Алетейя, 2003.
3. Ганзен В. А., Головей Л. А. Опыт системного описания индивидуальности // Л.: Вестник ЛГУ. 1979. № 5. С. 67–76.
4. Глузман А. А. Самосовершенствование личности: краткий философский и педагогический анализ // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2022. № 2 (58). С. 64–68.
5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
6. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Питер. 2020. 351 с.
7. Резвицкий И. И. Существует ли индивидуальная социальность, или на пути к индивидуализированной социальной теории // Философские науки. 2019. С. 62–67.



8. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности. Ученые записки Высшей школы г. Одессы. 1922. Т. 2. С. 148–154.
9. Рубинштейн С. Л. Проблемы психологии в трудах К. Маркса // Вопросы психологии. 1983. № 2. С. 8–25.
10. Смирнов С. А. Антропология и психология: взгляд на человека. Встречный вызов // Мир психологии. 2017. № 4 (92). С. 185–197.
11. Штерн В. Дифференциальная психология и ее методические основы. М.: Наука, 1998. 335 с.
12. Юров И. А. Психология человека: индивид, личность, субъект, индивидуальность. М.: Руслайнс, 2023. 358 с.



В. Т. Заркуа

УДК 159.9

СРАВНЕНИЕ ИССЛЕДОВАНИЙ СОЗНАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ НЕЙРОНАУКАХ И ФЕНОМЕНОЛОГИИ Э. ГУССЕРЛЯ

Введение. Вопросы о природе сознания начали активно задаваться в европейской науке со временем с Р. Декарта, который первым в философском аспекте различил ментальную (сознательную) и протяженную (материальную) субстанции и обозначил проблему того, как они могут пересекаться в человеке, если по своим базовым свойствам данные субстанции не имеют ничего общего. Психологи XX века различных направлений производили теоретические и экспериментальные исследования

по изучению сознания. Особое место имели исследования сознания в рамках экспериментальной психологии, фундированых результатами, получаемыми в рамках нейронаук (семейств наук, направленных на изучение нейронных процессов в мозге). Особое место в ряде нейронаук занимает нейрофизиология головного мозга, и нужно заметить, что существенную роль в усилении данной науки сыграли работы выдающихся советских и российских психологов и физиологов, таких как Н. П. Бехтеревой и В. М. Бехтерева. Кроме строго научных подходов по изучению сознания, существовали и существуют подходы вспен научные, которые отрицают какие-либо принципы нейронаук (будь то технологизм, эмпиризм, математизированность теорий) и замещают данные принципы иными постулатами с разработкой новых методов и познавательных инструментов. Такими подходами являются, например, философские праксиологические подходы марксизма, религиозные медитативные практики буддизма или феноменологические практики, в частности, подход феноменологии немецкого философа Э. Гуссерля. Подход Э. Гуссерля является относительно всех ранее перечисленных подходов наиболее важным в силу скрупулезности и точности разработанных методов феноменологии и в силу того, что он давал с момента первого появления в научно-философском дискурсе точное знание о природе сознания. При этом проблема сознания, несмотря на существование множества разнообразных научных и вспен научных теорий, не решена как-либо полно до сих пор.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Целями настоящей работы являются описание и сравнение нейрокогнитивного (нейронаучного) подхода и феноменологического подхода Э. Гуссерля, направленных на исследование такого психического явления, как сознание; выявление общего и различного относительно данных подходов, описание теоретико-познавательных достоинств и недостатков подходов с последующим комментарием результатов сравнения в аспекте их применимости к методологии психологии.



Актуальность поставленной цели обосновывается актуальностью проблемы изучения сознания современными научно-психологическими проектами и подходами, а также актуальностью анализа и развития методологии современной психологии.

Изложение основного материала статьи.

Проблема изучения сознания предстает как одна из фундаментальных проблем современной психологии, философии и нейронаук в XXI веке. Ключевой трудностью, связанной с изучением сознания как психического процесса, является его «неуловимость» научными средствами, невозможность на данный момент адекватно описать его базовые свойства путем использования экспериментальных практик или теоретико-математических результатов. Причина невозможности на настоящий момент полноценного применения интерсубъективных методов науки к сознанию является принципиально субъективный, приватный характер сознания. Как утверждает российский нейробиолог К. В. Анохин, «Важнейшее свойство сознания – сочетание качества, субъективности и целостности» [1, с. 43]. Сознание является дополнительной составляющей к нашему опыту, связанной с неповторимым рефлексивным качественным переживанием восприятия каждого из феноменов действительности. Ученymi-психологами и философами XX века были выявлены посредством экспериментов и интроспекции, кроме субъективного, качественного и приватного характера сознания, иные фундаментальные свойства, которые характеризуют его в качестве специфического психического процесса. Во-первых, сознание интенционально, то есть всегда направлено на некоторый предмет (не является пустым, бессодержательным). Во-вторых, сознательные процессы «имеют измерение удовольствие/неудовольствие» [1, с. 43]. В-третьих, сознание «целостно: каждое переживание не сводимо к не зависящим друг от друга компонентам» [1, с. 43].

Говоря раннее об ограничениях полноценных научных исследований сознания, нужно заметить, что нейроученые и психологи, несмотря на трудности приватности сознания,

убеждены, что сознание как психическое явление возможно познавать объективными методами полностью, по причине чего ими производятся попытки по поиску фундаментальных оснований работы сознания в пределах головного мозга. Нейроученые пытаются объяснить все многообразие сознательных явлений через выявление специфических мозговых процессов, пытаются найти необходимые и достаточные условия появления сознания в мозге. Мозг является необходимым условием появления сознания, поскольку при отсутствующем мозге невозможно появление никакого сознания (не было предъявлено ни одного подобного примера на данный момент). Но методы нейроученых не имеют пока что возможностей по нахождению достаточных условий возникновения сознания (то есть нахождения в точности всех мозговых процессов, детерминирующих полностью работу сознания), в силу чего данные методы не решают на данный момент полноценно проблемы возникновения в объективно существующем мозге субъективных, приватных переживаний. Как пишет американский философ Д. Чалмерс, «...кажется совершенно таинственным то обстоятельство, что продуцирование поведения должно сопровождаться субъективной внутренней жизнью. У нас есть серьезные основания полагать, что сознание порождается такими физическими системами, как мозг, но мы плохо понимаем, как это происходит или почему оно вообще существует. Как такая физическая система, как мозг, могла бы быть и субъектом опыта?» [7, с. 9]. Такого рода проблема называется в современной психологической и философской литературе проблемой «сознание-тело» или, если конкретизировать, «mind-brain problem» [1, с. 39]. Заметим, что нейронауки, в которые входят, к примеру, нейрофизиология, нейробиология, нейропсихология, нейролингвистика, пытаются изучать сознание через его редукцию к конкретным материальным феноменам природы (к примеру, к мозгу, о чем говорилось ранее). Научный подход к изучению любых феноменов в целом является одной из разновидностей редуктивного подхода в объяснении феноме-



нов, и это является принципиальным свойством научных методов изучения всех явлений. Научная редукция – это теоретико-познавательная процедура, согласно которой для объяснения некоторого феномена высокого уровня или группы феноменов необходимо и достаточно познать низкоуровневый феномен материальной природы, от которого как-либо зависимы все высокоуровневые явления. Существуют и вневаучные (философские) редуктивные подходы к изучению явлений природы. К примеру, существуют трансценденталистские философские подходы, согласно которым явления мира рассматриваются в качестве продуктов познавательной активности трансцендентального субъекта, и для того, чтобы понять данные явления, нужно провести трансцендентальное исследование границ познавательной деятельности. Такого рода исследование познавательной деятельности проводил И. Кант (1724–1804 гг.) в «Критике чистого разума». Подход Кант редуцирует, таким образом, явления природы к структуре абстрактного всеобщего человеческого разума, от которого данные явления природы необходимо зависимы. О необходимой зависимости явлений природы от законов разума И. Кант пишет следующее: «...всякий опыт содержит в себе, кроме чувственного созерцания, посредством которого нечтодается, еще и понятие о предмете, который дан в созерцании или является в нем; поэтому в основе всякого опытного познания лежат понятия о предметах вообще как условия a priori; следовательно, объективная значимость категорий как понятий a priori будет основываться на том, что опыт возможен (что касается формы мышления) только посредством них» [5, с. 141]. Если возвращаться к строго научным, а не философским редуктивным подходам, то сознание в рамках научного подхода трактуется как независимо от разума существующее явление природы. Сознание в науке – это естественный феномен, схожий, к примеру, с явлением магнетизма в физике, а не нечто трансцендентное или трансцендентальное, в силу чего к сознанию возможно применять современные методы нейронаук. Нейронаучные методы изу-

чения сознания сводятся к научным методам изучения мозга именно в силу редуктивного характера научного объяснения. Существуют как эмпирико-экспериментальные, так и теоретические методы изучения мозга, а значит и сознания (согласно нейронаучным подходам). Базовыми эмпирическими методами изучения мозговой активности в современных нейронауках являются ультразвук, рентген-лучи, ядерно-магнитный резонанс, позитронная эмиссия, электроэнцефалография (ЭЭГ), магнитоэнцефалография (МЭГ), окулография, электроэнцефалография [2, с. 80–87]. Существуют также техника «чтения мозга» (Brain-reading) и направление исследования зеркальных нейронов. Техника «чтения мозга» является наиболее современной эмпирической техникой по изучению психических явлений через физико-мозговые явления. Как пишет российский философ сознания Д. И. Дубровский, прикладное направление «чтения мозга» «...использует методы картирования и визуализации мозговых процессов, формирует и исследует разнообразные нейродинамические корреляты психических явлений. Оно нацелено на расшифровку их мозговых кодов и достигло уже существенных результатов в области изучения явлений субъективной реальности» [4, с. 88]. Базовыми же теоретическими методами изучения мозговой активности (а значит и сознания) являются разнообразные нейронаучные теории, глобально объясняющие психические процессы через мозговые. К примеру, такого рода теорией является гиперсетевая теория академика РАН К. В. Анохина, которая претендует на решение проблемы «сознание-мозг». Согласно К. В. Анохину, решение проблемы «сознание-мозг» принципиально для современной науки, и в работе «Когнитом: в поисках фундаментальной нейронаучной теории сознания» К. В. Анохин пишет, что «Для науки о мозге нет более важной задачи, чем объяснить природу субъективного мира – решить многовековую проблему разум-мозг (mind-brain problem)» [1, с. 39]. Научное решение данной проблемы важно и для психологии с философско-методологических позиций, поскольку без решения данной



проблемы в науках о душевных процессах будет наличествовать провал в объяснении, который будет порождать гипостазирование как минимум двух различных субстанций – материи и сознания (поскольку с точки зрения материи не решается проблема сознания), то есть будет порождать классический субстанциальный дуализм ментального и физического в духе Р. Декарта. Такая ситуация ломает гомогенное научное мировоззрение, связанное с убежденностью в присутствии единственной субстанции (материи), которая существует объективно и независимо от человеческого разума и которую этот разум может адекватно познавать научными методами. Поэтому сознание как психическое явление остается ключевым предметом исследования для экспериментальной психологии и нейронаук, поскольку проблема сознания является не просто локальной задачей, а глобальным философским вызовом всей научной картине мира.

Цель исследования всякого предмета, в частности, сознания – это выявление структуры этого предмета для нахождения субстанциальных, сущностных качеств, без которых предмет перестает быть самим собой. Открытие структуры сознания возможно производить различными способами. Нами был описан ранее научно-психологический и нейрофизиологический подход открытия и объяснения структуры сознания, согласно которому для понимания сознания и нахождения структуры сознания необходимо и достаточно изучить структуру носителя сознания (головного мозга) с последующим картографированием зон головного мозга и перенесением по аналогии структуры мозговых процессов на процессы сознания. Уверенность ученых-психологов и физиологов в достоверности получаемого знания о сознании связана с экспериментальной верифицируемостью всех результатов, связанных с мозгом. Но при этом ни один нейро-научный подход, объясняя необходимые условия сознательных процессов, не дает полного описания многообразия содержания сознания (несмотря на убежденность нейроученых в будущей возможности такого описания науч-

ными методами). На данный момент эта задача не решена, и существуют философско-научные концепции (к примеру, концепция мистерианства американского аналитического философа сознания К. Макгинна), которые отвергают всякую возможность научного решения проблемы адекватного описания и понимания сознания. Существуют и иные способы истолкования и описания содержания сознания как субъективного дополнения к опыту. Такого рода истолкование возможно в силу описания всех процессов сознания не на основании физиологических процессов, а изнутри самого сознания. Подобное описание фундируется выявлением структуры сознания без привлечения нейрофизиологических терминов и редуктивных методов. Это отход от научных методов познания сознания, поскольку любой научный метод основан на редуктивном объяснении. Познание сознания, фундированное самим сознанием, без привлечения методов физиологии и экспериментальной психологии является философским познанием сознания. Философское познание сознания как психического явления и явления бытия развивалось особенно подробно в континентальной философии в XX веке такими философами, как М. Хайдеггером и Ж.-П. Сартром. Для континентальной философии как семейства философских систем XX–XXI веков характерны отказ от убежденности в гносеологическом доминировании рационально-научных методов при познании предметов мира, использование метафорического и образного языка, упор на изучение явлений, выпадающих из научного поля рассмотрения (например, феномены приватной боли, страха, ужаса). Радикальный отказ континентальной философии от привилегированности человеческого разума в познании сущего связан, в первую очередь, с невозможностью адекватно познать личные, эксклюзивные конкретные переживания отдельного человека абстрактным разумом. Такой отказ был бы невозможен без влияния основателя континентальной философии, выдающегося немецкого философа Э. Гуссерля. Главным результатом всей философской деятельности Э. Гуссерля являлось создание



оригинального метода философствования о предметах – феноменологического метода. Суть феноменологического метода состоит в анализе предметов, исходя из того, как они даются нам в сознании (в качестве феноменов), и в отказе от анализа предметов интерсубъективными (экспериментальными, к примеру) методами (такой анализ подразумевает привлечение иных предметов из мира, к примеру, техники). Феноменологический метод, тем самым, направлен на анализ феноменально-содержательной стороны предметов, данных в сознании субъектов, а не на анализ формальных объективных условий бытия предметов. Феноменологический метод возможно применить, согласно Э. Гуссерлю, и к анализу сознания как такового. Такого рода анализ состоит в исследовании сознания, исходя из него самого без привлечения экспериментальных практик экспериментальной психологии. Феноменологический анализ посредством самонаблюдения в силу вышесказанного отрицает любое редуктивное объяснение сознания посредством сведения сознательных процессов к иным процессам (физическим или ментальным). Перед тем, как исследовать сознание феноменологическим образом, Э. Гуссерль дает несколько оригинальных определений сознания в работе «Логические исследования», а именно, он пишет: «...рассмотрим три понятия сознания, принимая во внимание наши интересы. 1. Сознание как совокупный реальный (reell) феноменологический состав {эмпирического Я, как переплетение психических переживаний в единстве потока переживаний}. 2. Сознание как внутреннее обнаружение (Gewahrwerden) собственных психических переживаний. 3. Сознание как общее обозначение любых «психических актов», или «интенциональных переживаний»» [3, с. 317]. Перечислим несколько этапов феноменологического исследования сознания (понятого исходя из заданных выше определений) в рамках феноменологии Э. Гуссерля. Во-первых, согласно нему, сознание, понимаемое как психическое явление, способствующее обнаружению психических феноменов в опыте, познается только после проведе-

ния процедуры «эпохе», то есть после выведения за скобки в процессе феноменологического исследования всех наивных естественных установок субъектов, связанных с верой в существование объективной независимой реальности. После «эпохе» все предметы предстают перед субъектом в качестве совокупности целостно связанных осмысленных комплексов переживаний, доставляемых в опыт и осознаваемых сознанием. Сознание само предстает не объективно существующим предметом, а совокупностью перцепций, фиксируемых самим сознанием в опыте. Во-вторых, после проведения «эпохе» проводится рефлексивный анализ самим сознанием содержания сознания и выделением общих феноменологических структур субъективности. Выделение феноменологических структур субъективности посредством рефлексии позволяет Э. Гуссерлю фиксировать содержательно-сущностные априорные свойства, общие для всякого сознания. Такими свойствами являются наличие ядра и периферии сознания при восприятии данных опыта, наличие категориальных сеток схематизации при осмысливании данных опыта, наличие интенциональности, наличие естественной установки, процессуальности (временности) сознания, непосредственности его восприятия, данности в мире. Особенно важным является наличие структуры схематизации данных опыта, которые позволяют вычленять из многообразия чувственности нечто единое, общее для некоторой группы воспринимаемого. Например, благодаря наличию понятийной структуры схематизации человеческое сознание может с легкостью находить общее в предметах, которые внешне могут быть различны (например, человек подведет с необходимостью под одно понятие «дома» красные, синие или желтые здания разных размеров с треугольной крышей). В-третьих, после нахождения путем рефлексии общих априорных свойств, специфичных для всякого сознания, Э. Гуссерль продолжает анализ сознания через исследование априорного (доопытного) источника всякой субъективности, называемого трансцендентальным (чистым) эго. Приведем цитату: «Для фе-



номенологии характерна констатация принципиальной возможности чистого ego, которая актуализируется благодаря рефлексии» [6, с. 49]. Анализ чистой субъективности, то есть источника всякого сознания, основанного на трансцендентальном акте «я мыслю», которым сопровождаются все сознательные переживания, является самым сложным и запутанным элементом феноменологического метода Э. Гуссерля, поскольку оставалось и остается неясным, как возможно точно изучать чистое это, не опираясь на категории сознания, связанные с опытом. Несмотря на это, первые два этапа феноменологического анализа психологического явления сознания дает аподектически точное знание о содержании сознания, и это знание выражено в фиксации базовых свойств всякого сознания (например, свойств интенциональности, наличия ядра, временности и т. д.). Метод Э. Гуссерля дает для понимания сознания многое, поскольку феноменологический метод предполагает и обеспечивает получение единой содержательно непротиворечивой феноменологической «карты» сознательных процессов, и эта «карта» выстраивается путем рефлексивного содержательного анализа сознанием самого себя. Феноменология сознания предстает, таким образом, в качестве оригинальной философско-психологической теории, стремящейся дать знание о сознании как психическом явлении, базируясь на качественном анализе его содержания путем рефлексии и дескрипции.

После описания исследований такого психического явления, как сознание, в современных нейронауках и феноменологии Э. Гуссерля нужно перечислить фундаментальные сходства и различия данных парадигм исследований, перечислить достоинства и недостатки обоих подходов, касающихся исследований сознания.

Фундаментальным сходством подходов современных нейронаук и феноменологии Э. Гуссерля является направленность на изучение сознания, прояснение его природы, выявления его структуры. Фундаментальное различие данных подходов заключается в методах исследования

сознания. Если методы современных нейронаук основываются на убежденности в возможности познавать сознание научным способом, основываются на процедуре научной редукции и на проведении интерсубъективных экспериментов, то метод феноменологии Э. Гуссерля отвергает любое научное, редуктивное исследование сознания извне и предлагает метод рефлексивного исследования и описания общих структур сознания, исходя из самого сознания и исходя из анализа структуры переживаний сознания. Фундаментальное различие, таким образом, кроется в дихотомии внешнего изучения предмета (исходя из изучения материального носителя предмета путем эксперимента) и внутреннего изучения предмета (исходя из самого предмета и его феноменального содержания).

Говоря о сходстве и различии, нужно перечислить сильные и слабые стороны обоих подходов. Достоинствами сциентистского подхода к исследованию сознания (изучение сознания в рамках нейронаук и экспериментальной психологии) являются экспериментальная проверяемость всех результатов в силу использования экспериментальных практики и редуктивных методов объяснения, точное описание исследований на базе некоторой строго заданной абстрактной научной теории. Недостатками же сциентистского подхода являются упор на изучение формальных необходимых условий работы сознания (мозговых процессов) и отвержение более полного изучения содержания переживаний сознания изнутри самого сознания, стремление к полной редукции всего содержания сознания к мозговым процессам и деятельности тела, использование нейтрального языка описания, который не позволяет понять все содержание феноменов сознания во всей полноте (например, феномен приватной боли). Достоинствами феноменологии Э. Гуссерля является изучение сознания с точки зрения его содержания, а не материальной формы, направленность на полное и аподектическое исследование многообразия проявлений сознания, отказ от редуктивного объяснения. Теоретико-познавательными недостат-



ками феноменологического подхода Э. Гуссерля являются наличие спекулятивных не точных рассуждений на этапе интерпретации и понимания трансцендентального источника всякого сознания, использование научно-объективистских терминов при описании субъективных приватных процессов внутри субъекта (это категориальная ошибка, поскольку для описания принципиально необъективного предмета (сознания) используется объективистский язык, такую ошибку совершает и сциентистский подход). Проблема, связанная с нахождением более гибкого и адекватного языка для понимания субъективных процессов личности была частично решена последователями Э. Гуссерля философами М. Хайдеггером и Ж.-П. Сартром.

Все вышеперечисленное может быть применено к развитию методологии психологии, так что при изучении сознания необходимо и достаточно применять как экспериментальные методы, обладающие свойствами верифицируемости и фальсифицируемости в силу своей конструктивной сущности, так и методы философской психологии, феноменологии, работающей с многообразным содержанием сознания конкретных субъектов методами философской диалектики, рефлексии, философской герменевтики, дескрипции содержания сознания конкретной личности.

Выводы. Подводя итог, можно заключить, что фундаментальными чертами современных нейрокогнитивных (нейронаучных) исследований сознания являются редуктивность в объяснении сознания посредством гносеологического сведения изучения сознания к пониманию природы мозга и проверяемость всех получаемых результатов. Фундаментальной же чертой феноменологического подхода Э. Гуссерля является отвержение любой теоретико-познавательной и онтологической редукции, истолкование и понимание сознания посредством рефлексии, исходя из самого сознания, самого субъекта. Эти черты с необходимостью различают два вышеперечисленных подхода, но именно синтез данных подходов в один фундаментальный научно-феноменологический

метод, с большой долей вероятности, позволит решить проблему сознания в XXI веке, поскольку современная нейронаука и экспериментальная психология дают верифицируемое эмпирическое знание о материальной форме сознания, и при этом феноменология Э. Гуссерля дает точное знание о содержании сознания, а именно познание формы и содержания предмета гарантирует получение адекватного знания о данном предмете.

АННОТАЦИЯ

Существуют различные психологические феномены в рамках психики человека: память, воля, эмоции, восприятие. Но сознание предстает в качестве, с одной стороны, наиболее простого психического феномена, поскольку каждый человек имеет к нему непосредственный доступ, но, с другой стороны, наиболее неясного, так как не существует адекватной психологической теории, дающей точное знание о данном предмете. Вместо этого существуют семейства научных и не только теорий, подходов, которые по-разному познают сознание. Одним из таких подходов является подход к изучению сознания в рамках экспериментальной психологии и, в частности, современных нейронаук. Кроме подобного строго научного подхода, существует чисто философский подход к пониманию природы сознания, а именно – феноменологический подход немецкого философа XX века Э. Гуссерля. В статье проводится сравнительный анализ современного нейронаучного подхода к изучению сознания и феноменологического подхода Э. Гуссерля, дается описание данных подходов, перечисляются их фундаментальные сходства и различия, преимущества и недостатки, приводятся на основе полученных результатов выводы относительно общего развития методологии психологии.

Ключевые слова: экспериментальная психология, нейронауки, сознание, феноменология, физиология, редуктивное объяснение.

SUMMARY

There are various psychological phenomena within the human psyche: memory, will, emotions, perception. But consciousness appears as, on the one hand, the simplest phenomenon, since every



person has access to it, but, on the other hand, the most unclear, since there is no single adequate psychological theory that provides accurate knowledge about this subject. Instead, there are many families of scientific and other theories that understand consciousness in different ways. One such approach is the approach to the study of consciousness within the framework of experimental psychology and, in particular, neuroscience. In addition to this strictly scientific approach, there is a purely philosophical approach to understanding the nature of consciousness, namely the phenomenological approach of the 20th century German philosopher E. Husserl. The article provides a comparative analysis of the modern neuroscientific approach to the study of consciousness with the phenomenological approach of E. Husserl, provides a description of these approaches, their fundamental similarities and differences, advantages and disadvantages of each approach; based on the results obtained, conclusions are drawn regarding the general development of psychology methodology.

Key words: experimental psychology, neuroscience, consciousness, phenomenology, physiology, reductive explanation.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анохин К. В. Когнитом: в поисках фундаментальной нейронаучной теории сознания // Журнал высшей нервной деятельности имени И. П. Павлова. 2021. Т. 71. № 1. С. 39–71.
2. Гужов В. И., Винокуров А. А. Методы исследования структуры и функционального состояния головного мозга [Электронный ресурс] // Автоматика и программная инженерия. 2014. № 3 (9). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metody-issledovaniya-struktury-i-funktsionalnogo-sostoyaniya-golovnogo-mozga> (дата обращения: 20.05.2024).
3. Гуссерль Э. Г. Логические исследования. М.: Академический Проект, 2011. Т. II. Ч. 1. 565 с.
4. Дубровский Д. И. Значение нейронаучных исследований сознания для разработки общего искусственного интеллекта (методологические вопросы) // Вопросы философии. 2022. № 2. С. 83–93.

5. Кант И. Сочинения на немецком и русском языках. М.: Наука, 2001-2006. Т. 2: Критика чистого разума: в 2 ч. / под ред. Б. Бушлинга, Н. Мотрошиловой. 2006. Ч. 2. 936 с.

6. Седов Ю. Г. Феноменологическое исследование структур трансцендентальной субъективности [Электронный ресурс] // Вестн. Томск. гос. ун-та. Философия. Социология. Политология. 2019. № 52. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomenologicheskoe-issledovanie-struktur-transsentalnoy-subektivnosti> (дата обращения: 02.04.2024).

7. Чалмерс Д Сознающий ум: В поисках фундаментальной теории. Пер. с англ. М.: УРСС: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013. 512 с.



A. A. Коршак

УДК 159.99

ОСОБЕННОСТИ НРАВСТВЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ ИНТЕРНЕТ-АКТИВНЫХ ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ

Введение. Возрастание уровня цифровизации общества, повышение включенности личности в различные интернет-ресурсы усиливает и без того ранее сформировавшийся нравственный кризис в сознании молодежи. Классические нормы морали становятся менее значимыми, заменяясь вновь сформированными нормами виртуального мира.

Нравственность представляет собой духовные качества личности, выступающие регу-



лятором деятельности человека, включает в себя этические нормы и правила поведения, усвоенные в обществе [6].

Так же нравственные ориентации могут рассматриваться в системе ценностно-смысловой сферы, выступая системой социальных установок и давая возможность самовыражения через реализацию различных стратегий поведения [12; 13].

А. Н. Бражниковой нравственность рассматривается как психологический феномен. Нравственность формируется на основе идеалов, усвоенных личностью через принятие принципов и социальных норм культуры. При этом исследователь разделяет понятие моральной и нравственной нормы. Моральная норма – это требование, навязанное социальной средой, она не является внутренним выражением личности, а нравственная норма – это правило, которое вырабатывает личность на основе усвоенных моральных норм, но с учетом собственных идеалов [2].

Особое внимание в рамках нашего исследования стоит уделить теории доменов социальных норм, разработанной Э. Туриэлем. Автор выделил три основных группы моральных норм, различающихся по степени важности и уровню обобщения. Первый уровень – моральные нормы – к ним относятся общекультурные нравственные правила, опирающиеся на культурные ценности. Второй уровень – конвенциональные нормы – в данную группу входят нравственные принципы, регулирующие поведение людей в обществе. Третий уровень – персональные нормы – те, которые установил для себя человек самостоятельно и которые являются его собственными индикаторами нравственного поведения [14].

Изучением особенностей поведения личности в виртуальной среде занимались многие ученые. Но считаем необходимым отметить работы А. И. Лучинкиной. Она отмечает влияние интернет-пространства на мотивационную, смысловую сферы личности, выделяет специфические мотивы личности определяющие ее поведения в Сети [8; 9].

И. С. Лучинкиной выделены уникальные цифровые смыслы личности, которые опреде-

ляют направленность поведения в цифровом пространстве. Автором доказана взаимосвязь между цифровыми смыслами личности и смысловыми ориентациями, уточнено, что цифровое пространство может быть компенсирующей средой для пользователей с отклоняющимся поведением. Таким образом, можно предположить, что цифровая среда способна оказывать влияние и на нравственную составляющую личности [10].

Е. В. Беляева исследовала представления о нравственности молодежи в цифровой среде. Автор утверждает, что нравственное поведение в виртуальном пространстве отражает ранее сформированные нравственные представления, перенесенные из реального пространства. При этом одни и те же нравственные нормы могут иметь разное значение в реальном и виртуальном поле [1].

А. Б. Купрейченко подчеркивает роль социальных институтов в развитии и формировании нравственности у молодежи. Он отмечает, что современная массовая культура и СМИ могут негативно влиять на нравственное поведение [5]. Стоит отметить, что Интернет, выступая институтом социализации, также способен оказывать влияние на формирование смысловых ориентаций, нравственных ценностей, но степень влияния еще недостаточно изучена и требует уточнения [4]. Стоит отметить также, что феномен виртуализации социальных отношений привел к формированию этической модели с неопределенными и размытыми механизмами регуляции [11]. Для современной молодежи источником формирования социальных норм и правил во многом является Интернет. Обработка большого количества информации, нахождение в информационном поле, побуждает личность к переосмыслению базовых моральных ценностей под влиянием виртуальной сети [5].

Таким образом, можно выделить научную проблему, заключающуюся в изучении, конкретизации и описании влияния интернет-пространства на нравственные ориентации молодежи.

Цель исследования – изучение нравственных ориентаций интернет-активной молодежи.

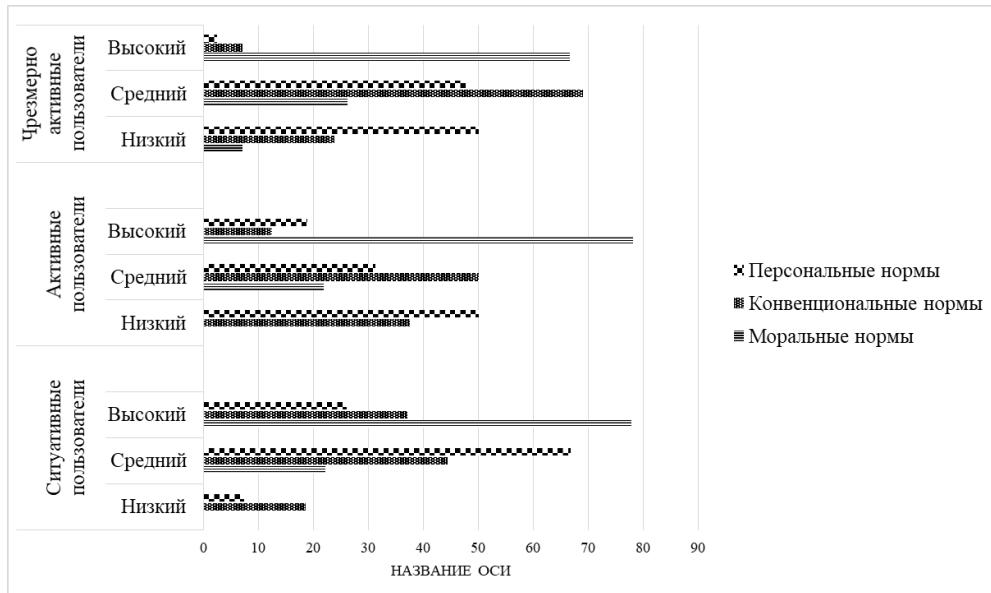


Рис 1. Выраженность нравственных ценностей личности в группах с разным уровнем интернет-активности

Методы. В рассмотренном исследовании принимали участие 400 респондентов. Возрастной диапазон выборки от 18 до 22 лет. Для исследования особенностей нравственных ориентаций личности интернет-активных пользователей применялись следующие эмпирические методы: анкетирование и авторский опросник «Нравственные ориентации личности в интернет-пространстве». Для обработки полученных данных использовался контент-анализ и непараметрический критерий Н-критерий Краскела-Уоллиса для независимых выборок.

Изложение основного материала. Теоретический анализ показал, что развитие нравственности рассматривается в контексте реального пространства, при этом влияние виртуальной Сети способно изменять общепринятые моральные нормы и как следствие моральное поведение в Сети будет иным.

Проведенный теоретический анализ исследований позволил нам сформулировать следующее определение: нравственность – это сложное многоуровневое образование в структуре личности, заключающееся в усвоении и принятии общечеловеческих и культурных

норм, формировании на основе усвоенных норм собственных нравственных предпочтений и идеалов, согласующихся с индивидуальной системой ценностей. Нравственные нормы, сформированные на основе собственной системы ценностей, определяют поведение и деятельность человека, помогают ему в принятии решений. Индивидуальные нравственные нормы формируются на основе личностных характеристик.

Выраженность нравственных ориентаций личности в группах с разным уровнем интернет-активности представлена на рисунке 1.

В группе ситуативных пользователей моральные нравственные ценности развиты на высоком уровне у большинства респондентов (77,8 %), в данной группе отсутствуют респонденты с низким уровнем развития моральных нравственных ценностей. Конвенциональные ценности развиты на среднем и высоком уровне (44,4 % и 37 % соответственно). Персональные ценности по отношению к интернет-пространству развиты на среднем уровне у 66,7 % опрошенных. Полученные результаты свидетельствуют о высоком нравственном самосо-



знания данных пользователей: входя в интернет-пространство, они руководствуются ранее сформированными нравственными ценностями, на основе которых и регулируют направленность поведения и деятельности. Также сформированные моральные и конвенциональные ценности создают основу для формирования персональных ценностей по отношению к интернет-среде. Совершая деятельность в различных направлениях в интернет-среде, личность базируется на своих индивидуальных ценностях, как следствие, она меньше проявляет асоциальную направленность, стремится соблюдать нормы виртуальных сообществ, поддерживает ценности, принятые в интернет-среде.

Выраженность нравственных ориентаций личности в группе активных пользователей представлена на рисунке 1.

Как видно на рисунке 1, в группе активных пользователей моральные ценности развиты на высоком уровне у 78,1 % опрошенных респондентов. В данной группе также отсутствуют респонденты с низким уровнем развития моральных ценностей. На конвенциональном уровне у 50 % респондентов средний уровень развития данного блока ценностей, а у 37,5 % – низкий уровень. Интернет-среда представляет собой свободное пространство, попадая в которое личность переосмысливает свои нравственные ориентации, наблюдая различные формы асоциального поведения. В данном случае Интернет повлиял на снижение уровня развития конвенциональных и персональных ориентаций: у 50 % опрошенных активных пользователей данный блок нравственных ориентаций развит на низком уровне, у 31,3 % – на среднем уровне, и лишь у 18,8 % опрошенных высокий уровень развития персональных нравственных ориентаций по отношению к интернет-среде. Данные пользователи много времени проводят в Сети. Они активно переключаются с одного вида деятельности на другой, используют множество виртуальных платформ и способны создавать несколько виртуальных личностей, как следствие они не могут выработать собственную модель поведения и ценности по отношению к интернет-среде.

Выраженность нравственных ориентаций личности в группе чрезмерно активных пользователей представлена на рисунке 1.

Как видно на рисунке 1, в группе чрезмерно активных пользователей есть тенденция к снижению уровня развития моральных ценностей, в этой группе он наименьший (66,6 %), а у 7,1 % опрошенных данный блок нравственных ценностей развит на низком уровне. Конвенциональные ценности развиты на среднем уровне у 69 %, низкий уровень развития данных ориентаций имеют 23,8 % опрошенных респондентов данной группы. В блоке персональных ценностей у 50 % опрошенных они развиты на низком уровне, у 47,6 % – средний уровень развития персональных ценностей по отношению к интернет-среде. Высокий уровень включенности и вовлеченности в интернет-пространство способствует тому, что у данных пользователей стираются нравственные границы и моральные ориентиры, они считают, что в Интернете позволительна любая деятельность, так как в этом пространстве нет кодексов и законов, а бан и блокировка как наказание не страшны, так как всегда можно создать новый профиль или зарегистрироваться по новому нику. Данные пользователи также склонны к переносу ответственность за ненормативную деятельность в Сети на свой виртуальный образ и не чувствуют ее на себе.

Таким образом, у ситуативных и активных пользователей в большей мере развиты моральные нравственные ориентации, чем у чрезмерно активных, при этом развитость моральных ориентаций во всех группах выше, чем конвенциональных и персональных. Усвоение моральных нравственных норм происходит на протяжении всей жизни индивида, они отражают общечеловеческие правила, сформированные и отраженные в культуре, религии.

Развитие конвенциональных и персональных нравственных ориентаций находится на среднем уровне, что говорит о том, что нравственная сфера молодой личности проходит этап становления, а данные нравственные нормы усваиваются в процессе жизнедеятельности и социализации, накопления жизненного опыта. Так, усвоение данных норм происходит



в процессе социализации личности через усвоение норм той общности, в которой находится индивид. В группе ситуативных пользователей данный показатель выше, чем в группах активных и чрезмерно активных, это связано с тем, что ситуативные пользователи быстрее усваивают данные нормы, так как больше вовлечены в ситуацию общения в реальном пространстве, отдавая ему предпочтение перед виртуальным.

Персональные нравственные нормы формируются на основе моральных и конвенциональных и отражают собственные представления личности о правилах, которые необходимо соблюдать. Так, в группе ситуативных пользователей данный показатель выше, чем в остальных двух группах, это связано с тем, что, попадая в виртуальное пространство, личность переносит туда те нравственные нормы, которыми она руководствуется в реальной жизни. Активные пользователи также формируют свои персональные нормы в виртуальном пространстве на основе реальных, но со временем Интернет как свободная и независимая среда начинает изменять и разрушать данные персональные нормы. Персональные нравственные нормы в Интернет-пространстве в группе чрезмерно активных пользователей развиты ниже, что говорит о том, что включенность в интернет-пространство стирает нравственные ориентиры: чрезмерно активные пользователи чаще, чем другие, готовы нарушать общепринятые правила.

Н-критерий Краскела-Уоллиса для независимых выборок показал существование достоверных различий в группах с разным уровнем интернет-активности по уровню сформированности нравственных ценностей (моральные ценности – $H = 9,593, p < 0,05$; конвенциональные ценности – $H = 40,775, p < 0,05$; персональные ценности – $H = 77,336, p < 0,05$).

Интернет-пространство определяет развитие собственных нравственных ориентиров личности, уровень включенности в виртуальное пространство способствует развитию новых нравственных норм, которые не всегда соотносятся и принимаются в реальном пространстве, скорее наоборот.

Выводы. Анализ представленности нравственных ориентаций в группах с разным уровнем интернет-активности показал, что включенность в виртуальное пространство способствует развитию представлений о мире как общечеловеческой ценности, что объясняется тем, что Интернет представляет собой большое пространство для взаимодействия различных групп пользователей в различных направлениях. Интернет может способствовать формированию идеалов, связанных с толерантностью, многонациональностью, взаимопомощью, развитием, обогащением знаниями, что, в свою очередь, оказывает влияние на гуманистическую направленность личности.

Таким образом, мы видим, что во всех группах пользователей нравственные идеалы сформированы достаточно обширно и представлены различными категориями, отражающими уровни нравственных ориентиров: моральный, конвенциональный и персональный. Стоит отметить, что бессознательные нравственные ориентиры – это более глубокие нормы, которые формируются в течение длительного периода времени под влиянием как культурных, так и индивидуальных особенностей личности. Важно отметить, что нормы, связанные с добром, злом, семьей и любовью, отражены во всех группах, что свидетельствует о должном развитии нравственной ориентации современной молодежи.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются результаты исследования по проблеме нравственности в психологии, а именно – формирование нравственных ориентаций у интернет-активной личности. Автор подчеркивает, что на сегодняшний день виртуальное пространство вошло во все сферы нашей жизни и оказывает влияние не только на коммуникативную составляющую, но и на глубинные сферы личности: ценностные, смысловые и нравственные. Автором сделан вывод о закономерностях развития нравственных ориентаций у интернет-активных пользователей. Автором статьи доказан тезис о том, что нормы добра и зла, включенность в виртуальное пространство способствует рас-



ширению представлений о мире и формированию норм ценности общности, толерантности, принятия многообразия этого мира. Результаты, полученные в данном исследовании, будут полезны при разработке коррекционных программ, направленных на работу с интернет-активными пользователями.

Ключевые слова: интернет-пространство, интернет-активность, нравственные ценности, нравственность, ценности и смыслы.

SUMMARY

The article examines the results of a study on the problem of morality in psychology, namely, the formation of moral orientations in an Internet-active person. The author emphasizes that today the virtual space has entered all spheres of our lives and influences not only the communicative component, but also the deep spheres of the personality: value, semantic and moral. The author concludes that there are patterns in the development of moral orientations in Internet-active users. The author of the article proves the thesis that the norms of good and evil, inclusion in the virtual space contribute to the expansion of ideas about the world and the formation of norms of the value of community, tolerance, acceptance of the diversity of this world. The results obtained in this study will be useful in developing correctional programs aimed at working with Internet-active users.

Key words: Internet space, Internet activity, moral values, morality, values and meanings.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беляева Е. В. Студенты о нравственности в цифровой среде // Ведомости прикладной этики. 2021. № 58. С. 75–85.
2. Бражникова А. Н. Нравственность как психологический феномен // Вестник УРАО. 2018. № 2. С. 4–10.
3. Коршак А. А. Особенности системы жизненных смыслов интернет-активных пользователей // Человеческий капитал. 2023. № 12-1 (180). С. 134–140.
4. Кривых Е. Г. «Поколение Z»: этические ценности в проблемном поле цифровизации культуры // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. № 7 (99). С. 28–32.
5. Купрейченко А. Б. Психологические основания, механизмы и направления укрепления нравственности в обществе // Психологический журнал. 2009. Т. 30. № 4. С. 106–109.
6. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность: учеб. пособие. М.: Смысл: Академия, 2005. 352 с.
7. Лучинкина А. И., Коршак А. А. Нравственные ориентации личности в интернет-пространстве: апробация психометрической методики // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета (Вестник ЮУрГПУ). 2024. № 1 (179). С. 246–266.
8. Лучинкина А. И., Коршак А. А. Смысловая регуляция поведения интернет-активных пользователей // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2024. Т. 10. № 1. С. 109–118.
9. Лучинкина А. И. Психологический анализ отклонений в процессе интернет-социализации личности // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2016. № 1 (33). С. 54–62.
10. Лучинкина И. С. Смыслы личности в цифровой среде // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2024. № 4 (182). С. 279–295.
11. Попова Е. А., Аракелян М. А. Проблемы формирования ценностных ориентиров личности в условиях цифровой реальности // Вестник БИСТ (Башкирского института социальных технологий). 2024. № 2 (63). С. 122–127.
12. Семенов В. Е. Духовно-нравственные ценности и воспитание как важнейшие условия развития России // Психологический журнал. 2011. Т. 32. № 5. С. 92–96.
13. Соколов Э. В. Культура и личность. Л.: «Наука», 1972. 229 с.
14. Turiel E. The Development of Social Knowledge: Morality and Convention (Cambridge Studies in Social and Emotional Development). Cambridge University Press. 1983. 252 p.





E. C. Фоминых

УДК 159.9

ВЗАИМОСВЯЗЬ САМОАКТИВАЦИИ И ЖИЗНЕННОЙ ПОЗИЦИИ МОЛОДЕЖИ

Введение. Транзитивность современной жизни определяет динамичные изменения внешнего и внутреннего пространства личности, в связи с чем естественным контекстом бытия личности становятся необходимость гибко реагировать на вызовы и неопределенность, решать многочисленные задачи в условиях дефицита ресурсов. В перечисленных условиях особую значимость приобретают проблемы построения личностью активной, осознанной и гармоничной жизни, осмыслиения долгосрочных жизненных перспектив. Для современной молодежи выбор жизненной траектории реализуется в условиях противоречия между автономией, самостоятельностью, самодетерминацией, с одной стороны, и зависимостью, чувствительностью к давлению внешних условий, навязанных социокультурных стереотипов и жизненных сценариев – с другой. Указанное актуализирует поиск психологических конструктов, обеспечивающих основы построения субъектной жизненной позиции личности.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Цель предпринятого исследования заключается в выявлении взаимосвязи между параметрами жизненной позиции и самоактивации современной молодежи. Необходимость достижения цели обусловлена широким распространением в молодежной среде проблем конструктивности и зрелости жизненных траекторий, выбора аутентичных жизненных целей, активизации и мобилизации потенциала для их достижения, самостоятельности, независимости и ответственности. Фокус современных прикладных и теоретических исследований нацелен на анализ психологических

предпосылок успешного проектирования краткосрочных и долгосрочных жизненных проектов в условиях непрерывной изменчивости, противоречивости и неопределенности.

Изложение основного материала. Базовые составляющие социально-психологического функционирования личности включают несколько элементов: восприятие, оценку и внутреннюю переработку внешних сигналов; принятие независимого и самостоятельного решения; стремление к сохранению оптимального функционального и эмоционального состояний. Данные элементы являются каркасом самоактивации личности, объединяя познавательные, эмоционально-волевые процессы, психические состояния и личностные свойства, проявляясь во внешней активности человека на моторном и личностном уровнях [4; 7]. Структурная организация самоактивации включает взаимосвязанные компоненты:

- самостоятельность при решении жизненно важных задач (автономия, независимость, свобода выбора, самоорганизация и т. п.) [7];
- психическую активацию: психологическая/личностная/поведенческая активность личности (жажда деятельности, инициативность, стремление к достижению целей, интерес к жизни и т.п.) [6; 7];
- физическую/физиологическую активацию: стремление к сохранению оптимального функционального и эмоционального состояния (вера в свои возможности в ответ на ограничения и вызовы) [7; с. 78].

Самоактивация относится к личностным структурам, которые поддерживают систему психологических ресурсов индивида и обеспечивают [1; 5; 7]:

- динамику и мотивацию деятельности, выбор эффективных поведенческих стратегий для достижения целей;
- мобилизацию и активизацию ресурсов, поискового поведения и творческой активности, реализацию и раскрытие потенциала, позволяющего преодолевать субъективно установленные пределы возможностей;
- фильтрацию поступающей информации, минимизацию деструктивного и фрустрирую-



Таблица 1.

Показатели корреляции между параметрами жизненной позиции и самоактивации молодежи (р)

Компоненты жизненной позиции	Компоненты самоактивации личности			Общий показатель самоактивации
	Самостоятельность	Психическая активация	Физическая активация	
Гармония	0,164	0,429**	0,3*	0,428**
Осознанность	0,107	0,046	-0,053	0,034
Активность	0,33*	0,192	0,016	0,38**

Примечание.

** обозначены результаты, значимые при $p \leq 0,01$;

* – результаты, значимые при $p \leq 0,05$.

щего воздействия негативных внешних факторов, конструктивное совладание с трудными ситуациями, адаптацию к изменяющимся условиям, сохранение субъективного благополучия в условиях вызовов;

– активную позицию субъекта, готовность к изменениям, преобразованию жизненного пространства и ситуаций, совершенствованию системы отношений, направленность на самоактивацию, саморазвитие, самоактуализацию.

Уровень самоактивации личности определяет успешность личностно-социального функционирования личности во всех сферах жизни. Низкая самоактивация определяет трудности достижения целей, безынициативность, безразличное отношение к себе и собственной жизни, поиск дополнительной стимуляции при решении задач, преобладание стагнирующих поведенческих стратегий, блокирование возможностей личностного роста и развития. В отдаленной перспективе перечисленное обуславливает широкий круг личностно-социальных дисфункций и деформаций жизненного пути (фиксацию/застой, регресс, распад). Высокая самоактивация является основой для развития личностной активности, умения использовать собственные психические ресурсы для достижения жизненных целей, конструирования и обновления жизненного пути.

Компонентом высшего уровня диспозиции личности, необходимым для гармоничной, осознанной, наполненной смыслом жизни выступает жизненная позиция. В исследованиях

Д. А. Леонтьева, А. Е. Шильманской жизненная позиция личности объединяет гармонию, осознанность и активность, обеспечивающих потенциал жизненных достижений и преобразований, самореализацию и развитие [2]. Внутренняя произвольная активность личности, необходимая для трансфера ресурсов в реальность, определяется самоактивацией. Рассматриваемые феномены определяют потенциал жизненных трансформаций и личностных изменений: высокие показатели детерминируют проактивность, прогрессивность и конструктивность преобразований жизненного пространства; низкие показатели – пассивность, деструктивность, стагнацию, регресс [9]. Закономерно возникает гипотеза о том, что уровень жизненных целей и планов, активность по их достижению определяется уровнем самоактивации личности.

С целью проверки гипотезы и уточнения взаимосвязи между параметрами жизненной позиции и самоактивации личности в 2024 году нами было проведено эмпирическое исследование. Диагностическую основу исследования составили методики: «Самоактивация личности» (М. А. Одинцова, Н. П. Радчикова, 2018 [4; 6]); «Опросник жизненной позиции личности» (ЖПЛ) (Д. А. Леонтьев, А. Е. Шильманская, 2019 [2]). Исследование реализовано на выборке обучающихся по программам бакалавриата Оренбургского государственного педагогического университета (n=48; средний возраст – 19 лет). Для анализа взаимосвязи



между параметрами жизненной позиции и самоактивации использовался коэффициент корреляции Спирмена (ρ). Полученные результаты представлены в таблице 1.

Полученные эмпирические данные свидетельствуют о взаимосвязи параметров гармонии с общим показателем самоактивации ($\rho=0,428$), а также психической ($\rho=0,429$) и физической активацией ($\rho=0,3$). Фиксируемая тенденция снижения показателей гармонии у современной молодежи может быть объяснена связью с низкой самоактивацией. Иными словами, трудности активизации системы внутренних ресурсов по достижению целей и планов у юношей и девушек затрудняют реализацию значимых жизненных тенденций, выбор аутентичной деятельности. Увеличение показателей психической и физической активации коррелирует с усилением ощущения внутреннего баланса, гармоничного соотношения жизненных сфер. В данном случае увеличиваются возможности сохранения внутреннего равновесия, решения жизненных задач без психо-эмоционального истощения и напряжения, сохранение позитивного отношения к себе и окружающему миру (в том числе в условиях сложности, неопределенности и противоречивости).

Стоит отметить, что показатели гармонии и удовлетворенности всегда являются результатом активного включения в деятельность, требующую приложения сил, мобилизации ресурсов, приобретения новых навыков и опыта, в целом, личностного роста. Высокие значения самоактивации отражают личностно-мотивационный ресурс, дают возможность трансформировать жизненную ситуацию или изменять отношение к ней, выбирать аутентичные жизненные проекты [7; 10]. В исследованиях отмечается, что личность переживает счастье, внутреннюю гармонию и наполненность жизни в том случае, если способна трансформировать угрозы в задачи [10]. Использование пассивных и реактивных поведенческих стратегий, некритичное восприятие и копирование образцов жизни, интериоризация ценностей «общества изобилия» и «одноразовой культуры»

зачастую препятствуют достижению гармоничной жизни. Указанные проблемы жизнеосуществления молодежи фиксируют необходимость психологического сопровождения современных семей в вопросах подготовки подрастающего поколения к самостоятельной жизни. В данном аспекте актуальны вопросы сепарации детей от родительской семьи, достижения самостоятельности и независимости, преодоления рентных установок, принятия ответственности.

Анализ данных эмпирического исследования демонстрирует статистически достоверную связь между общим показателем самоактивации и активностью молодежи ($\rho=0,38$). Сочетание данных компонентов обеспечивает свободный, автономный, независимый выбор в вопросах жизненной навигации, умение самостоятельно ставить цель и выстраивать деятельность по ее достижению [4]. Статистически достоверная связь установлена между активностью и самостоятельностью личности ($\rho=0,33$): чем выше самостоятельность, тем выше активность личности, и наоборот. Самостоятельность лежит в основе умения преодолевать социальные и личностные барьеры, с интересом относиться к жизни, использовать имеющиеся возможности и быть открытым к получению новых знаний и опыта. В обобщенном виде – это основа проактивности, прогрессивности и конструктивности жизненного пути личности. В случае преобладания низких показателей самоактивации у юношей и девушек отмечается пассивность, психическая энтропия, зависимость от внешней оценки, навязанных стандартов и критерии успешной жизни, внешняя обусловленность и мотивация деятельности, в целом, дефицит внутренних ресурсов для воплощения аутентичных жизненных проектов, ригидные стагнирующие и регрессивные личностные и поведенческие тенденции [6; 8; 10].

Выводы. Таким образом, снижение уровня гармонии и активности жизненной позиции молодежи связаны со снижением показателей самоактивации, что детерминирует трудности активизации системы внутренних ресурсов по



достижению целей и планов, реализации аутентичных тенденций в деятельности и жизни. Основой проактивности, прогрессивности и конструктивности жизненных преобразований молодежи является высокий уровень самоактивации, детерминирующий умение преодолевать социальные и личностные барьеры, с интересом относиться к жизни, мобилизовать внутренний потенциал, успешно решать задачи профессионального и личностного развития. Полученные в исследовании данные расширяют возможности индивидуальной психологической помощи молодежи в вопросах проектирования и реализации жизненных проектов. В перспективе требуется уточнение гендерных, статусно-ролевых и профессиональных предпосылок самоактивации молодежи, проверка данных на большем эмпирическом материале.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается проблема самоактивации и жизненной позиции современной молодежи. Систематизированы данные о сущности, структуре и соотношении изучаемых феноменов. Представлены результаты эмпирического исследования параметров самоактивации (самостоятельность, психическая активация, физическая активация) и жизненной позиции (осознанность, гармония, активность) молодежи. Установлена взаимосвязь показателей самоактивации с параметрами гармонии и активности молодежи: сочетание высоких показателей детерминирует проактивность, прогрессивность и конструктивность преобразований жизненного пространства; низких – пассивность, деструктивность, стагнацию, регресс.

Ключевые слова: самоактивация, жизненная позиция, молодежь, осознанность, активность, гармония, самостоятельность, психическая активация, физическая активация.

SUMMARY

The article examines the problem of the relationship between self-activation and the life position of modern youth. The data on the essence, structure and correlation of the studied phenomena are systematized. The results of an empirical study

of the parameters of self-activation (independence, mental activation, physical activation) and the life position (awareness, harmony, activity) of youth are presented. The relationship of low self-activation indicators with the parameters of harmony and activity of youth has been established: a combination of high indicators determines proactivity, progressiveness and constructiveness of transformations of living space; low-passivity, destructiveness, stagnation, regression.

Key words: self-activation, life position, youth, awareness, activity, harmony, independence, mental activation, physical activation.

ЛИТЕРАТУРА

1. Куляцкая М. Г., Камин А. А. Копинг-стратегии, жизнестойкость и смысложизненные ориентации студентов инклюзивной среды смешанного обучения с разным уровнем самоактивации // Психолого-педагогические исследования. 2020. Т. 12. № 4. С. 34–51.
2. Леонтьев Д. А., Шильманская А. Е. Жизненная позиция личности: от теории к операционализации // Вопросы психологии. 2019. № 1. С. 90–100.
3. Огнев А. С. Жизненная навигация личности: научно-педагогические основы реализации в профессиональном образовании // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2017. № 1-4. С. 157–162.
4. Одинцова М. А., Радчикова Н. П. Разработка методики самоактивации личности // Психологические исследования. 2018. Т. 11. № 58. С. 12.
5. Одинцова М. А., Радчикова Н. П. Самоактивация как личностный ресурс студентов в инклюзивной образовательной среде вуза // Современная зарубежная психология. 2018. Т. 7. № 1. С. 62–70.
6. Одинцова М. А., Радчикова Н. П., Александрова Л. А. Адаптация методики самоактивации личности для лиц с инвалидностью и без инвалидности разного возраста // Моделирование и анализ данных. 2022. Т. 12. № 3. С. 25–39.
7. Радчикова Н. П., Одинцова М. А., Коzyрева Н. В. Методика самоактивации лич-



ности: аprobация на белорусской выборке // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. Педагогические науки. 2017. № 15. С. 77–81.

8. Фоминых Е. С. Стилевые характеристики реагирования на изменения и принятия решений в ситуации неопределенности студентов дефектологических профилей // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2023. № 2 (62). С. 122–128.

9. Фоминых Е. С. Психологические индикаторы жизненной позиции студентов // Вестник Кемеровского государственного университета. 2022. № 4 (92). С. 462–471.

10. Чиксентмихай М. Поток: психология оптимального переживания. М.: Альпина нонфикшн, 2024. 461 с.

торого являются высококвалифицированные кадры, способные выполнять поставленные задачи и двигать общество по пути развития и процветания. Общепринятая структура образовательного процесса опирается на развитие сферы рационального сознания. В связи с этим важно упомянуть о важности поведенческой области, так как она является фундаментальной частью жизнедеятельности человека.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Поведенческая сфера формирует разного рода стереотипы поведения, которые в контексте данной работы следует понимать как поведенческие паттерны. Условия, в которых находится общество, видоизменяются в повышенном темпе, и их жизненный ритм побуждает в субъекте потребность в использовании упрощенных оперативных действий, которые детерминированы информационным контекстом и индивидуальными психологическими особенностями личности.

Особый интерес вызывают студенты, находящиеся на этапе профессионализации, так как от плодотворности протекания данного процесса в значительной степени может зависеть уровень квалификации, компетентности и мотивации будущих специалистов [5].

Огромное значение на этапе профессионального обучения имеют паттерны поведения, которые используются студентами в процессе освоения знаний, выстраивания коммуникации с участниками учебного процесса, сопровождения с возникающими трудностями и погружения в профессию. Паттерны поведения могут оказывать как деструктивное воздействие, так и положительное влияние, помогающее справляться с возникающими задачами.

Целью данной работы является изучение психологических особенностей развития эффективных поведенческих паттернов студентов на этапе профессионального обучения.

Изложение основного материала статьи. К психологическим условиям развития эффективных поведенческих паттернов следует отнести самооценку, ценностно-мотивационные установки. Исследователи Э. Эриксон и Р. Бернс, в своих трудах отмечали, что пред-



С. В. Хребина, М. В. Хребин

УДК 37.015.3

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЭФФЕКТИВНЫХ ПОВЕДЕНЧЕСКИХ ПАТТЕРНОВ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Введение. В современном мире происходит интенсивная перестройка сфер общественного сознания ввиду стремительного прогресса науки и человечества. Для их разрешения требуется высокий человеческий потенциал, одним из фундаментальных компонентов ко-



ставления субъекта об успешности деятельности и о собственных талантах, способностях равнозначны наличию самих талантов, способностей [3]. В свою очередь, отечественный ученый С. Л. Рубинштейн подчеркивал, что изначально отношение к себе формируется как производное отношение к окружающим, так как личность сравнивает себя с другими и тем самым проявляет отношение к себе. Заниженная самооценка приводит к обострению переживаний неудач, усугубляя негативные последствия. Напротив, субъект, уверенный в собственных возможностях, будет проявлять более устойчивую реакцию на трудности [8].

Значимой функцией самооценки выступает регуляция поведенческих реакций и деятельности в целом для обеспечения конструктивного взаимодействия с социальной средой и студента с собой [10]. Из этого следует, что одним из способов по развитию эффективных поведенческих паттернов будет коррекционная работа над адекватным уровнем самооценки. Тут следует упомянуть, что ход формирования самооценки не является конечным, так как личность на протяжении онтогенеза развивается. Исходя из этого, эмоционально-ценностное отношение и собственное представление о себе также склонны к изменениям.

Отметим, что ценностные ориентации вместе с самооценкой создают структуру основных образований личности, реализующих собственные функции. Отечественный психолог С. Л. Рубинштейн отмечал, что сознание по глубочайшему своему существу не только созерцание, отображение, рефлексия, но также отношение и оценка, признание, стремление и отвержение, утверждение и отрицание [8]. Содержание и смысл сознания как реального психологического образования определяется контекстом жизни – реальными жизненными отношениями, в которые включается человек, его делами и поступками.

В работе мы опирались на отечественную концепцию деятельностного подхода, к которой относится ряд методологических основ: единства сознания и деятельности, детерминизма, развития психики в деятельности. Из чего следует, что ценностные ориентации, са-

мооценка определяются контекстом жизнедеятельности студентов. Тем самым в ходе выполнения личностью волевых, мыслительных процессов они трансформируют контекст учебно-профессиональной деятельности, да, и целиком всей жизни, которая включает в себя все сферы жизни.

Следовательно, это подводит к трансформации способов отражения самооценки, ее содержания и степени вовлеченности в управлении поведенческими паттернами. Любые жизненные ситуации оценивается студентом исходя из его прошлого опыта. Это представляет собой последовательность оценок и уровня ценности некоторых качеств, деятельности, иными словами, структуры отношений к духовной, материальной и социальной сферам. В совокупности с этим она представляет собой и возможные достижения студента, что является уровнем притязаний. Именно баланс между притязаниями и самооценкой формирует уверенность личности. Существует закономерность, что при увеличении степени притязаний, возрастает сложность в их удовлетворении. Неудачи или удачи в той или иной деятельности, оказывают значительное воздействие на оценку субъектом собственных навыков, способностей. Удачи могут повышать уровень притязаний, а не успешность, наоборот, может снижать его. Важен и процесс сравнения себя другими людьми, в который входят достижения субъекта, общая социальная ситуация, в которой он находится. В основе самооценки можно выделить следующие механизмы: сопоставление и самоотношение.

Затрагивая психику студента, можно определить тенденцию, которая заключается в динамической и содержательной согласованности мотивационной системы субъекта с окружающей его реальностью. В ходе определения иерархии мотивов, характеризующих направленность студента, важную роль играет выражение эмоций, переживаний и поведенческих установок. Ряд ученых разделяют мотивационный процесс на внешнее мотивированное поведение и внешнюю мотивацию (К. Левин, К. Халл, Б. Скиннер и др); внутреннюю мотивацию и внутреннее мотивированное поведение



(Э. Диси, Н. F. Narlow, D. E. Berlyne, R. L. Day и др.) [11]. Под внешней мотивацией понимается поведение субъекта в тех условиях, когда причины, которые его подталкивают и регулируют, располагаются за пределами поведения и «Я». При этом, когда подталкивающие и регулирующие причины превращаются во внешние, мотивация приобретает внешний оттенок. Соответственно, внутренняя мотивация рассматривает тип поведения субъекта, когда подталкивающие и регулирующие его причины зарождаются изнутри личностного «я» и всецело базируется в поведенческих действиях, внутри поведения.

Действия, исходящие из внутренней деятельности, не обладают поощрениями, не считая самой активности. Довольно полно осмысление и представления внешней мотивации раскрыты в школе бихевиористов и в идеях инструментальности [1]. В бихевиористической концепции главное внимание в причинности поведенческих паттернов отводится на процесс подкрепления. В зависимости от характера подкрепления, положительной или отрицательной обратной связи после использованного конкретного поведенческого действия, оно оказывает значительное влияние на использование поведенческих паттернов в будущем. Поведенческие акты, подводящие к тому или иному положительному результату, увеличивают вероятность к их повторному использованию, следовательно, при диаметрально противоположной ситуации, когда поведенческие акты приводят к отрицательному результату, уменьшается вероятность их повторного использования. В дальнейшем данные идеи послужили фундаментом для обоснования регуляции поведения исследователями Б. Ф. Скиннером, К. Халлом. Таким образом, опираясь на бихевиористские теории, общей особенностью является то, что главной детерминантой и регулятором поведенческих паттернов представляется подкрепление, носящее внешний к нему характер [6].

Альтернативным подходом в рассмотрении внешней мотивации представляются идеи, связанные с теориями валентности-ожидания-

инструментальности. Они выстраиваются на двух базисных условиях поведения индивида, которые стали исследоваться благодаря работам К. Левина и Э. Толмена. Первым является понимание в близкой связи поведенческих действий с обратной связью или последствиями. Данная установка называется «ожидание-инструментальность».

Второе условие подразумевает, что последствия поведенческих актов должны иметь эмоциональную значимость и ценность для человека. Из этого выводится формула, где поведение равно валентности, умноженной на ожидание. То есть умножения данных параметров говорит о том, что, если один из двух параметров будет равен нулю, то общее произведение также равно нулю. Опираясь на данную концепцию, получается, что высокий уровень мотивации будет тогда, когда личность будет обладать установкой, что желаемые последствия будут представлять итог осуществляемых поведенческих актов.

В свою очередь, Р. Уайт ввел термин «компетентность», включающий в себя следующие виды поведения: конструирование, творчество, ощупывание, манипулирование, игру и осматривание. Ученый подчеркивал, что виды поведения, которые не дают человеку, на первый взгляд, видимых подкреплений, служат определенной цели и позволяют увеличить компетентность и эффективность деятельности [4].

Зарубежный ученый Э. Диси в 1970-х годах провел ряд исследований, в которых изучал воздействие подкреплений на внутреннюю мотивацию, связанную с поведением [11]. В итоге был сделан вывод, что у людей, получавших вознаграждение за выполнение внутренне интересной деятельности, наблюдалось снижение внутренней мотивации и интереса к этому заданию по сравнению с людьми, которые не получали вознаграждения. Это говорит о том, что при выполнении интересного задания за вознаграждение происходит снижение внутренней мотивации и интереса к этому виду деятельности. Кроме этого, были проведены и другие исследования, которые выявили, что следующие внешние факторы также



снижают внутреннюю мотивацию: избегание наказания, награда; навязывания целей; соревновательные ситуации; ограничение дедлайнов, завершение деятельности.

Важно отметить, что фундаментальным параметром мотивации можно выделить ее силу, которая детерминирована рядом факторов. В мотивационной психологии была определена связь силы мотивации с уровнем осознанности и четкости ее объекта, отработанности навыков, степени интереса объекта воздействия.

Идеализированный объект и желанный итог делают мотив сильнее. В ходе воздействия повышенной мотивации событие, представляющееся нежелательным, представляется менее возможным, чем оно представляется в текущей реальности. Укажем, что на силу мотивации также могут оказывать влияние осуждение или похвала, состязание с другими, сложность поставленной перед личностью задачи, интерес объекта.

Ученый А. Г. Ковалев выстраивает связь между оценкой личности с силой мотива. Он разделяет оценку, будь-то положительная или отрицательная, на оценку всей личности (глобальную) и частичную (парциальную), имеющие связь с определенной деятельностью. При оценивании человека важно соблюдать условие адекватности, которое заключается в адекватной оценке в соответствии с реальными достижениями субъекта. Также стоит учитывать и типологические характеристики личности. Люди, обладающие сильной нервной системой, подвержены более интенсивной стимуляции посредством соревновательных условий, нежели люди со слабым типом нервной системы, в частности, если они несут в себе особую важность [4].

В. М. Бехтерев писал, что можно разделить людей на три типа: социально индифферентные, социально возбудимые и социально тормозимые [9]. Получается, что на силу мотивации оказывает влияние и наличие зрителей. К примеру, есть студенты, которые хуже справляются с работой, когда понимают, что к ним прикован взгляд со стороны. Особую роль имеет уровень сложности и уверенности в на-

выках. Навыки, которые только осваиваются и представляют большую сложность при их выполнении, могут использоваться хуже, следовательно, чем они легче закреплены, тем лучше используются. Не стоит забывать и о степени интеллигентности; при высокой степени интеллигентности наблюдается повышенный уровень возбуждения при наличии других людей, так как наблюдается желание показать себя хорошо. Лица с высоким уровнем тревожности в присутствии других людей, наоборот, могут демонстрировать меньшую эффективность, чем лица с более низким уровнем тревожности. Также лица с повышенным уровнем притязания положительно откликаются на присутствие других лиц. Это подводит нас к мысли о присутствии «эффекта аудитории», оказывающего на мотивы студентов как стимулирующий, так и прямо противоположный эффект.

Значимое влияние на устойчивость и силу мотива оказывает детерминированность успешности деятельности личности студентов. Достижения стимулируют и формируют статичное положительное отношение к осуществляемой деятельности, поведению. При отсутствии достижений и неудачах это может подводить к фрустрации, которая может приводить к двум вариантам, в контексте воздействия на устойчивость и силу мотива. В первом варианте частые неудачи формируют у студента желание прекратить данную деятельность, вследствие того, что он может посчитать, что у него недостаточно знаний, талантов и умений. В данном варианте наблюдается интропунитивный вид фрустрации, который включает в себя поведенческие паттерны, направленные на самообвинение, что увеличивает вероятность к приостановке и отказу от задач, связанных с деятельностью.

В ряде исследований показано, что сила мотива и эффективность деятельности зависят от того, насколько ясно осознается человеком цель, смысл деятельности, ее перспектива [11].

Они не являются полярными характеристиками мотивационной сферы. В различных сферах жизни соотношение между «ценностью» и «доступностью» может быть оценено по-раз-



ному, в зависимости от того, что приоритетнее. Если «ценность» значительно превышает «доступность», это указывает на глубокий внутренний конфликт. Напротив, когда «доступность» перевешивает «ценность», человек может не проявлять интерес к данной ценности из-за ее легкой доступности, следовательно, это говорит об отсутствии мотива к ее достижению. А недоступная в данный момент времени цель будет располагать побудительным импульсом, если у студента присутствует дальнейшая жизненная перспектива.

В процессе поиска решения поставленных задач в ходе учебно-профессиональной деятельности студенты могут сталкиваться с конфликтными ситуациями. И от выбора адекватной стратегии поведения в конфликтной ситуации будет в значительной степени зависеть эффективность коммуникации и плодотворности взаимодействия между участниками учебного процесса.

Данные формы взаимодействия с участниками образовательного процесса можно разделить на продуктивные стратегии поведения в ситуации конфликта (эффективные); непродуктивные стратегии поведения в ситуации конфликта (незэффективные).

В процессе учебной деятельности студенты сталкиваются с определенными факторами, которые оказывают на них стрессовое воздействие. Стресс представляет собой механизм адаптации, так сказать автоматический стереотип или паттерн организма на какое-либо воздействие. Стресс может нести как положительное влияние на организм человека в виде его активности, так и негативное воздействие. Ухудшение физиологического и психоэмоционального состояния студента может происходить при длительном и сильном воздействии стресс-факторов [2].

К стрессовым факторам, которые могут вызывать определенные сложности у студентов можно отнести адаптацию к новому коллектиvu и среде, смене места жительства, учебные нагрузки, экзамены, зачеты, написание курсовой и выпускной квалификационной работы. В связи с этим выбор копинг-стратегии поведе-

ния будет детерминировать эффективность совладания с возникшей ситуацией, что, в свою очередь, будет влиять на профессионально-личностный рост будущего специалиста.

Выбор конструктивных стратегий совладания со стрессом в значительной степени детерминирует личностно-профессиональное развитие студента, так как деструктивные способы совладания со стресс-факторами оказывают деструктивное воздействие.

Исследователь Р. Лазарус выделил среди стратегий совладания направленные на решение проблемы и сфокусированные на эмоциональное состояние субъекта (для уменьшения воздействия стресс-факторов на человека) [12].

Е. И. Рассказова и Т. О. Гордеева придерживаются позиции, что к наиболее адаптивным стратегиям совладания можно отнести те стратегии, которые направлены на разрешение проблемной ситуации [7].

Выводы. В большей степени эффективность поведенческих паттернов обусловлена силой мотива, имеющей тесную связь с рядом факторов. Одним из фундаментальных факторов является конкретное отношение ценности и доступности реализуемой цели, задачи. Чем дальше они удалены друг от друга, тем больше будет снижаться активность, желание и готовность предпринимать определенные действия, что может привести к отказу от ее реализации.

Возвращаясь к эффективным поведенческим паттернам поведения, отметим, что стратегии поведения можно разделить на неэффективные, проявляющие отрицательное воздействие, и на конструктивные, оказывающие положительное влияние, помогающие обучающимся справляться с возникающими задачами в процессе учебно-профессиональной деятельности.

АННОТАЦИЯ

В статье раскрывается содержание психологических особенностей развития эффективных поведенческих паттернов студентов на этапе профессионального обучения. Определены психологические условия развития эффективных поведенческих паттернов. В каче-



стве определяющих факторов выделены самооценка и ценностно-мотивационные установки. Установлено, что самооценка выступает основным элементом регуляции поведенческих реакций и деятельности студента. Представлены основные характеристики мотивационной сферы, которые определяют ее внутреннюю и внешнюю составляющие. Раскрыта взаимосвязь особенностей мотивации студента и успешности его деятельности. Описаны формы взаимодействия студентов с участниками образовательного процесса. Обоснован выбор конструктивных стратегий совладания со стрессом студентами.

Ключевые слова: поведенческие паттерны, профессиональное обучение, студенческий возраст, самооценка, мотивационная сфера, стратегии совладания, конструктивное взаимодействие.

SUMMARY

The article reveals the content of the psychological features of the development of effective behavioral patterns of students at the stage of professional training. The psychological conditions for the development of effective behavioral patterns are determined. Self-esteem and value-motivational attitudes are identified as determining factors. It has been established that self-assessment is the main element of the regulation of behavioral reactions and student activity. The main characteristics of the motivational sphere, which determine its internal and external components, are presented. The interrelation of the features of student motivation and the success of his activity is revealed. The forms of interaction between students and participants in the educational process are described. The choice of constructive strategies for coping with stress by students is justified.

Key words: behavioral patterns, vocational training, student age, self-esteem, motivational sphere, coping strategies, constructive interaction.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амбарцумян А. А. Психологические дентиминанты паттернов поведения в ситуации хронического неуспеха: дисс. ... канд. психол. наук. Сочи, 2006. 132 с.

2. Артюхова Т. Ю., Петрова Т. И., Бенько-ва О. А., Федорова Е. П. Учебная деятельность как фактор возникновения стресса у студентов // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. 2020. № 2 (52).

3. Бернс Р. Я-концепция и Я-образы. Само-сознание и защитные механизмы личности. Самара: Бахрах-М, 2000. С. 133–219.

4. Ковалев А. Г. Психология личности. М.: Просвещение, 1970. 391 с.

5. Дедов Е.Г., Новиков А.С., Багинский А.Л. Исследование сущностных характеристик понятий «Компетенция» и «Компетентность» // Смоленский медицинский альманах. 2016. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-suschnostnyh-harakteristik-ponyatiy-kompetentsiya-i-kompetentnost> (дата обращения: 19.05.2024).

6. Корнетов Г. Б. Психологическая педагогика Эдварда Ли Торндайка. Статья. Коннекционизм американского исследователя // Инновационные проекты и программы в образовании. 2022. № 5 (83).

7. Расказова Е.И., Гордеева Т.О., Осин Е.Н. Копинг-стратегии в структуре деятельности и саморегуляции: психометрические характеристики и возможности применения методики cope // Психология. Журнал ВШЭ. 2013. № 1.

8. Рубинштейн С. Л. Человек и мир. СПб.: Питер, 2012. 224 с.

9. Стукова О. В. Б. М. Бехтерев о классификации форм и типов социальных групп // Система ценностей современного общества. 2015. № 42. С. 74–79.

10. Хребина С. В., Власенко А. И., Плугарева А. В. Роль ценностного отношения студентов в формировании психологической готовности к профессиональной деятельности // Гуманитарные науки. 2021. № 2. С. 146–152.

11. Deci E. L., Ryan R. M. Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. N.Y.: Plenum, 1985. 372 p.

12. Lazarus R., Folkman S. Stress, Appraisal and Coping. N.Y.: Springer, 1984. 445 p.





**Л. И. Бершедова,
Т. Ю. Морозова**

УДК 159.9.07

ОСОБЕННОСТИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА В СИТУАЦИИ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

Ведение. Студенчество – совершенно особый и неповторимый период жизненного пути личности, ибо символизирует начало реальной взрослости и вхождение в новую профессионально ориентированную общность, что в целом кардинально меняет характер индивидуальной жизни молодых людей, их положение и статус, сферы и формы деятельности, круг и содержание социального взаимодействия. Столь масштабные преобразования, по определению В. И. Слободчикова, подобны «новому рождению» [16]. Многоплановость студенческой жизни на начальном этапе обучения порождает определенные трудности в адаптации и перестройке юношей под изменяющуюся образовательную и жизненную реальность.

В психологическом плане не менее сложными в этот период являются проблемы, связанные со сменой акцентов развития ситуации самоопределения, поскольку происходящие изменения внешнего объективного контекста оказывают непосредственное влияние на ее характеристики и феноменологию. У студентов вуза самоопределение принимает субъектно-деятельностный характер и выступает как самоопределение – реализация осуществленных ранее выборов [3; 4]. Этот процесс отражает различные формы активности студентов, которые, с одной стороны, определяются погружением в принципиально новую ведущую учебно-профессиональную деятельность и приобщением к разным видам образовательных и социальных отношений в вузов-

ском коллективе студентов и преподавателей. С другой стороны, не менее важной для молодых людей становится внутренняя активность, направленная на осмысление и переосмысление меры своего личностного соответствия задачам и требованиям самореализации на данном этапе. Встраивание этой актуально сложной ситуации в интрапсихическое пространство первокурсников становится проблемой и источником разнообразных переживаний.

На этом фоне возникает вопрос о выборе средств, которые могут выступать решающим фактором конструктивного разрешения основных студенческих проблем. Известно, что в научном измерении важной составляющей процессов социально-психологической адаптации является совладающее поведение личности как один из эффективных путей преодоления жизненных противоречий. В сложной ситуации копинг поведение выступает животворческим дарованием личности, инициирующим преобразующую активность [1], прогнозирование, целеполагание и творческое рождение новых смыслов, решений и выходов [10]. Изучение характера функционирования копинг-поведения студентов вуза в ситуации самоопределения как цель нашего исследования открывает новые подходы к практике психологического сопровождения и оказания индивидуальной психологической помощи студентам в этот сложный и важный для них период.

Изложение основного материала статьи. Исследование совладающего поведения осуществлялась в русле интегративного ситуативно-личностного подхода. Научные традиции такого подхода были сформулированы в работах зарубежных [16] и отечественных психологов (К. А. Абульханова-Славская, Л. С. Выготский, С. К. Рубинштейн и др.) [1; 6; 15].

Его исходные методологические положения раскрываются в понимании личности и ситуации в целостном единстве, функцией непрерывного взаимодействия которых выступает поведение. Представление о том, что особенности и характеристики поведения определяет субъективно переживаемая человеком



ситуация, меняет направление исследования, которое, по сути, становится исследованием личности в ситуации. Это означает, что личность и событие взаимно преломляются, их взаимосвязь реализуется в особенностях его отношении к ней. Анализ категории поведения, таким образом, предполагает как анализ ситуации и ее значимости для личности, так и анализ самой личности [3; 4; 5].

Социальная ситуация развития этого периода предполагает активно-деятельностный характер самоопределения, психологическим содержанием которого выступает самореализация студентов в ведущей учебно-профессиональной деятельности и жизни в целом (Л. И. Бершедова, И. В. Дубровина, И. А. Зимняя) [2; 7; 8]. Содержательные характеристики ситуации самоопределения раскрываются, по определению психологов, в трех видах ведущих отношений – к себе, другим людям, миру, которые в своей совокупности, если и не исчерпывают сущность личности, то содержательно являются важнейшими (А. Н. Леонтьев, В. Н. Мясищев, С. Л. Рубинштейн) [9; 11; 15].

Выделенные отношения отражают характер взаимосвязи с объективной реальностью и раскрывают содержание субъективной представленности самоопределения в самосознании личности, что позволяет определить особенности личностно-ситуативного взаимодействия с ситуацией. В свете данного положения изучение совладающего поведения с необходимостью предполагает анализ внутренней картины, параметры которой определяются субъектом и опосредуют его реакции на ситуацию самоопределения и своеобразие копинг-поведения. Разрешение противоречий и достижение равновесия во взаимодействии с этой предельно сложной ситуацией и определяют совладающее поведение как адаптационную и саморегулирующую активность личности [14].

С этих методологических позиций совладающее поведение студентов в нашем исследовании мы рассматривали как один из способов разрешения ведущих проблем самоопределения. Мы предполагали, что особенности копинг-поведения опосредованы характером

внутренней картины студентов, личностные переменные которой могут выполнять функции предикторов совладания и его копинг-ресурсов. Исследование проводилось в московских вузах с участием 227 студентов (первый курс обучения) в возрасте 16–17 лет. Методики исследования направлены на изучение совладающего поведения («Способы преодоления критических ситуаций» Е. Неим, «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» N. Endler, J. Parker и др.) и личностных особенностей студентов (Дембо-Рубинштейн (А. М. Приходжен), «Размышление о смысле жизни» Н. Nietmi, тест «СЖО» Д. А. Леонтьева).

Изучение внутренней реальности (субъективной интерпретации) ситуации самоопределения студентов показало, что субъектно-личностные характеристики, определяющие меру активности и саморегуляции первокурсников, их отношение к себе и миру, демонстрируют широкий разброс уровневых показателей. Это свидетельствуют о наличии некоторого разрыва соответствия собственных ресурсов требованиям новой жизни и ведущей учебно-профессиональной деятельности. Полученные данные свидетельствуют о проявлениях у большинства студентов состояний напряжения, внутренней конфликтности, недостаточной самостоятельности и личной ответственности, что выступает испытанием, требующим обращения как к внешним, так и внутренним ресурсам.

Наличие таких противоречий создает в этой ситуации сравнительно устойчивое новое «поле детерминации», которое включает в действие особые психологические механизмы, связанные с задачей на смысл. Установлено, что преодоление сложностей ситуации вызывает у студентов устойчивый интерес к проблемам смысла жизни, порождая активный процесс смыслообразования. В рамках этого процесса происходит внутренняя интеграция свойств и качеств, определяющих возможности реализации, формируется личностная позиция, определяющая личность «внутри своего мира». По утверждению психологов, акт смыслообразования имеет центральное значе-

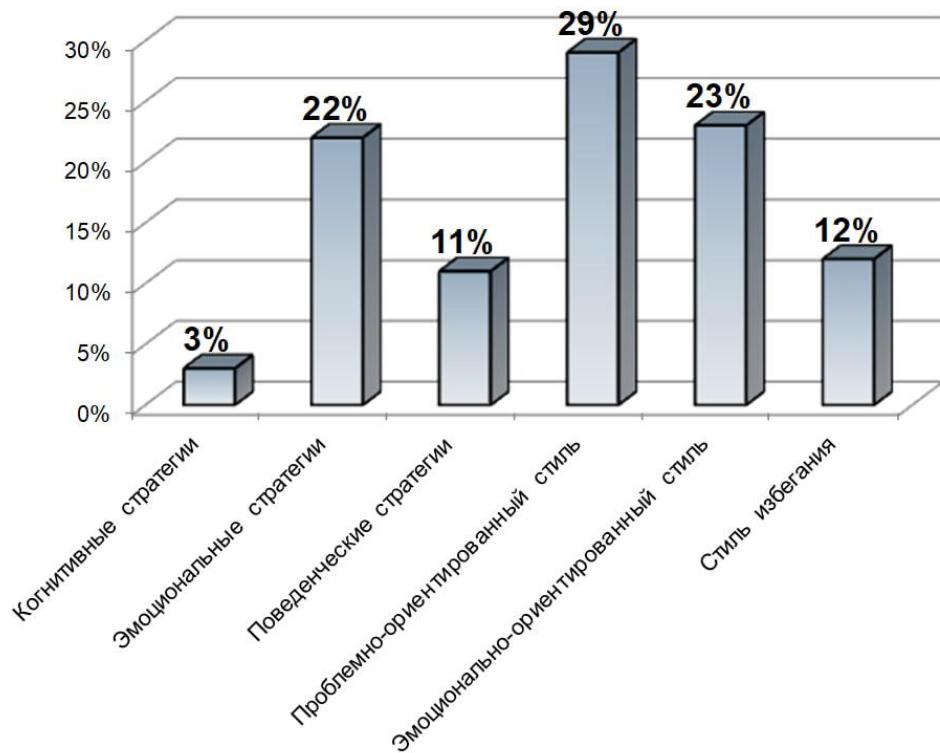


Рис. 1. Копинг-стратегии и копинг-стили у студентов в ситуации самоопределения

ние для решения проблемы самореализации [12]. Самоопределение и самореализация сливаются в единый активный целостный процесс, направленный на понимание действующего «Я» и его возможностей, с одной стороны, с другой – тех требований, которые предъявляются образовательной, социальной и общественной средой.

Существенными детерминантами активности студентов в новой для них ситуации выступают личностные характеристики доминантных отношений, которые, по определению Б. Ф. Ломова, отражают жизненно важные цели, мотивы, средства достижения и оказывают наибольшее влияние на социальное поведение [13]. В результате факторного анализа в исследовании были определены три значимых фактора (общий показатель их дисперсии 47 %), в структуру которых с высокими факторными весами вошли переменные отноше-

ний к себе, к миру, к другим людям. Это фактор «индивидуализация» (26 % дисперсии), фактор адаптации (12 % дисперсии) и фактор социализации (9 % дисперсии). Направленность доминантных отношений раскрыла сферы ведущих переживаний, которые свидетельствуют как о личностной вовлеченности студентов в ситуацию самореализации, так и выраженности субъективно переживаемой потребности в ее преодолении. Это значит, что ситуация является для первокурсников объектом их рефлексивных размышлений. Полученные данные говорят об активном и разностороннем характере процессов индивидуализации, адаптации, социализации студентов в новых условиях.

Высокую значимость ситуации самоопределения на данном этапе подчеркивает активизация у студентов всего спектра стратегий и стилей совладания (рис. 1).



С помощью корреляционного анализа было установлено достаточно большое количество достоверно значимых связей, свидетельствующих о том, что содержательные характеристики отношений определенным образом влияют на выбор способов совладания. С целью выявления закономерных тенденций этого выбора мы использовали процедуру, разработанную и адаптированную в работах разных авторов (Д. Баннистер, Ф. Франселло, А. В. Карпов, Т. Л. Крюкова). Исходная идея данной процедуры заключается в выявлении наиболее частотных баллов взаимодействия переменных, что позволяло определить, с одной стороны, меру значимости отдельных личностных качеств в выборе копингов, с другой стороны, раскрыть особенности стратегий и стилей совладания с позиций их активности, модальности и направленности. Полученная картина взаимодействия в целом выглядит следующим образом:

– с позиций интенсивности (меры активности/пассивности) можно констатировать доминирующую активность копинг-стилей, обеспечивающих приспособительную и преобразующую активность субъекта. Эти данные говорят о выборе копингов, свойственном зрелой личности;

– с позиций модальности ведущей сферой актуализации совладания является эмоциональная, высокая степень активности проявляется в когнитивной сфере, незначительно представлена активность в поведенческой сфере. Активизация всех сфер психической организации является важным фактором активности первокурсников в решении проблем самореализации;

– с позиций направленности доминирующими областями взаимодействия выступают отношения к миру и себе, которые в главном отражают возможности личности к постановке и достижению жизненных целей, решению разнообразных задач на смысл, свободному саморазвитию и творению себя, самоосуществлению и самореализации. Более низкие показатели активности взаимодействия проявляются в области отношений с другими людьми,

что свидетельствует о большей социальной свободе и самостоятельности студентов, их независимости от внешнего влияния.

Результаты исследования свидетельствуют о высоко значимых корреляциях с копингами параметров доминантных отношений – индивидуализации, адаптации, социализации, совокупность которых выступает «ядром взаимодействия» – мотивационным центром, определяющим интенсивность, модальность и направленность совладания.

Для изучения меры влияния (ответственности) личностных характеристик студентов на выбор копинг-стилей применялся регрессивный анализ. Результаты исследования свидетельствуют, что у студентов (48 % от выборки) наблюдается множественная линейная связь с проблемно-ориентированным стилем следующих предикторов: «самопринятие» ($\beta = ,259$), «локус контроля» ($\beta = ,405$), «результивативность жизни, удовлетворенность» ($\beta = ,361$), «эмоциональная комфортность» ($\beta = ,170$), «интегральность» ($\beta = ,322$), «цели в жизни» ($\beta = ,406$), «локус контроля – жизнь» ($\beta = ,430$) и «процесс насыщенность жизни» ($\beta = ,452$). Активное решение первокурсниками проблемы смыслообразования является чрезвычайно важным моментом погружения в новую реальность, ибо благодаря этому ярко выраженному явлению открываются и формируются более высокого уровня смыслы новой учебно-профессиональной деятельности, рождаются ее перспективные цели, процесс первоначальной адаптации перестраивается в процесс личностного развития.

Выбор студентами (46 % от выборки) эмоционально-ориентированного стиля определили такие переменные, как «адаптация» ($\beta = -,531$), «СЖ хобби//творчество» ($\beta = ,092$), «размышление о смысле жизни» ($\beta = ,224$), «СЖ учебно-профессиональная деятельность» ($\beta = -,102$), «СЖ общественная работа» ($\beta = -,006$), «СЖ занятия спортом» ($\beta = -,038$) и «эскапизм» ($\beta = ,376$). Эти данные сигнализируют о значимости процессов смыслообразования в различных сферах деятельности и жизнедеятельности. Переживания, его сопровождающие, как



особые механизмы изменений смыслового соответствия сознания человека и его бытия обуславливают расширение функциональных характеристик копингов, что способствует решению задач самоопределения-самореализации [3].

В результате исследования установлено, что предикторами выбора разнообразных стилей совладания выступают наиболее сложные субъектные переменные доминантных отношений юношеской «к себе» и «миру». Их системная организация свидетельствует об активных внешних и внутренних процессах самоопределения-самореализации, в рамках которых происходит преобразование личностных свойств и качеств студентов, их открытие с позиций новых психологических граней.

Выводы. В целом материалы исследования позволяют констатировать, что позитивные эффекты совладающего поведения студентов в ситуации самоопределения обусловлены широтой их репертуара, большим разнообразием, высокой интенсивностью, направленностью на проблемно чувствительные зоны отношений студентов к миру и себе, наличием внутренних взаимосвязей. Успешность копинга как результат взаимодействия с личностными переменными доминантных отношений студентов определяется расширением спектра его функций, которые через внутреннюю деятельность переживаний оптимизируют преобразования в представлениях выпускников о себе, экзистенции и ситуации. Средством повышения продуктивности совладающего поведения студентов в ситуации самоопределения может выступать совместная деятельность в малых группах, нацеленная на расширение ресурсных субъектных возможностей первокурсников путем амплификации и активизации их доминантных переживаний.

АННОТАЦИЯ

Исследование направлено на изучение совладающего поведения студентов вуза (первый курс) в ситуации самоопределения. Установлено, что интенсивная активизация копинг-поведения студентов в ситуации самоопределения на этапе адаптации к вузовскому образованию выступает эффективным способом преодоления ситуационных сложностей.

Позитивное влияние совладания определяется его активностью, разнообразным репертуаром и направленностью на проблемно чувствительные зоны переживаний студентов. Средством расширения продуктивности совладающего поведения может выступать совместная деятельность в малых группах, нацеленная на расширение ресурсных субъектных возможностей первокурсников путем амплификации и активизации их доминантных переживаний.

Ключевые слова: студенчество, ситуация самоопределения, стили совладания, внутренняя картина ситуации, доминантные отношения, переживания.

SUMMARY

The research is aimed at studying the coping behavior of university students (first year) in a situation of self-determination. It has been established that intensive activation of coping behavior of students in a situation of self-determination at the stage of adaptation to university education is an effective way to overcome situational difficulties. The positive impact of coping is determined by its activity, diverse repertoire and focus on problem-sensitive areas of students' experiences. A means of increasing the productivity of coping behavior can be joint activities in small groups aimed at expanding the resource subjective capabilities of first-year students by amplifying and activating their dominant experiences.

Key words: students, self-determination situation, coping styles, internal picture of the situation, dominant relationships, experiences.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Психология и сознание личности. М.: МОДЭК, 1999. 224 с.
2. Бершедова Л. И. К вопросу о личностных новообразованиях критических периодов детства [Электронный ресурс] // Вестник ТГУ. 2012. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-lichnostnyh-novoobrazovaniyah-kriticseskikh-periodov-detstva> (дата обращения: 27.03.2025).
3. Бершедова Л. И., Морозова Т. Ю. Динамические преобразования совладающего поведения в ситуации самоопределения в юно-



шеском возрасте. Вестник Государственного университета просвещения. Серия: Психологические науки. 2024. № 4. С. 97–109.

4. Бершедова Л. И., Морозова Т. Ю. Совладающее поведение выпускников школ в ситуации самоопределения // Вестник Государственного университета просвещения. Серия: Психологические науки. 2025. № 1. С. 92–108.

5. Бурлачук Л. Ф., Коржова Е. Ю. Психология жизненных ситуаций: учеб. пособие. М.: Российское педагогическое агентство, 1998. 263 с.

6. Выготский Л. С. Психология развития. Избранные работы [Электронный ресурс]. Образовательная платформа Юрайт. URL: <https://urait.ru/bcode/562567> (дата обращения: 27.03.2025).

7. Дубровина И. В. Методика преподавания психологии в высшей школе: учебник для вузов. М.: Издательство Юрайт, 2025. 213 с.

8. Зимняя И. А. Практика в вузовской подготовке социальных работников: по матер. рос.-амер. совещ. (20-22 мая 1993 г., Москва, Салтыковка). М.; Набережные Челны: Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов. 1995. 210 с.

9. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2004. 352 с.

10. Крюкова Т. Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни. М-во образования и науки Российской Федерации, Костромской гос. ун-т им. Н. А. Некрасова. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2010. 294 с

11. Мясищев В. Н. Психология отношений: избранные психологические труды / Российская акад. образования, Московский психолого-социальный ин-т. М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК. 2011. 398 с.

12. Проблемы психологической герменевтики / под ред. Н. В. Чепелевой. К.: Изд-во Нац. пед. ун-та им. Н. П. Драгоманова, 2009. 382 с.

13. Психология личности в трудах отечественных психологов: хрестоматия / сост. Л. В. Куликов. СПб.: Питер, 2009. С. 109–113.

14. Психология стресса и совладающего поведения: устойчивость и изменчивость отношений, личности, группы в эпоху неопределенности: матер. VI Междунар. науч. конф. (г. Кострома, 22–24 сентября 2022 г.). Кострома: Костромск. гос. ун-т, 2022. 450 с.

15. Рубинштейн С. Л. (1889–1960). Человек и мир. М. [и др.]: Питер, 2012. 224 с.

16. Слободчиков В. И. Психологические проблемы становления внутреннего мира человека // Вопр. психол. 1986. № 6. С. 14–23.

17. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. 860 с.



Р. Э. Гшиянц

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ЛИЧНОСТИ О СОДЕРЖАНИИ И ФАКТОРАХ УСПЕХА В ПЕРИОД ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ

Введение. Проблема изучения психологических детерминант успешности человека как субъекта деятельности и общения в современном мире приобретает все большую значимость и актуальность. Данная позиция связана, прежде всего, с ориентацией современного человека на достижения в различных сферах и высокое качество жизни.

Исследователи в области психологии подчеркивают значимость субъективных представлений о способах достижения, вариантах



личностного роста, важности стремления к успеху для продуктивной активности и личностного самоопределения, выработки оптимальной индивидуальной модели жизнедеятельности. Сегодня в психологии акцентируется внимание на необходимости формирования адекватных представлений об образе достижений, соответствующих ценностно-смысовых ориентиров и установок как основы направленности, характера и содержания выбранного личностью жизненного пути.

В психологии в качестве факторов, детерминирующих успешность личности, выделяются различные комплексы внутренних психологических переменных, а также социальные и индивидуальные представления о ее сущности, роли в жизни человека и возможностях достижения. На субъективном уровне мотивирующую и регулирующую функцию активности субъекта выполняют представления об успехе и способах его достижения, психологическая готовность быть успешным в деятельности и социальном взаимодействии, уверенность и доверие к себе, целеустремленность, выраженная потребность в достижении, компетентность и организованность личности.

В настоящее время профессиональная и социальная активность субъекта мотивируется стремлением к достижению успеха как жизненного норматива. Система социальных установок нацеливает личность на понимание успешности как критерия оценки собственной продуктивности и самоидентичности. Особую роль здесь играет содержание субъективных представлений личности о детерминантах успеха, так как они обладают функцией самоинициации поведения человека.

Актуальность исследования обусловлена социальным заказом на исследования в данной области и недостаточной изученностью представлений о психологических детерминантах успеха и механизмах формирования успешного поведения в период профессионального становления специалистов будущего. Именно на этом этапе развития личности важна четкость представлений о природе, детерминантах, объективных и субъективных критериях оценки собственного успеха.

Цель данной работы заключается в выявлении и систематизации особенностей представлений личности о содержании и факторах успеха в период профессионального становления.

В исследованиях психологов показано, что феномен успеха, как и представление о нем в пространстве индивидуального бытия, может иметь для человека как объективную, так и субъективную значимость. Более того, личностно значимые достижения рефлексируются и оцениваются субъектом как доказательство самоэффективности и состоятельности.

Опыт достижения успеха в период профессионального становления обогащает представления молодежи, что, в свою очередь, усиливает мотивацию достижений, повышает самооценку и уровень притязаний, стимулирует надсituативную активность и мобилизирует личностный потенциал [1].

Содержание субъективных представлений взаимосвязано с аутопсихологической компетентностью, что выступает значимой внутренней детерминантой достижения успеха в деятельности и общении.

Сегодня в психологии осуществляется активный поиск компонентов содержания представлений личности, позволяющих достигать успеха, несмотря на возникающие препятствия, демонстрирующей высокий уровень субъективного контроля и самоорганизации в сложных ситуациях в условиях неопределенности.

По мере профессионального становления личности развиваются и конкретизируются представления, трансформируются смысловые установки, изменяется эмоциональное отношение к успеху, оценке собственных ресурсов и рисков, развивается самоотношение [2].

Анализ психологических исследований позволяет сделать вывод о том, что переживание ситуаций успеха в период профессионального становления человека связано с ощущением удовлетворения, воодушевления как следствия достижений выдвигаемых целей и желаемых результатов. В психологии отрефлексированному опыту успеха, полученному



субъектом на этапе профессионального становления, уделяется большое внимание как субъективной базе достижений в будущем. В исследованиях психологов доказано, что наряду с компетентностью, мотивация достижений и их позитивный образ играют значимую роль в построении успешной профессиональной карьеры [3].

В качестве основных внутренних детерминирующих факторов развития индивидуального успеха в представлениях молодого поколения находят отражение следующие позиции: «кreatивность», «позитивное самоотношение», «адекватная самооценка», «высокий уровень притязаний», «выраженное стремление к росту», «предпочтение творческих решений». Именно в период профессионального становления в вузе формируется компетентный индивидуальный стиль активности будущего специалиста, способность выбирать оптимальные эффективные модели поведения, что позволяет рассчитывать на устойчивость успеха.

В психологических исследованиях четко установлена связь успешности личности и наличия соответствующих представлений субъекта, которые определяют характер его активности, за счет их способности поддерживать необходимые усилия, связывая их с последующим удовольствием от достигнутого результата [4].

В содержании представлений связывается успех, прикладываемые усилия и действия субъекта по достижению значимых для него целей, настоящие социальные ориентиры и личные устремления.

В современной противоречивой социокультурной ситуации, одновременно сосуществуют широкие возможности самореализации с использованием разнообразных социальных лифтов и риски иллюзорных представлений о способах достижения успеха в условиях неопределенности. На уровне эмпирических психологических исследований доказано, что успешность выступает одной из ведущих жизненных ценностей современного молодого человека, отражающей интериоризированные социальные представления о престижности ус-

пеха как такового. В современных психологических исследованиях подчеркивается нормативность успешности как определенного критерия личностной зрелости и состоятельности. Вместе с тем сегодня в ситуации многозадачности и неопределенности проявление прокрастинации может существенно препятствовать успеху молодого человека [5].

В психологии показано, что успех в период профессионального становления молодого человека является особой формой самореализации и самоактуализации развивающегося субъекта, подтверждает его самоэффективность и обеспечивает определенное отношение со стороны других, позволяет самоутвердиться и занять определенный статус в группе, соответствовать социальному стандарту преуспевающего человека.

Интересно, что в психологии способность личности к достижению успеха связывают, с одной стороны, с уровнем интеллекта, компетентностью, а с другой – с выраженной способностью адекватно выражать и контролировать собственные чувства, проявлять эмпатию, демонстрировать аттрактивность, адекватно оценивать сложную ситуацию и принимать решения, наличием социальных навыков.

В процессе профессионального становления молодой человек, достигающий успеха и демонстрирующий успешность, получает социальное подтверждение своей состоятельности и психологическое подкрепление в форме одобрения и признания от референтных групп и значимых других, что становится дополнительным стимулом для достижения намеченных целей в будущем.

С точки зрения современных психологов, способность личности использовать личностные ресурсы напрямую связана с конкретностью содержания представлений об образе желаемого результата, на достижение которого сконцентрированы ее усилия. Предпринимая действия с ориентацией на представления будущего достижения позитивного результата, молодой человек в процессе профессионального становления способен действовать более продуктивно. Вместе с тем нечеткость пред-



ствлений о детерминантах успеха и собственных ресурсах является существенным барьером на пути продвижения личности [6].

Выступая активным субъектом жизнедеятельности, молодой человек может самостоятельно определять формат личного успеха, способствующий развитию. При этом психологи отмечают, что каждая индивидуально-личностная модель успеха интегрирует ценностно-смысловые ориентиры, нравственно приемлемые для личности способы его достижения, представления о субъективной ценности результата.

Субъективные представления о социально приемлемых способах достижения успеха в современной реальности позволяют уравновесить стремление к успеху с нравственными ориентирами, что может предотвратить возникновение негативных эффектов. Психологи акцентируют внимание на том, что большое значение имеет понимание субъектом профессионального становления значимости для успеха оптимального сочетания целеустремленности, компетентности действий, мотивации и личностного смысла совершаемых поступков.

В современных исследованиях психологов продемонстрировано, что результат деятельности приобретает положительный или отрицательный смысл для личности с учетом его значения для удовлетворения жизненно важных потребностей. Психологический эффект влияния успеха на личность в период профессионального становления определяется субъективной значимостью выполняемой деятельности, уровнем ее сложности, ценностью достигнутого результата, наличием привлекательного вознаграждения.

В эмпирических исследованиях доказано наличие возрастных особенностей проявления мотивационных приоритетов стремления к успеху.

В этом плане представители студенческой молодежи более восприимчивы к новым тенденциям оценки эффективности и инновациям, проявляют психологическую готовность предпринимать активные действия, приводящие к успеху.

Сегодня, как показывают исследования, субъекта в процессе профессионального становления интересует не только высшее образование как таковое, а престижность и перспективность выбранного направления с точки зрения возможности добиться успеха, повысить качество жизни и построить карьеру, что отражает трансформацию представлений и ценностей нового поколения [7].

На уровне социальных представлений отношение к успешному человеку двояко, в зависимости от актуальной парадигмы организации профессиональной и социальной жизни общества. С одной стороны, нацеленность будущих специалистов на успех выступает залогом прогресса и эффективности, а с другой – в представлениях определенного контингента менее успешных людей может присутствовать ряд предубеждений и неприятие образа успешности как ценности. В исследованиях психологов развивается идея о том, что неоднозначное отношение к образу успешного человека в обществе связано со спецификой стереотипов общественного сознания относительно оценки успешного человека, что может провоцировать эмоциональное дистанцирование.

Более того, успех связан не только с личностным совершенствованием и профессиональным продвижением, но и с выделением из группы, что требует от личности жизнестойкости и коммуникативной компетентности, способности проявлять мотивационные интенции в ситуации неопределенности, устойчивой самооценки [8; 9]. В данном контексте индивидуальный успех личности может способствовать мотивированию других к трансформациям.

Исследование представлений будущих специалистов об успешном человеке показывает, что содержание представленного в них образа успешного человека зависит от индивидуального опыта успеха и яркости его переживания. Здесь правомерно выделить различные типы молодых специалистов на основании характера их отношения к образу успешного человека, что находит отражение в содержании их представлений:



– позитивно описывающие образ успешного человека, характеризующиеся высоким уровнем собственной личностной успешности в процессе профессионального становления, подтвержденной оценками референтных других и интересным портфолио, позитивным самоотношением;

– преимущественно негативно представляющие образ успешного человека в соответствии с определенными социальными стереотипами, демонстрирующие недостаточный уровень собственной успешности и неустойчивое самоотношение;

– демонстрирующие в своих представлениях эмоционально нейтральный образ успешного человека, при этом имеющие высокий уровень притязаний и противоречивое самоотношение;

– представляющие образ успешной личности как девиантного субъекта, не вызывающие симпатии и готового на рискованные действия для достижения цели.

С точки зрения психологов, на этапе профессионального становления успех выступает как результирующая проявления способностей, компетентности, креативности, эффективности презентации и личностных качеств, обеспечивающих конкурентоспособность. В этот период важно получение признания со стороны значимых других и, одновременно, избирательность восприятия внешних оценок, сосредоточенность на субъективной значимости успеха.

В процессе профессионального самоопределения успех связан с преодолением, что становится важным условием развития субъекта, рефлексия опыта конструктивного преодоления сложных проблемных ситуаций, способствует осознанию, адекватной рефлексивной оценки будущим специалистом собственных резервов [10].

Теоретический анализ исследований представлений о содержании и детерминантах успеха как психологического феномена позволяет заключить, что для его достижения важно понимание механизмов, лежащих в его основе: идентификации, проекции, авансирования, принятия.

Выводы. Таким образом, проблема развития представлений об успехе в период профессионального становления является достаточно востребованной в современной социореальности, в психологической науке и практике. Исследования психологов убедительно доказывают, что успешность субъекта во многом определяется сформированностью ценностного отношения личности к ней, а также содержанием представлений о детерминантах успеха. При этом активность, ориентированная на достижение успеха, проявляется в различных сферах жизнедеятельности субъекта в период профессионального становления: социальной, учебной, личностной, общественной, семейной, профессиональной, аутопсихологической.

Содержательные адекватные представления об успехе в процессе профессионального становления приобретают особую значимость, так как здесь формируется индивидуальная модель будущей социальной и профессиональной активности, эффективность которой связана с опытом достижений и преодоления неудач. В настоящее время психологами трактуется успех как особый формат самореализации и самоактуализации личности, обеспечивающий ее психологическое благополучие, позитивное самоотношение и высокий статус состоятельности, атрибутируемый ей референтными окружающими и экспертами.

Достигнутый успех, как и представления о нем, могут иметь как объективную, так и субъективную значимость для человека. Личностный, субъективно значимый успех осознается и оценивается личностью на этапе профессионального становления как доказательство своей самоэффективности, конкурентоспособности, перспективности и жизнестойкости. На уровне анализа представлений в психологических исследованиях выделены комплексы личностных качеств, необходимых для успешного самоосуществления в жизнедеятельности человека: критичность и креативность; инициативность и самоконтроль; ответственность и самоорганизованность; открытость новому и рефлексивность.



Субъект профессионального становления, имеющий достаточно развитые представления о феномене успеха и его детерминантах, имеет более благоприятный прогноз действий в ситуации достижения желаемого результата, усиливая мотивацию.

Мотивирующий потенциал представлений об успехе позволяет личности выбрать оптимальную модель поведения и приоритетную стратегию индивидуальной активности. На этапе профессионального становления будущие специалисты, имеющие повышенный и высокий уровень потребности в достижении отличаются настойчивостью, четкостью поставленных целей, ответственностью, ориентированностью на качество результата, увлеченностью процессом деятельности. Как правило, личность, обладающая содержательными структурированными представлениями, более инициативна, готова решать новые задачи, ориентирована на признание, может успешно аргументировать свои выборы и действия.

АННОТАЦИЯ

В статье представлен структурированный теоретический анализ взаимосвязи содержания представлений о феномене успеха и реальной успешности личности на этапе профессионального становления. Показаны особенности влияния субъективных представлений о детерминантах успеха молодого человека на продуктивность профессионального становления в современных условиях неопределенности. Выделены и описаны ресурсы и риски представлений личности о детерминантах успеха в период профессионального становления. Проанализирована роль психологического потенциала субъективных представлений в достижении успешной самореализации личности будущего специалиста в условиях неопределенности.

Ключевые слова: успех, представления, личность, профессиональное становление, детерминанты успеха, самореализация.

SUMMARY

The article presents a structured theoretical analysis of the relationship between the content of ideas about the phenomenon of success and the real success of an individual at the stage of pro-

fessional development. The article shows the features of the influence of subjective ideas about the determinants of success of a young person on the productivity of professional development in modern conditions of uncertainty. The resources and risks of an individual's ideas about the determinants of success during the period of professional development are identified and described. The role of the psychological potential of subjective ideas in achieving successful self-realization of the personality of a future specialist in conditions of uncertainty is analyzed.

Key words: success, ideas, personality, professional development, determinants of success, self-realization.

ЛИТЕРАТУРА

- Беширова А. В. Профессиональный успех в представлении молодых россиян // Российская нация: социологический портрет: матер. студ. науч.-практ. конф, приуроч. к праздн. Дня социолога в РГСУ. 2018. С. 46–50.
- Джига Н. Д. Взаимосвязь самоотношения студентов с мотивацией достижения успеха // Вестник Барановичского государственного университета. Серия: Педагогические науки, Психологические науки, Филологические науки (литературоведение). 2020. № 8. С. 78–83.
- Звонова Е. В., Мельников М. А. Характеристики мотивации достижения успеха для студентов-участников международных программ // Международный научно-исследовательский журнал. 2020. № 9-2 (99). С. 191–195.
- Козырева А. В. Представления студентов об успехе и успешном человеке // Инновации в науке и практике: сб. статей по матер. VIII международ. науч.-практ. конф. 2018. С. 187–198.
- Кривошеева А. С. Взаимосвязь прокрастинации и мотивации достижения успеха у студентов университета // Научно-практические исследования. 2020. № 10-2 (33). С. 14–18.
- Назаров С. М. Психологические барьеры на пути к достижению успеха в профессиональной деятельности // Современные исследования проблем управления кадровыми ресурсами: сб. науч. статей V Международ. науч.-практ. конф. 2020. С. 50–55.



7. Насонова Д. К. Поколение z как отражение трансформации представлений о счастье и успехе в современном обществе // Аллея науки. 2018. Т. 5. № 11 (27). С. 776–779.

8. Непогодина А. В., Ярушева С. А. Уровень самооценки как фактор успеха профессиональной деятельности // Управление, экономика и общество-2020: проблемы и пути развития: сб. статей участн. Международ. науч.-практ. конф. Челябинск, 2020. С. 118–120.

9. Щербакова Т. Н., Лосева И. И., Мисиров Д. Н. Представления студентов о мотивационных интенциях преобразующей активности в условиях неопределенности // Гуманитарные и социальные науки. 2022. № 6. С. 40–45.

10. Kayasheva O. I., Khanova Z. G. The Role of Psychology Students' Reflexivity in Securing Professional Success // EurAsian Journal of BioSciences. 2019. Т. 2. С. 2051–2056.



**Н. И. Якунин, Е. И. Алыджи,
Ю. В. Живаеева, П. Д. Юхновец**

УДК 159.9.07

ИССЛЕДОВАНИЕ КОМПОНЕНТОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГТОВНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ К СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Введение. В современном мировом пространстве происходят изменения в различных сферах жизни общества, затрагивающие в том числе и все аспекты жизни каждого человека в отдельности. До недавнего времени в России

активно и успешно проводилась военная реформа, которая принесла изменения в лучшую сторону. Но изменившиеся условия политической ситуации диктуют новые правила участия и ведения военных действий. Ряд положительных изменений касается статусного положения военнослужащих, уровня материального благополучия и социального самочувствия, но на ряду с этим существует ряд противоречий, требующих разрешения.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. На данный момент наблюдается устойчивая тенденция в исследованиях в области социологии, педагогики и психологии. Различные авторы понятие готовности употребляют в разных значениях, в том числе в широком смысле и в контексте самых разнообразных психологических явлений. Так, Н. И. Крылов, Т. В. Кудрявцев, Л. А. Мойсенко имеют в виду готовность к труду и деятельности, т. е. готовность к действию. Готовность как готовность к педагогической деятельности и к педагогическому общению рассматривают Н. В. Кузьмина, Е. А. Орлова. При этом в контексте профессии (готовность к ее выбору, самоопределению и деятельности) рассматривают такие авторы, как Э. А. Фарапонова, В. В. Чебышева, А. В. Масанов, В. И. Виноградов. В более широком смысле понятие готовности рассматривают М. И. Дьяченко и Л. А. Каңдыбовиچ. С их точки зрения это внутренний настрой отдельной личности на конкретное поведение, установка на активные действия. Помимо этого, готовность является приспособлением личности, направленным на успешные действия в конкретный момент. Эта приспособленность основана на мотивах и психических способностях индивида. То есть готовность является состоянием, обязательно направленным на что-либо. В основе действий, осуществляемых в данный момент, лежат мотивы и психические способности. О. М. Краснорядцева, И. О. Гилева описали феномен «мотивационной готовности к творческой профессиональной деятельности».

Такие исследователи, как А. Д. Глотовкина, М. П. Коробейникова, М. И. Дьяченко, Л. А. Каңдыбовиچ, П. А. Корчемный, Л. Н. Куз-

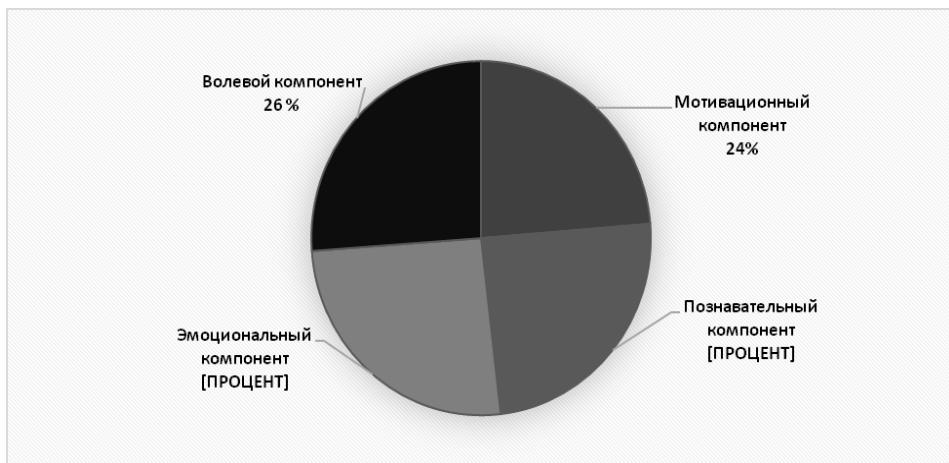


Рис.1 Результаты исследования по экспресс опроснику оценки психологической готовности военнослужащих к выполнению служебной деятельности А. Ю. Акимова, М. Д. Созинова.

нецова, Т. В. Маркелова, А. М. Столяренко, В. В. Сысоева, В. Т. Юсова, изучают деятельность человека в неординарных условиях (например, в условиях воинской службы). В этой же сфере появились работы по теме психологической готовности к службе в армии юношей из неполных семей (С. В. Ильинский, Е. В. Логутова, Л. Н. Сидорова, Л. А. Тунина).

Существует важная проблема исследования. Общество выдвигает ряд требований к уровню психологической подготовки юношей к армии. И как ответ на это в практической психологии существуют методы формирования такой готовности. Но при этом в реальности достаточно часто встречаются индивиды с несоответствующим уровнем психологической готовности. А масштабной, специализированной и целенаправленной подготовки молодежи не существует.

Цель исследования определить показатели психологической готовности курсантов военных вузов к условиям военной деятельности.

Изложение основного материала статьи.
Экспериментальное исследование было реализовано в период с 2020 по 2023 годы на базе Новосибирского ордена Жукова военного института имени генерала И. К. Яковлева войск национальной гвардии.

Общую экспериментальную выборку составили 100 курсантов (из них 100 в рамках пилотажного исследования и 40 на основном этапе экспериментального исследования) в возрасте от 18 до 20 лет (на момент начала экспериментального исследования).

Данный этап эмпирического исследования был направлен на изучение показателей психологической готовности курсантов военных вузов к особым условиям деятельности, диагностирующих разную степень психологической готовности к деятельности (сформированность и несформированность психологической готовности к деятельности).

С целью предоставления информации об особенностях проявления личностных характеристик были использованы следующие психодиагностические методы.

Разработка опросника А. Ю. Акимова, М. Д. Созинова. Первый блок утверждений направлен на оценку мотивационного компонента готовности военнослужащего к служебной деятельности, который включает в себя желание и стремление добиваться успеха в достижении поставленных целей, заинтересованность в деятельности, представлении себя в выгодном свете.

Второй блок утверждений позволяет оценить познавательный компонент готовности



военнослужащего, то есть понимание им обязанностей, поставленной задачи, оценку ее значимости для достижения главных целей и лично для каждого (в контексте престижа, статуса), прогнозы об изменениях окружающей действительности и т. д.

Третий блок утверждений направлен на оценку эмоционального компонента готовности военнослужащего к служебной деятельности, отражающего ощущение профессиональной и социальной ответственности, уверенное ожидание положительного результата, энтузиазм.

Четвертый блок предоставляет возможность судить о волевом компоненте готовности военнослужащего, то есть самоуправление и саморегуляцию, активизация ресурсов, концентрация на задаче, абстрагирование от мешающих стимулов, преодоление сомнений.

По полученным данным рассчитываются эмпирические значения общего показателя готовности военнослужащего к деятельности, а также выраженность компонентов готовности: мотивационного, познавательного, эмоционального, волевого.

Обработка данных, полученных с использованием указанного опросника, проводится в соответствии с ключом.

В ходе проведенного исследования по экспресс-опроснику оценки психологической готовности курсантов к выполнению служебной деятельности зафиксированы следующие результаты: из общей выборки респондентов в целом определены средние показатели психологической готовности. На рисунке 1 представлены результаты в процентном соотношении, на котором зафиксирована средняя выраженность показателей готовности, что определяет средние показатели общей психологической готовности. Показатели мотивационного компонента (24 %) от общей выборки респондентов. Мотивационный компонент готовности отражает ценностно-мотивационное отношение к деятельности курсантов, стремление успешному выполнению служебных задач. Показатели познавательного компонента (24 %) от общей выборки респондентов. Познавательная готовность к деятельности понимание военно-

служащими требований к деятельности и объективной оценке получаемых результатов, в способности к прогнозированию и анализу возможного изменения условий деятельности. Показатели эмоционального компонента (26 %) от общей выборки респондентов. В эмоциональной готовности, то есть переживаниях профессиональной и социальной ответственности за результат своих действий, в чувстве воодушевления и уверенности в успехе в результате этих действий. Показатели волевой готовности (26 %) от общей выборки респондентов. Волевая готовность, то есть способность мобилизовать внутренние ресурсы для достижения поставленной задачи в сложных условиях деятельности, сосредоточиться на выполнении этой задачи, в способности контролировать эмоциональное состояние в целях принятия адекватных решений в экстремальных ситуациях.

Выводы. Данные констатирующего эксперимента позволяют говорить о том, что сформированная психологическая готовность к деятельности обусловлена комплексом мотивационного, волевого, познавательного и эмоционального компонента, которые у курсантов могут характеризоваться сформированной психологической готовностью к деятельности.

АННОТАЦИЯ

В статье представлены результаты психо-диагностического исследования компонентов психологической готовности к деятельности (мотивационного, волевого, эмоционального и познавательного) курсантов военного вуза. Психологическая готовность к деятельности может определить более успешное и адаптивное вхождение в процесс профессиональной деятельности.

Ключевые слова: психологическая готовность, курсанты военного вуза, мотивационный, волевой, познавательный, эмоциональный компонент готовности

SUMMARY

The article presents the results of a psycho-diagnostic study of the components of psychological readiness for activity (motivational, volitional, emotional and cognitive) of cadets of a mi-



litary university. Psychological readiness for activity can determine a more successful and adaptive entry into the process of professional activity.

Key words: psychological readiness, cadets of a military university, motivational, volitional, cognitive, emotional component of readiness

ЛИТЕРАТУРА

1. Акимова А. Ю., Созинова М. Д. Опросник экспресс-оценки психологической готовности военнослужащих к выполнению служебной деятельности [Электронный ресурс] // Теоретическая и экспериментальная психология. 2019. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/oprosnik-ekspress-otsenki-psihologicheskoy-gotovnosti-voennosluzhaschih-k-vyipolneniyu-sluzhebnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 11.10.2024).
2. Андреев Д. В. Роль ценностей образовательной среды военного института в процессе адаптации учащихся первого курса [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2022. № 49 (444). С. 157–159. URL: <https://moluch.ru/archive/444/97364/> (дата обращения: 05.12.2023).
3. Боленко Ю. Б. Психологическая готовность как компонент профессиональной подготовки специалиста // Вестник Восточно-Сибирского института МВД России. 2012. № 1. С. 2.
4. Гrimak L. P. Резервы человеческой психики. M., 1987. 122 c.
5. Елбаев Ю. А. Психологическая диагностика в силовых структурах: учеб. пособие для вузов. M.: Изд-во Юрайт, 2021. 330 с.
6. Зеер Э. Ф. Профессионально-образовательное пространство личности. Екатеринбург: Рос. гос. проф. пед. ун-т, 2002. 126 с.
7. Кааяни А. Г., Сыромятников И. В. Прикладная военная психология. СПб.: Питер, 2006. 480 с.
8. Кааяни А. Г. Теоретические основы психологического обеспечения служебной деятельности // Юридическая психология. 2013. № 3. С. 22–26.
9. Чепелева Л. М., Чепелева А. А. Особенности профессионального самоопределения современной молодежи // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2021. № 4 (56). С. 144–152.

E. B. Васькова, И. А. Подольская

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ ТРЕВОЖНОСТИ, СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ И КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ ВОЛОНТЕРОВ-СТУДЕНТОВ

Введение. Волонтерство – это важный социально-психологический феномен, позитивно влияющий на общество. Однако важно учитывать социально-психологическое благополучие самих волонтеров, ведь оно влияет на их эффективность. Волонтеры, бескорыстно помогающие другим, могут испытывать стресс из-за высокой ответственности, непредсказуемости ситуаций и ограниченности ресурсов. Игнорирование этого фактора может привести к выгоранию волонтеров и негативно повлиять на их работу, а также отпугнуть новых участников.

В 2018 году в России произошел значительный прорыв в сфере волонтерства. Принятые законодательные изменения определили правовые основы волонтерской деятельности, закрепив понятие «волонтера», его права и обязанности. Была утверждена «Концепция развития добровольчества в Российской Федерации до 2025 года», а также создан единый информационный ресурс «Добровольцы России». 2018 год был объявлен Годом добровольца, что способствовало активной популяризации волонтерской деятельности в обществе.

В разработанном Л. А. Веретенниковой Образовательном стандарте подготовки добровольца/волонтера [2] предлагается широкий спектр направлений волонтерской деятельности, включающий сферу здравоохранения, образования, социальной поддержки, культуры, спорта, экологии, чрезвычайных ситуаций и правовой помощи. Современные подходы к определению волонтерской деятельности акцентируют внимание на развитии компетенций у волонтеров.



Волонтерство выполняет следующие социальные функции: ряд социальных функций – формирует ценности: развивает взаимопонимание, толерантность, гибкость, эмпатию и рефлексию; повышает гражданскую активность – волонтеры становятся активными членами общества, решая проблемы и влияя на изменения; социализирует – волонтеры получают опыт решения социальных проблем, усваивают общественные нормы и формируют ответственное поведение; решает социальные проблемы – волонтеры решают актуальные проблемы общества и получают опыт для будущей карьеры.

Выбор волонтерской работы – социальной или событийной – часто отражает индивидуальные черты характера. Социальные проекты привлекают самостоятельных, традиционно настроенных и легко адаптирующихся волонтеров. Событийные мероприятия привлекают волонтеров, стремящихся к управлению, добивающихся конкретных результатов и целями эмоциональную отдачу от работы. Волонтеры, сочетающие социальные и событийные проекты, ценят разнообразие, терпимость и доброжелательность [6].

В регионах Центральной России волонтеры активно решают актуальные проблемы общества, руководствуясь желанием помочь нуждающимся. Они ценят свою работу и получают удовлетворение от того, что могут принести пользу. Однако волонтерское движение в этих регионах сталкивается с препятствиями: недостаточной мотивацией населения к добровольчеству и недостаточной поддержкой со стороны власти [3].

Волонтерство в образовательных учреждениях помогает молодым людям расти и развивать желание помогать другим. В событийном волонтерстве участники стремятся к саморазвитию, новым знаниям и опыту, а также к полезным знакомствам и впечатлениям. Опыт организации крупных мероприятий может стать ценным активом в будущей карьере.

Волонтерская деятельность – это важная часть социально-культурной жизни, которая отличается эмоциональной насыщенностью. Участие студентов в волонтерских проектах, на-

правленных на помочь другим, способствует развитию эмпатии [8].

Волонтерство может вызвать стресс и привести к эмоциональному выгоранию, поэтому волонтерам нужна высокая стрессоустойчивость. Стресс может возникнуть из-за непредсказуемого графика, отсутствия быстрой награды, частых изменений в команде, работы с разными людьми, плохой организации и отсутствия обратной связи. Это может привести к стрессу, усталости и потере интереса к волонтерству.

Стресс, по мнению исследователей Л. А. Китаева-Смыка и Г. Селье, – это естественная реакция организма на внешние раздражители, позволяющая ему приспособливаться к изменениям. Но если воздействие слишком сильное или длительное, стресс перестает быть защитным механизмом и может привести к нарушениям психики и разладам в общественной жизни. Это происходит из-за того, что организм реагирует на стресс неспецифическими физиологическими и психологическими изменениями, которые в случае чрезмерной нагрузки не способствуют, а нарушают адаптацию [4]. Стресс вредит успеваемости, отношениям и адаптации студентов, а также может негативно влиять на их личность и карьеру.

В научных работах часто встречаются термины «тревога» и «тревожность», которые порой путают, но они имеют разные значения. Тревога – это кратковременное и временное состояние беспокойства и волнения, в отличие от тревожности, которая является устойчивым и длительным состоянием [9].

Тревожность – это неприятное чувство, сигнализирующее о возможной опасности, характеризующееся неопределенностью и беспомощностью. Она проявляется неприятными ощущениями, физиологическими реакциями (например, учащенным сердцебиением) и осознанием этого чувства.

Ч. Спилбергер выделяет два вида тревожности: личностную: человек воспринимает безопасные ситуации как угрожающие; ситуативную: кратковременная реакция на реальную угрозу.



Развитая стрессоустойчивость помогает справиться с негативными последствиями стресса, позволяя студентам успешно учиться, развиваться и добиваться успеха. В вузе студенты не только получают знания, но и развивают свою личность, анализируют себя, определяют свой потенциал и строят планы на будущее. Стрессоустойчивость гармонизирует психические процессы, особенно в сложных ситуациях, способствуя продуктивности в учебе и общественной жизни. Она объединяет в себе эмоциональную, волевую, интеллектуальную и мотивационную стороны человека, способствуя его самоорганизации в жизни и учебе.

Копинг – это способность человека приспособливаться к сложным ситуациям, поддерживая баланс между внешними требованиями и внутренними ресурсами. С. Хобфолл считает, что ресурсы помогают человеку преодолевать стрессовые ситуации, и делит их на категории по значению, содержанию и роли в выживании [10]. Копинг – это осознанное поведение, помогающее человеку преодолевать трудности с помощью стратегий, соответствующих его личности и ситуации [7]. Р. Лазарус выделяет материальные, психологические, социальные и физические ресурсы (здравые и выносливость). Копинг-поведение основано на использовании стратегий, которые зависят от наличия ресурсов. В трудных ситуациях личность мобилизует ресурсы и использует стратегии совладания. Лазарус выделяет восемь видов копинг-стратегий: конфронтация: агрессивное решение проблемы; дистанцирование: отстранение от ситуации; самоконтроль: контроль над чувствами и действиями; поиск социальной поддержки: обращение за помощью; принятие ответственности: признание своей роли в проблеме; избегание: уход от решения проблемы; планирование: разработка стратегии решения; положительная переоценка: поиск позитивных аспектов, акцент на росте [11].

Чтобы успешно справляться с трудностями, волонтеры должны уметь поддерживать свои силы и восстанавливаться, а также использовать эффективные методы совладания с не приятностями. Социальные аспекты волон-

терского движения, мотивация волонтеров и добровольческая активность довольно хорошо изучены как за рубежом, так и в России. Однако вопрос о внутренних ресурсах, необходимых студентам, занимающимся волонтерской деятельностью, остается недостаточно исследованным [1].

Волонтеры, используя стратегию «поиска социальной поддержки», восстанавливают силы, опираясь на помочь близких. «Положительная переоценка» позволяет не защищаться на проблемах, а видеть в них ценный опыт. «Планирование решения проблем» помогает активно решать и анализировать сложные ситуации. При отборе волонтеров важно учитывать их индивидуальные особенности: экстраверсия способствует командной работе, а подвижность и спонтанность – быстрой адаптации к изменениям [1].

Понимание особенностей волонтеров, их мотивации и потребностей позволяет создавать более привлекательные и эффективные программы волонтерской деятельности. Это включает в себя разнообразие проектов, гибкие графики, возможности для обучения и развития, а также создание чувства сообщества. Знание уровня стресса у волонтеров помогает разработать программы поддержки, предотвращающие выгорание. Это включает в себя тренинги по управлению стрессом, групповые сессии, возможность отдыха и создание благоприятной атмосферы в команде.

Целью исследования является изучение индивидуально-психологических особенностей волонтеров, обуславливающих успешность их деятельности. Мы предполагаем, что в целом волонтерам свойственен повышенный уровень тревожности, средний уровень стрессоустойчивости и преобладание такой копинг-стратегии, как ориентир на эмоции.

Также мы полагаем, что волонтеры с высоким уровнем тревожности чаще используют такие стратегии поведения, как избегание неудачи; волонтеры с низким уровнем тревожности используют такие стратегии поведения, как ориентир на эмоции; волонтеры с высоким уровнем стрессоустойчивости используют та-



кие стратегии поведения, как ориентир на эмоции; волонтеры с низким уровнем стрессоустойчивости используют такие стратегии поведения, как избегание неудач.

В эмпирическом исследовании приняли участие 68 волонтеров Калужского государственного университета им. К. Э. Циолковского. Используемый диагностический материал: шкала тревожности Спилбергера-Ханина; опросник «Какова ваша устойчивость к стрессу» (Ф.-Т. Готвальд, В. Ховальд); копинг-поведения в стрессовых ситуациях С. Норман, Д. Ф. Эндер, Д. А. Джеймс, М. И. Паркер, адаптация Крюковой.

Изложение основного материала. По шкале тревожности у волонтеров преобладает низкий уровень ситуативной тревожности (74 %) и высокий уровень личностной тревожности (76 %). При этом средний уровень тревожности наблюдается только у 26% волонтеров в ситуативной тревожности и у 24 % – в личностной. Низкий уровень тревожности не выявлен ни у одного из опрошенных в личностной тревожности.

Можно предположить, что такие результаты связаны со спецификой волонтерской деятельности. Волонтерская работа часто связана с помощью людям, что может вызывать чувство ответственности и даже некоторую тревогу за результат. Она часто непредсказуема, что может увеличивать уровень личностной тревожности. Что касается самих волонтеров, то они часто отличаются альтруизмом и желанием помогать другим, что может стимулировать стремление к идеальному результату и увеличивать личностную тревожность.

По результатам опросника «Какова ваша устойчивость к стрессу» (Ф.-Т. Готвальд, В. Ховальд) у волонтеров преобладает высокий уровень стрессоустойчивости: 65 % опрошенных имеют высокий уровень стрессоустойчивости, а 35 % – средний. Низкий уровень стрессоустойчивости среди волонтеров не обнаружен.

Можно предположить, что волонтеры часто мотивированы желанием помочь другим, и их ценности ориентированы на альтруизм.

Это может делать их более устойчивыми к стрессу, так как они сосредоточены на достижении положительного результата и на благополучии других. Они входят в социальные группы, где они окружены единомышленниками, что предоставляет им сильную социальную поддержку и помогает справляться со стрессом. Волонтерский опыт сам по себе может способствовать развитию стрессоустойчивости. Работа с разными людьми и в разных ситуациях требует способности справляться с нестандартными ситуациями и непредсказуемостью.

По результатам методики копинг-поведения в стрессовых ситуациях Д. Ф. Эндер, С. Норман, Д. А. Джеймс, М. И. Паркер, адаптация Крюковой, среди волонтеров преобладает стратегия копинга, ориентированная на избегание (49 %), затем следует копинг, ориентированный на решение задач (37 %), и наименее распространен копинг, ориентированный на эмоции (15 %). Это может говорить о том, что волонтеры склонны избегать ситуаций, которые вызывают у них эмоциональное напряжение. Они предпочитают решать проблемы практически, не зацикливаясь на своих эмоциях.

Можно предположить, что волонтеры часто сталкиваются с трудными ситуациями, связанными с бедностью, болезнью, несправедливостью. Избегание эмоционального напряжения может быть механизмом защиты от перенапряжения и «выгорания». Они часто сосредоточены на практическом решении проблем – помогают людям конкретными действиями, а не только эмоционально. Это может увеличивать долю стратегий, ориентированных на решение задач. Также волонтеры могут осознавать, что они не всегда могут решить все проблемы и не могут влиять на ситуацию в целом. Это может стимулировать использование стратегии избегания как способа снизить эмоциональную нагрузку.

Был проведен корреляционный анализ с помощью критерия Ч. Спирмена на выявление взаимосвязей между шкалами тревожности Спилбергера-Ханина, опросника «Какова ваша устойчивость к стрессу» (Ф.-Т. Готвальд,



Таблица 1.

**Взаимосвязи копинг-стратегий с тревожностью
и стрессоустойчивость среди волонтеров**

	Копинг ориентир на эмоции	Копинг решение задачи	Копинг ориентир на избегание
Личностная тревожность	0,537071*	0,068858	0,004272
Ситуативная тревожность	-0,068690	0,306689*	0,249303*
Стрессоустойчивость	0,750707*	-0,014818	-0,017973

* - уровень значимости $p < 0,005$

В. Ховальд), копинг-поведения в стрессовых ситуациях С. Норман, Д. А. Джеймс, Д. Ф. Эндер, М. И. Паркер, адаптация Крюковой. Результаты значимых корреляционных связей на уровне $p < 0,005$, представлены в таблице № 1.

Согласно результатам корреляционного анализа, обнаружены следующие статистически значимые связи между следующими показателями:

– личностная тревожность и копинг, ориентированный на эмоции: между ними наблюдается прямая умеренная положительная корреляция ($r = 0,54$): чем выше уровень личностной тревожности, тем больше волонтер склонен использовать стратегии, ориентированные на эмоции. Высокий уровень личностной тревожности у волонтеров может быть связан с тем, что они часто сталкиваются с ситуациями, которые вызывают сильные эмоции: печаль, гнев, сострадание. Использование стратегий, ориентированных на эмоции, помогает им обрабатывать эмоциональный опыт и сохранять эмоциональное равновесие;

– ситуативная тревожность и копинг, ориентированный на решение задач: между ними наблюдается прямая слабая положительная корреляция ($r = 0,31$): чем выше уровень ситуативной тревожности, тем больше волонтер склонен использовать стратегии, ориентированные на решение задач. Волонтеры часто встречаются с ситуациями, которые требуют быстрого и эффективного решения. Например, необходимо срочно найти помочь нуждающемуся человеку, организовать мероприятие или

решить проблему с материалами. В таких случаях стратегии, направленные на решение задач, помогают волонтерам справиться с ситуативной тревогой и добиться результата;

– ситуативная тревожность и копинг, ориентированный на избегание: между ними наблюдается прямая слабая положительная корреляция ($r = 0,25$). Это означает, что чем выше уровень ситуативной тревожности, тем больше волонтер склонен использовать стратегии, ориентированные на избегание. Волонтеры могут сталкиваться с ситуациями, которые слишком тяжелы эмоционально, или они осознают, что не могут изменить ситуацию. В таких случаях они могут прибегать к стратегии избегания как к способу защиты от эмоционального перенапряжения;

– стрессоустойчивость и копинг, ориентированный на эмоции: между ними наблюдается прямая сильная положительная корреляция ($r = 0,75$). Это говорит о том, что чем выше уровень стрессоустойчивости у волонтера, тем больше он склонен использовать стратегии, ориентированные на эмоции. Волонтеры с высоким уровнем стрессоустойчивости, как правило, более уверенно относятся к своей работе и готовятся к сложным ситуациям. Поэтому они более склонны использовать стратегии, ориентированные на эмоции, чтобы проживать и анализировать свой эмоциональный опыт и сохранять равновесие.

Критерий Краскела-Уоллиса подтвердил на уровне значимости $p < 0,005$ то, что при высоком уровне стрессоустойчивости преобладает копинг-стратегия ориентир на эмоции.



Выводы. Исследование показало, что волонтеры демонстрируют высокий уровень стрессоустойчивости и низкий уровень ситуативной тревожности, в то время как личностная тревожность остается на высоком уровне. В своей работе волонтеры чаще используют стратегии копинга, направленные на избегание и решение задач, чем стратегии, ориентированные на эмоции.

Стоит отметить специфику волонтерской деятельности. Работа с людьми, особенно в трудных ситуациях, может вызывать как ситуативную, так и личностную тревогу. Волонтеры часто сталкиваются с непредсказуемыми ситуациями и стремятся к идеальному результату, что может увеличивать личностную тревожность. Волонтеры зачастую обладают высокой стрессоустойчивостью благодаря своей мотивации, ценностям и социальной поддержке. В ситуациях с высокой тревожностью волонтеры чаще используют стратегии избегания, чтобы снизить эмоциональную нагрузку, и стратегии решения задач, чтобы практически помочь людям и добиться результата.

На основе проведенного исследования мы предлагаем рекомендации для волонтеров и руководителей волонтерских штабов.

Для волонтеров рекомендуем

- осознавать свою личностную тревожность. Помнить, что работа с людьми, особенно в трудных ситуациях, может вызывать тревогу;

- развивать навыки эмоциональной регуляции. Изучить техники, которые помогут управлять тревожностью: дыхательные упражнения, медитация, ведение дневника, здоровые привычки;

- не бояться просить помощи. Если волонтер сталкивается с ситуацией, вызывающей сильную тревогу, не стесняться обращаться за поддержкой к руководителю, психологу или другим волонтерам;

- не стремиться к идеальному результату. Помнить, что волонтер делает все возможное, а несовершенство – это нормально;

- использовать стратегии копинга, ориентированные на эмоции. Позволить почувство-

вать эмоции, связанные с трудными ситуациями, и не бояться обращаться за поддержкой к своим эмоциям;

- балансировать стратегии избегания и решения задач. Использовать стратегии избегания, чтобы снизить эмоциональную нагрузку, но не забывать о решении задач, чтобы помочь людям и достичь результата.

Для руководителей волонтерского штаба рекомендуем:

- создать условия для эмоционального комфорта волонтеров. Обеспечить доступ к психологической помощи, проводить тренинги по эмоциональному интеллекту и стрессоустойчивости;

- формировать реалистичные ожидания. Помнить, что волонтеры – это люди, и у них могут быть свои ограничения;

- поддерживать позитивную и мотивирующую атмосферу. Отмечать успехи волонтеров и поощрять их за их работу;

- своевременно реагировать на сигналы тревоги у волонтеров. Быть внимательным к их эмоциальному состоянию и предлагать помочь, если она необходима;

- поощрять использование различных стратегий копинга. Создавать условия для того, чтобы волонтеры могли использовать как стратегии избегания, так и стратегии решения задач в зависимости от ситуации.

АННОТАЦИЯ

Актуальность изучения уровня тревожности, стрессоустойчивости и способов преодоления стресса у студентов-волонтеров обусловлена растущим участием молодежи в волонтерском движении Волонтерство, сказывается на психическое здоровье волонтеров. Исследование проводилось с помощью шкал тревожности Спилбергера-Ханина, опросника «Какова ваша устойчивость к стрессу» (Ф.-Т. Готвальд, В. Ховальд) и методики копинг-поведения в стрессовых ситуациях (С. Норман, Д. Ф. Эндер, Д. А. Джеймс, М. И. Паркер, адаптация Крюковой). Корреляционный анализ по критерию Спирмена позволил выявить взаимосвязи между исследуемыми параметрами. Результаты исследования могут быть использованы для разработки программ психологиче-



ской поддержки волонтеров, обучения эффективным стратегиям преодоления стресса и создания более благоприятной среды для волонтерской деятельности.

Ключевые слова: волонтеры, волонтерская деятельность, тревожность, стрессоустойчивость, копинг-стратегии, совладающее поведение.

SUMMARY

The relevance of studying the level of anxiety, stress tolerance and ways to overcome stress among student volunteers is due to the growing participation of young people in the volunteer movement. Volunteering affects the mental health of volunteers. The study was conducted using the Spielberger-Khanin anxiety scales, the questionnaire "What is your resistance to stress" (F.-T. Gotwald, V. Howald) and the methodology of coping behavior in stressful situations (D. F. Endler, S. Norman, D. A. James, M. I. Parker, Kryukova adaptation). The correlation analysis according to Spearman's criterion revealed the relationship between the studied parameters. The results of the study can be used to develop psychological support programs for volunteers, teach effective strategies for overcoming stress and create a more favorable environment for volunteering.

Key words: volunteers, volunteer activity, anxiety, stress tolerance, coping strategies, coping behavior.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авраменко Н. Н., Семенова Ю. В. Копинг-ресурсы студенческой молодежи, необходимые для осуществления волонтерской деятельности // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. 2022. Т. 5. № 3 (16). С. 44–54.
2. Веретеникова Л. А. Образовательный стандарт подготовки добровольца/волонтера: учеб.-метод. пособие. Барнаул: АлтГПУ, 2018. 116 с.
3. Волонтерство в регионах России: социально-психологические особенности, проблемы реализации и пути их решения / Т. И. Филиппова [и др.] // Вестник университета. 2021. № 2. С. 166–174.
4. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса. М.: Наука, 1983. 386 с.
5. Селье Г. Стресс без дистресса. М.: Прогресс, 1982. 124 с.
6. Краснов А. В., Жикина Л. Р. Особенности ценностной сферы волонтеров в связи с предпочтаемым направлением мероприятий // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. 2021. № 1. С. 22–30.
7. Крюкова Т. Л. Возрастные и кросскультурные различия в стратегиях совладающего поведения // Психологич. журнал. 2005. Т. 26. № 2. С. 5–15.
8. Маскалянова С. А., Грибенюкова Ю. А., Сергеева Д. С. Обучение служением и волонтерством как факторы развития профессионально значимых качеств личности будущих социальных работников и социальных педагогов // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2024. № 3 (67). С. 12–17.
9. Мещеряков Б. Г. Зинченко В. П. Большой психологический словарь. М.; СПб.: ACT; ACT Москва; Прайм-ЕвроЗнак, 2008. 92 с.
10. Hobfoll S. E. Stress, Culture, and Community: The Psychology and Physiology of Stress. New York: Plenum press, 1988
11. Lazarus R. S. Emotions and adaptation: Conceptual and empirical relations. Nebraska Symposium on Motivation. 1968. 16. P. 175–266.





Е. В. Скворцова, А. А. Скворцов

УДК 159.99:316.62

СОЦИАЛЬНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ КАК РЕСУРС ФОРМИРОВАНИЯ ПРОСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ СПО

Введение. Категория «ответственность» описывается представителями разных научных направлений как характеристика личности, отражающая меру исполнения или неисполнения ею требований общества. Ответственность подразумевает наличие социальных обязательств, механизмов социального давления, внутренних (например, чувство вины) или внешних (например, общественное осуждение) санкций. Практикующие психологи-консультанты в работе с клиентом используют стратегию смещения акцентов в пользу таких терминов, как «субъектность», «авторство», такой подход порой позволяет снять напряжение, связанное у клиента с необходимостью принятия ответственности, усиливать активность, способность действовать в сложных, противоречивых ситуациях. В. Р. Schlenker и др. утверждали, что ответственность – это психологический клей, который связывает предписания, события и идентичность [9]. Таким образом, обнаруживаются точки пересечения категорий «ответственность», «самодетерминация», «свобода выбора». По мнению Д. А. Леонтьева, развитие самодетерминации представляет собой гармоничное сочетание свободы и ответственности, а также развитых механизмов смысловой регуляции жизнедеятельности. Осмысленное и ответственное проявление свободы и есть самодетерминация [3]. Ответственность, с точки зрения В. П. Прядеина, подразумевает гарантированное достижение результата вследствие самостоятельного выбора, осознанной позиции в отношении долга и совести [7]. Ак-

туальным на сегодняшний день остается вопрос о связи социальной ответственности и характеристик просоциального поведения молодежи, несмотря на сложности, связанные с точным определением данных терминов.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Изучением специфики социальной ответственности студентов как ресурса формирования просоциального поведения занимались представители разных направлений науки, что позволяет с опорой на обширную базу теоретических и эмпирических знаний описать проблемную зону в соответствии с актуальными направлениями современных исследований. Понятие «социальная активность» является базовым для определения «социальной ответственности». К основным характеристикам, отражающим степень социальной активности человека можно отнести мобильность, вариативность как принцип принятия решений, многообразие способов и сфер действия человека, социальную ответственность, социальный опыт, сотрудничество как ведущий способ реализации деятельности для достижения значимых целей, творческий потенциал как способность человека к созданию креативных способов преображения окружающей действительности [8]. Вопросы определения понятия «социальная ответственность» и ее основных характеристик отражены в работах, посвященных социальной ответственности как фактору всестороннего развития личности (В. Н. Иванов, В. М. Шепель); в исследованиях, раскрывающих особенности формирования социальной ответственности (О. А. Лаврентьева, О. В. Мухлынина, Т. В. Морозкина, С. П. Иванов); в исследованиях, характеризующих основные направления, средства и методы воспитания социальной ответственности у подростков и молодежи (Б. С. Яковлев, Н. И. Фокина, Н. А. Минкина, И. А. Гладышева); в работах, раскрывающих характеристики социальной ответственности лидеров молодежных движений (И. А. Панарин).

Предварительный анализ работ, посвященных вопросам формирования социальной ответственности студентов и молодежи, позво-



ляет отметить наличие на научно-практическом уровне следующих противоречий: между возросшими требованиями, предъявляемыми обществом к формированию просоциального поведения подростков и молодежи и научно-теоретическим обоснованием данного процесса, которое не позволяет его вывести на технологический уровень; потребностью в развитии социальной ответственности и конструктивной гражданской активности молодых людей и недостаточной разработанностью научно-обоснованных подходов к организации данного процесса. В связи с этим исследование социальной ответственности как ресурса формирования просоциального поведения студентов представляется актуальным в настоящее время.

Изложение основного материала. Система социальных отношений является тем пространством, в рамках которого необходимо определить значение данного термина. О. В. Донева выделила следующее определение ответственности: «это устойчивое качество личности, направленное на принятие, осознание и преобразование человеком общественно значимых ситуаций через организацию деятельности, достижение поставленных целей и преодоление возникающих препятствий» [2].

Согласно мнению экспертов, социальная ответственность побуждает человека добровольно откликаться на возникающие проблемы в социуме. И. А. Панарин определяет социальную ответственность как «качество, характеризующее социальную типичность личности, ее склонность придерживаться в своем поведении общепринятых в данном обществе социальных норм, исполнять ролевые обязанности и готовность дать отчет за свои действия» [6].

Социальная ответственность человека и ее содержательные компоненты претерпевают изменения с учетом его индивидуальных характеристик. Для осознания человеком социальной ответственности необходимо наличие трех компонентов: первый – понимание своей ответственности за поступки, границ свободы и действия по отношению к окружающим людям; второй – признание того, что осуществляле-

ние выбора стратегий поведения и способов реализации деятельности зависит полностью от человека; третий – ответственность человека и его обязательства контролируются не только личностными механизмами субъекта взаимодействия, но и факторами внешней среды за счет действия механизмов социального контроля.

А. В. Белов в своих исследованиях выявил механизм реализации социальной ответственности, в котором для его активации необходимо наличие трех взаимосвязанных элементов.

1. Субъективный уровень отражает характеристики морально-целевой сферы. Социальная ответственность реализуется через соотнесение внутренних качеств человека с его моральным выбором, отражает конфликт между ценностными ориентирами человека и вероятными последствиями принятых решений.

2. Личностно-психологический уровень. Отличительными чертами человека, реализующего социально ответственное поведение, являются такие характеристики, как инициативность, способность к преодолению трудностей и концентрации усилий в достижении цели, самостоятельность, оптимальный уровень саморегуляции.

3. Практический уровень. Социально ответственное поведение реализуется путем осуществления поступка, как целостного значимого действия субъекта деятельности, направленного на создание социального благополучия, реализацию экзистенциальных ценностей и свобод [1].

В своей работе О. А. Лаврентьева описывает основные компоненты социальной ответственности [5]: когнитивно-аналитический – включает полученные опыт и знания, а также полноту и глубину понимания закономерностей социального устройства, сущности прав и обязанностей, норм поведения человека в социуме и механизмов его регулирования; деятельность-рефлексивный – показывает уровень включения индивида в общественную деятельность, уровень осознания своей ответственности в процессе взаимодействия; эмоционально-волевой – показывает неравнодушие человека к происходящим в обществе со-



бытия, степень эмоциональной вовлеченности в процессы социального взаимодействия; ценностно-мотивационный – отображает характеристики мотивов социально ответственного поведения.

Автор выделяет уровни сформированности социальной ответственности: пассивный уровень отражает нехватку объема знаний о сущности социальной ответственности, отмечается низкий уровень понимания ее основных характеристик, из-за чего уверенность человека по отношению к собственным поступкам будет иметь низкие значения; ситуативный уровень подразумевает наличие поверхностных представлений человека о принципах социально ответственного поведения, некоторой степени осознанности значения своих решений для общества и их последствий, а также важности данного феномена для полноценного функционирования в обществе; устойчивый уровень характеризуется дальнейшим углублением полученных знаний, расширением спектра позитивных эмоциональных реакций при реализации социально ответственного поведения и стремлением человека интегрировать данную характеристику в повседневную деятельность; смысл ориентированный уровень является пиком развития социальной ответственности, характеризуется полнотой знаний о принципах социально ответственного поведения, возможностью анализировать поступки с позиции социальной ценности, нравственности и морали, искренностью эмоциональных реакций и готовностью к волевому напряжению в ситуации принятия решения и реализации поступка.

С целью изучения характеристик социальной ответственности были опрошены студенты факультета среднего профессионального образования АНО ВО «Белгородский университет кооперации, экономики и права» в количестве 80 человек, обучающиеся по специальностям «Банковское дело», «Экономика», «Операционная деятельность в логистике», «Право и организация социального обеспечения», «Реклама».

Эмпирическим материалом, используемым для изучения характеристик социальной ответ-

ственности, являются данные, полученные с помощью «Шкалы социальной ответственности» Л. Берковица и К. Луттермана (в адаптации К. Муздыбаева).

Степень выраженности социальной ответственности у большинства опрошенных студентов находится на среднем уровне – 91 % респондентов. У 1 % респондентов данный показатель низкий, у 8 % респондентов – высокий. При высоких значениях по шкале социальной ответственности респондентам свойственны такие характеристики, как исполнительность, честность, готовность отвечать за свои поступки, можно отметить способность к со-переживанию, наличие волевых качеств и оптимального уровня саморегуляции, вовлеченность в систему социальных отношений, склонность придерживаться в своем поведении общепринятых социальных норм.

Рассмотрев показатели социальной ответственности студентов СПО и степень ее выраженности, мы акцентировали внимание на изучении социальных норм просоциального поведения, которые выступают в качестве модели, определяющей регуляцию поведения при взаимодействии людей в обществе. Прежде, чем перейти к данным, полученным при использовании методики «Социальные нормы просоциального поведения», разработанной И. А. Фурмановым, Н. В. Кухтовой, раскроем суть использованных в опроснике норм.

– норма социальной ответственности – это норма, при которой ее соблюдение предполагает реализацию респондентом просоциального поведения в моменты, когда нуждающимся необходима помощь, часто с целью избегания чувства вины и сохранения необходимого уровня самооценки. При этом негативным моментом в построении такого поведения может выступать развитие зависимых отношений между субъектами данных отношений.

– норма социальной взаимности отражает ожидания людей, что оказанная ранее помочь повысит вероятность ответной реакции в будущем. Данная норма в своей структуре придерживается принципа социального взаимодействия, то есть справедливого обмена.



– норма социальной справедливости – норма, придерживающаяся идеологии справедливости и равенства между людьми. Считается, что человек с готовностью следуют правилам и нормам, когда по его представлению награда распределяется в соответствии с мерой участия каждого члена группы. Данная норма становится действенной, если у респондента существуют непротиворечивые представления о справедливости мироустройства, которые отражаются в равной и закономерной оценке своих и чужих поступков.

– норма «затраты – вознаграждение» базируется на принципе: «затраты человека должны соответствовать вознаграждению». Данная норма связана с личностным дистрессом индивида в условиях чрезвычайных ситуаций при оказании помощи.

Анализ результатов опроса респондентов показывает, что наиболее ярко выражены показатели норм «социальной ответственности» ($X_{cp} = 48$) и «справедливости» ($X_{cp} = 27$). Таким образом, регуляция просоциального поведения студентов СПО преимущественно связана с чувством ответственности в различных социальных ситуациях, со стремлением к избеганию чувства вины и сохранению самооценки, зависит от имеющихся у субъекта помощи представлений о прогнозируемых результатах и потенциальном вознаграждении его усилий. Норма справедливости отражает меру вознаграждения, которая определяется объемом личного участия в совместной деятельности, и связана с удовлетворением, получаемым от самого процесса распределения награды.

В меньшей степени нормативная регуляция просоциального поведения опрошенных студентов регулируется представлениями о целесообразности «обменных отношений» (норма взаимности) ($X_{cp} = 15$) и соображениями сохранения личной безопасности, особенно в экстремальных ситуациях, стремлением уменьшить количество эмоционально неприятных переживаний (норма затраты-вознаграждения) ($X_{cp} = 11$).

Также нами была использована «Методика измерения просоциальных тенденций» Г. Карло и Б. А. Рэндалл (в адаптации Н. В. Кух-

товой) [4]. Ее основная цель – выявление преобладающих стратегий просоциального поведения студентов СПО.

Проведя подсчет данных, можно отметить, что наиболее выражены следующие показатели:

– экстренное просоциальное поведение, возникающее при экстренной ситуации, требующей незамедлительного реагирования;

– уступчивое (угодливое, конформистское) просоциальное поведение, характеризующее уровень стремления человека оказывать помощь, если нуждающийся обращается с просьбой;

– эмоциональное просоциальное поведение – оказание помощи человеку при острой эмоциональных реакциях и переживаниях, проявление эмпатии, заботы и внимания к проблемам нуждающегося.

На основании полученных результатов можно сделать вывод, что респонденты готовы оказывать эмоциональную поддержку, помочь, если их об этом попросить, или в экстренном порядке, когда сама ситуация требует реализации такой формы поведения.

Также необходимо отметить, что в зоне роста находятся показатели по следующим шкалам:

– анонимное просоциальное поведение, которое используется в тех случаях, когда помочь несет конфиденциальный характер. Это связано с тем, что помогающему не так важно мнение окружающих, он руководствуется собственными внутренне принятыми нормативным ценностями при осуществлении деятельности;

– альтруистическое просоциальное поведение, которое показывает выраженность стремления человека к бескорыстному оказанию помощи без учета возможного вознаграждения;

– публичное просоциальное поведение, которое проявляется в присутствии наблюдателей, мотиваций человека при реализации данного вида поведения является мнение людей, их позитивная оценка действий и поступков.

Оценка связей диагностически значимых показателей проводилась с использованием

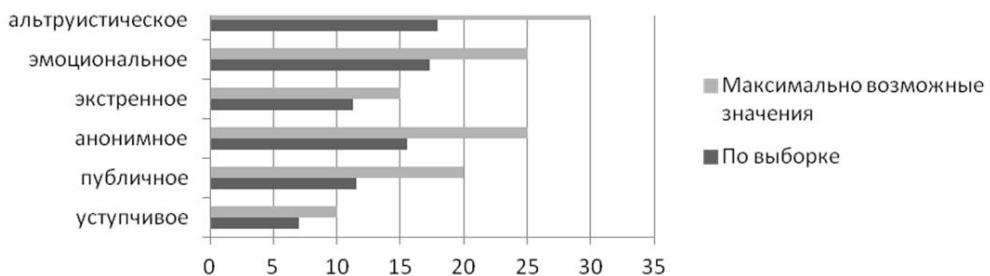


Рис. 1. Показатели просоциального поведения студентов СПО

коэффициента корреляции r -Спирмена. Результаты позволяют сделать следующие выводы: выявлена связь между показателями по шкале социальной ответственности и следующими характеристиками: публичное просоциальное поведение (0,292**), анонимное просоциальное поведение (0,306**), эмоциональное просоциальное поведение (0,288**), «альtruистическое просоциальное поведение» (0,254*), «норма справедливости» (0,341**)
(** - при $p < 0,01$).

Выводы. Социальная ответственность представляет собой интегральную характеристику личности, которая проявляется в ее готовности к просоциальному поведению, предусматривает высокий уровень осознанности социальных норм и ценностей, находит свое отражение в персональной позиции относительно официальных и неофициальных санкций за социальные последствия своих действий, а также по отношению ко всем субъектам социального взаимодействия.

Результаты эмпирической части исследования показывают, что степень выраженности социальной ответственности у большинства студентов находится на среднем уровне (91 % респондентов). Корреляционный анализ полученных данных выявил наличие сильных прямых корреляционных связей между показателями социальной ответственности и отдельными видами просоциального поведения (публичное, анонимное, эмоциональное, альтруистическое). Представленные данные позволяют утверждать, что социальная ответственность является важным ресурсом формирования просоциальной направленности личности.

Полученные результаты подтверждают необходимость разработки психологических технологий формирования положительного социального опыта, связанного с реализацией студентами ответственной позиции как социально значимого качества.

АННОТАЦИЯ

В настоящее время в условиях растущей изолированности молодых людей, изменения традиционных ценностей изучение специфики социальной ответственности студентов как ресурса формирования просоциального поведения является актуальным направлением исследований. В данной статье рассматриваются различные подходы к определению понятия «социальная ответственность», установлено наличие связи показателей социальной ответственности и характеристик просоциального поведения студентов СПО.

Ключевые слова: социальные нормы, социальная ответственность, просоциальное поведение.

SUMMARY

Currently, in the context of the growing isolation of young people, changes in traditional values, the study of the specifics of students' social responsibility as a resource for shaping prosocial behavior is an urgent area of research. This article discusses various approaches to defining the concept of "social responsibility", and establishes the relationship between indicators of social responsibility and characteristics of prosocial behavior of vocational students.

Key words: social norms, social responsibility, prosocial behavior.



ЛИТЕРАТУРА:

1. Белов А. В. Социальная ответственность: содержание и механизм реализации: автореф. ... дисс. канд. филос. наук. Волгоград, 2011. 24 с.
2. Донева О. В. Педагогические условия развития социальной ответственности у студентов технологического вуза: автореф. ... дисс. канд. пед. наук. Пятигорск, 2014. 23 с.
3. Кучеренко С. В. Профилактика девиантного поведения подростков посредством разработки детско-взрослых культурно-образовательных проектов // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2024. № 1. С. 109–114.
4. Кухтова Н. В. Адаптация методики «Измерение просоциальных тенденций» (Г. Карло, Б. А. Рэндалл) // Вестник Гродненского государственного университета имени Янки Купалы. Серия 3. Филология. Педагогика. Психология. 2011. № 2. С. 102–107.
5. Лаврентьева О. А. Формирование социальной ответственности подростков в жизнедеятельности школы: автореф. ... дисс. канд. пед. наук. Красноярск, 2016. 24 с.
6. Панарин И. А. Психология социальной ответственности: современное состояние и подходы // Социальная политика и социология. 2012. № 8. С. 109–116.
7. Прядеин В. П. Факторный анализ показателей ответственности и жизнестойкости в различных половозрастных группах // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2020. № 2. С. 106–122.
8. Скворцова Е. В. Гражданская активность как фактор формирования просоциального поведения // Социально-психологическое знание в контексте цивилизационного кризиса: матер. междунар. науч.-практ. конф. Белгород, 2023. С. 155–159.
9. Schlenker B. R., Britt T. W., Pennington J., Murphy R. and Doherty K. The Triangle Model of Responsibility. Psychol. Rev. 101. P. 632–652.



**Н. И. Розенко,
В. И. Розенко**

УДК 37.013

ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВЗГЛЯД

Введение. Познавательные способности – это источники познания, естественные средства познания, которые являются индивидуальными качествами каждого отдельного человека. Такие способности являются фактором развития личности, переходом от незнания к знанию [1].

Познавательные способности развиваются в течение всей жизни человека. Для каждого возраста характерна определенная палитра знания окружающего мира, но наиболее важным периодом формирования и развития когнитивной системы принято считать именно младший школьный возраст, то время, когда формируется базис для дальнейшего развития личности. В педагогическом словаре младший школьный возраст ребенка определяется как «этап развития, который соответствует периоду обучения в начальной школе. Хронологические границы этого возраста различны в разных странах и в разных исторических условиях. Эти границы могут быть условно определены в интервале от 6–7 до 10–11 лет, их уточнение зависит от официально принятых сроков начального обучения» [9].

Школа, принимая ребенка в первый класс, реализует задачи первостепенной значимости:

- следует определить общий уровень готовности ребенка к обучению в школе;
- как можно точнее выявить индивидуальные особенности психических процессов (внимание, воображение, память, речь, мышление и др., имеющих непосредственное влияние на последующее обучение;



Таблица 1.

Типы ведущей деятельности детей

№ п/п	Возрастной этап	Характеристика деятельности
1	Младенцы	Преобладает эмоциональное общение
2	Раннее детство	Преобладает манипулятивная деятельность
3	Дошкольники	Преобладает игровая деятельность
4	Младшие школьники	Большой объем учебной деятельности
5	Подростки	Социально одобряемая деятельность и социально признаваемая
6	Старшеклассники	Учебно-профессиональная деятельность становится основным мотивом обучения

– выявить коммуникативные особенности и характеристики поведенческих паттернов;
– устраниить имеющиеся пробелы в диагностируемых модулях;
– определить дальнейшие действия с учетом полученных результатов [5].

Определение данных задач сформулировано на основании того, что приходящие в школу дети имеют различный интеллектуальный уровень (полученный в семье, в дошкольных организациях, учреждениях дополнительного образования и т. д.), разные проявления когнитивных способностей. Когнитивный багаж естественным и опосредованным образом будет в дальнейшем влиять на индивидуальную образовательную траекторию каждого ребенка. Если говорить о формировании общего когнитивного уровня познавательных способностей, то он имеет существенные различия на каждом этапе своего становления. Значительным образом механизмы его становления и формирования зависят от преобладающего рода деятельности, осуществляющейся детьми в различные периоды детства [8].

Лев Семенович Выготский структурировал весь период взросления ребенка на определенные этапы, для каждого этапа определил типичный возрастным особенностям вид деятельности (табл. 1) [2].

Начало школьной жизни привносит в жизнь ребенка коренные изменения. Начнем с того, что меняется основной вид деятельности. Если в дошкольном возрасте ведущей деятельностью была игровая деятельность, то младший школьный возраст характеризуется

началом и плавным переходом детей к осуществлению учебной деятельности. Кроме значительной разницы в видах деятельности, следует отметить и разницу в развитии когнитивных способностей. В этот период возникает противоречие между тем, что ребенок может и желает, и тем, что от него начинают требовать. Выявленное противоречие является двигателем развития его познавательных способностей.

Разрешение данного противоречия происходит различными методами и способами, но все они ведут к коренным изменениям когнитивных функций: на смену кратковременной и оперативной памяти приходят долговременная, образно-мыслительная, словесно-логическая и другие виды памяти; непроизвольные и сенсорные виды внимания трансформируются в интеллектуальное, произвольное и постпроизвольное внимание; пассивное воображение преобразуется в репродуктивное, творческое и активное; преимущественное для раннего детства наглядно-образное мышление инвертируется в словесно-логическое, дискурсивное.

Кроме всего прочего, с приходом в школу происходит формирование ответственного отношения ребенка к учебной деятельности. Младшим школьникам объясняется, что учеба является своего рода «трудом» и их прямой обязанностью. Именно в этом возрасте определяются ведущие мотивы учебной деятельности: «да, учиться сложно, но благодаря учению мы становимся образованными, способными к познанию окружающего мира, гото-



выми к полноценной общественной жизнедеятельности». Конечно же, какими бы ни были высокопарными и «правильными» мотивы обучения ребенка в школе сам процесс не обходится без специально созданного интереса. Большая роль в формировании и становлении интереса принадлежит именно игре, игровой деятельности, игровым технологиям.

Несколько слов в данном контексте хотелось бы сказать о семейном воспитании. Конечно же, оно должно осуществляться в унисон образовательному процессу учебного заведения. Помимо этого, с целью наиболее успешного развития познавательных функций, родители могут дополнительно привлекать образовательные ресурсы учреждений дополнительного образования (кружки, секции, различные школы, клубы по интересам и т. д.) [6].

Младший школьный возраст характеризуется активным развитием мозговых функций, а именно системно-аналитическая функция коры находится в стадии непрерывного становления. Изменяется пропорциональное соотношение процессов возбуждения и торможения. Процессы возбуждения преобладают, что сказывается на поведении младших школьников, они легко возбудимы, их поведение отличается недостаточнойдержанностью, низким уровнем самоконтроля. Но именно в этом возрасте дети с легкостью и довольно успешно познают новое и преодолевают страх перед самим процессом познания [7].

Вышеописанные качества когнитивных показателей детей отличаются характерными особенностями восприятия, имеющего некоторые отличительные (с учетом возраста) особенности. Рассмотрим структурно-содержательный разбор каждой из особенностей детского восприятия.

1. Созерцательная любознательность – позволяет увидеть в «новых красках» окружающий мир.

2. Относительная дифференцированность – позволяет сделать ошибки и допускать неточности при восприятии частично тождественных предметов или явлений.

3. Связь с действиями – способствует выявлению новых способов разного рода деятельности.

4. Выраженная эмоциональность – благоприятствует получению новой информации в контексте личностного отношения к воспринимаемому материалу.

5. Острота и свежесть – делает процесс восприятия интересным, увлекательным, позволяющим легко и непринужденно познавать мир.

Конечно же, как и все мыслительные процессы, восприятие ребенка в младшем школьном возрасте становится более целостным, осознанным, целенаправленным. Оно организуется специально с учетом поставленных учебных целей и задач, становится дифференцирующим, социально рефлексивным, более управляемым и контролируемым. Если говорить об организованном восприятии как методе обучения, то можно понимать, что речь идет о наблюдении – систематичном и опосредованном.

По мнению советского психолога, доктора психологических наук К. К. Платонова, «Младший школьный возраст – возраст достаточно заметного формирования личности. Для него характерны новые отношения с взрослыми и сверстниками, включение в целую систему коллективов, включение в новый вид деятельности – учение, которое предъявляет ряд серьезных требований к ученику. Все это решающим образом оказывается на формировании и закреплении новой системы отношений к людям, коллективу, к учению и связанным с ними обязанностям, формирует характер, волю, расширяет круг интересов, развивает способности. В младшем школьном возрасте закладывается фундамент нравственного поведения, происходит усвоение моральных норм и правил поведения, начинает формироваться общественная направленность личности» [10].

При исследовании познавательных функций детей младших классов следует также сказать об их способности контролировать собственное поведение и осознанно регулировать эмоции и неосознанные мотивы. Речь идет о проявлении волевых усилий, проще говоря, о таком психологическом качестве, как воля. Ученик начальных классов практически не обладает волевыми качествами, ему сложно достигать поставленных целей.



Начиная какое-либо дело, он может остановиться на пол пути или вовсе забросить его. Не случайно возрастной особенностью детей данного школьного возраста является то, что дети пробуют заниматься практически всем: танцами, вокалом, спортом, шахматами, туризмом и т. д. Очень редко останавливаются на чем-то одном и продолжают занятия в определенной познавательно-деятельностной области. В данном случае речь идет о несформированности и слабом развитии волевых качеств.

Дети позволяют проявлять упрямство, как призывают, иногда проявляют агрессию. На наш взгляд, за исключением некоторых случаев, такие поведенческие проявления характеризуются несостоинством семейного воспитания. Если ребенку в семье все дозволено, если он не встречает никакого сопротивления по отношению к собственной деятельности, если беспрекословно выполняются все его желания и капризы, результат один – несформированность волевых качеств, влекущая за собой слабую мотивацию к учебному процессу и познанию в целом.

Родителям, начиная с самого малого возраста, следует воспитывать и в ребенке такие качества, как воля, уверенность в себе, здоровый оптимизм, честность, ответственность, самостоятельность. Кроме того, следует формировать стремление к развитию, объясняя, насколько познание окружающей действительности расширяет возможности человека, делает его жизнь гармоничной, увлекательной и интересной.

Дети младшего школьного возраста достаточно эмоциональны. Их эмоциональность связана с богатым воображением, которое заставляет их глубже переживать различные ситуации. Они могут искренне радоваться незначительным событиям или, наоборот, сильно огорчаться из-за мелочей. Эмоциональность, так же как и способность проявления волевых качеств, оказывает непосредственное влияние как на познавательные процессы учебного процесса в целом, так и познавательные особенности и способности отдельной личности в частности.

Чем более управляемы и опосредованы эмоции ребенка, тем более эффективен и результативен процесс познания во всех его проявлениях. В то же время сам процесс познания не должен быть монотонным и маловыразительным. Он должен вызывать эмоции радости, удивления, озарения, восхищения и, конечно же, неподдельного интереса к осуществляющей ребенком деятельности.

Исследуя основы психологической теории деятельности, Г.В. Суходольский указывал на то, что «большие возможности предоставляют младший школьный возраст для воспитания коллектиivistских отношений. За несколько лет младший школьник накапливает при правильном воспитании важный для своего дальнейшего развития опыт коллективной деятельности – деятельности в коллективе и для коллектива. Воспитанию коллективизма помогает участие детей в общественных, коллективных и партнерских делах. Именно здесь младший школьник приобретает основной опыт коллективной общественной деятельности» [4].

Выходы. Обобщая вышесказанное, подведем итог: познавательные способности – это источники познания, естественные средства познания, являющиеся индивидуальными качествами каждого отдельного человека, они являются фактором развития личности, переходом от незнания к знанию. Познавательные способности развиваются в течение всей жизни человека, но наиболее важным периодом их формирования и развития принято считать именно младший школьный возраст – тот возраст, когда закладываются основы психического развития личности. При организации механизмов развития познавательных способностей в рамках учебного процесса младших школьников следует уделить пристальное внимание таким психическим качествам, как память, воображение, внимание, мышление. Также следует отметить, что психолого-педагогической особенностью познавательных способностей младших школьников является их ярко выраженная эмоциональная окрашенность и проявление начального уровня волевых проявлений.



АННОТАЦИЯ

В статье представлен психолого-педагогический анализ познавательных способностей детей младшего школьного возраста. Выявлены возрастные особенности познавательных способностей, проведен их структурно-содержательный разбор, определены механизмы развития. Установлена неоспоримая важность формирования познавательных способностей у детей в младшем школьном возрасте, когда закладываются основы для дальнейшего развития личности.

Ключевые слова: психолого-педагогические особенности, младший школьный возраст, познавательные способности, память, воображение, внимание, мышление.

SUMMARY

The article presents a psychological and pedagogical review of the cognitive abilities of primary school-age children. The age-related features of cognitive abilities are revealed, their structural and substantive analysis is carried out, and the mechanisms of development are determined. The indisputable importance of the formation of cognitive abilities in children at primary school age has been established, when the foundations for further personal development are being laid.

Key words: psychological and pedagogical features, primary school age, cognitive abilities, memory, imagination, attention, thinking.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. Просвещение, 1991. 93 с.
2. Выготский Л. С. История развития высших психических функций: Собр. соч.: В 6 т. М., 2013. Т. 3. 328 с.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь. М.: Изд-во «Лабиринт», 1999. 352 с.
4. Выготский Л. С. Социально-психологические особенности готовности ребенка к школьному обучению: Собр. соч.: В 6 т. М., 2013. Т. 3. 328 с.
5. Давыдов В. В., Слободчиков В. И., Цукерман Г. А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. 2022. № 3. С. 14–19

6. Занков Л. В. Развитие школьников в процессе обучения. М., 2007. 152 с.

7. Кабанова-Меллер Е. Н. Формирование примеров умственной деятельности и умственного развития учащихся. М.: Просвещение, 2018. 288 с.

8. Латушкина Ю. А., Побокин П. А. Социально-психологические особенности готовности ребенка к школьному обучению // Гуманитарные науки (г. Ялта). № 2. 2024. С. 161–165.

9. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. М.: Большая рос. энцикл., 2019. 527 с.

10. Платонов К. К. Структура и развитие личности. М.: Наука, 1986. 256 с.



**И.В. Султанова,
К.Г. Якубовская,
Т.М. Букеева**

УДК 159.9

ВЗАИМОСВЯЗЬ ВНУТРИЛИЧНОСТНОГО КОНФЛИКТА С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ ПОДРОСТКОВ

Введение. Проблема внутриличностного конфликта и девиантного поведения в подростковом возрасте актуальна в современном обществе. Это связано с рядом факторов, которые оказывают значительное влияние на формирование личности подростка и их взаимодействия с окружающим миром. Анализ практики показывает, что подростки, как наиболее чувствительная категория, остро реагирует на развитие технологий, сложные образовательные программы и события в стране. Это при-



водит к изменениям в их желаниях, потребностях, мотивах, взглядах на жизнь и ценностях. Подростки начинают проявлять активно-противоречивый характер, часто не осознавая внутренние конфликты. Взрослые не всегда замечают их психологические состояния, что ведет к отчуждению и отсутвию взаимопонимания, делая подростков, уязвимыми и неспособными самостоятельно справится со становлением своей личности. Таким образом, психологическое здоровье подростков напрямую зависит от их способности преодолевать внутренние конфликты, от навыков саморегуляции, а также от устойчивости самооценки и умение выстраивать гармоничные отношения с окружающими [3].

Исследования внутриличностных конфликтов представлены в работах отечественных психологов (А. Р. Лурия, В. Н. Мясищев, В. С. Мерлин, Н. Д. Левитов, А. Н. Леонтьев, А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов, Н. В. Гришина, Ф. Е. Василюк, А. С. Кармин, Г. И. Козырев и другие) и зарубежных психологов (З. Фрейд, К. Юнг, А. Адлер, К. Хорни, Э. Эриксон, К. Роджерс, А. Маслоу, К. Левин и многие другие) [2;4]. Проблемы девиантного поведения в зарубежной психологии изучали Ч. Ломброзо, Э. Дюркгейм, Г. Тард, Р. Мертон, Э. Кречмер, Э. Лемерт, Г. Беккер, Э. Сазерленд. Психологическим проблемам девиантного поведения посвящены работы отечественных исследователей - А. Г. Амбрумова, Е. В. Змановская, Ю. А. Клейберг, В. Д. Менделевич, А. А. Реан, Н. А. Рождественская, Л. Б. Шнейдер [1;5;7]. Психологические особенности подросткового возраста исследовали Д. И. Фельдштейн, Л. С. Выготский, А. Л. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, Л. И. Божович, Л. Д. Столяренко, и другие. Среди зарубежных авторов можно выделить исследования С. Холл, Э. Эриксон, Д. Элкинд, Дж. Марсия, Ж. Пиаже, Ш. Бюлер, Э. Штерн [6].

Анализ научно-психологической литературы по проблеме исследования позволяет сказать о том, что внутриличностные конфликты современных подростков требуют теоретические и практического изучения, особенно в контексте их взаимосвязи с девиантным поведе-

нием, что позволит лучше понять причины и механизмы этих явлений, а также разработать эффективные стратегии их психопрофилактики и психокоррекции.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Целью статьи являлось изучение взаимосвязи внутриличностного конфликта и девиантного поведения подростков. Актуальность исследования заключается в том, что в современном обществе проблема девиантного поведения среди подростков становится все более острой и требует глубокого анализа и понимания. Внутриличностный конфликт, как один из факторов, влияющих на формирование девиантного поведения, поскольку он может проявляться в различных формах и иметь разнообразные последствия для психического и социального развития подростков.

Изложение основного материала. Для исследования внутриличностного конфликта и девиантного поведения были использованы следующие методики: методика «Q –сортировка» В.Стефансона (адаптация Э.Л. Горфинкеля, И. Л. Келейникова); методика «Уровень соотношения ценности и доступности» Е. Б. Фанталовой; опросник «Склонность к отклоняющемуся поведению» А.Н. Орел [1]; опросник «ДАП-П».

Выборку составили подростки в количестве 45 человек, возраст испытуемых – от 15 до 16 лет.

Для изучения внутриличностных конфликтов у подростков была применена методика Q-сортировка В.Стефансона, которая позволила исследовать представления подростков о себе и тенденций поведения в группе.

Полученные данные позволяют сказать о том, что у 55% респондентов преобладает тенденция к зависимости от группы, для 36% респондентов характерна независимость. Тенденция к общительности свойственна большей части (64%) респондентам, что говорит о том, что подростки общительны, сами идут на контакт, им важно, чтобы у них с группой была эмоциональная связь. Необщительность выражена у 24%, что в свою очередь позволяет сказать о том, что подростки замкнуты, без надоб-



Таблица 1

**Результаты исследования
уровней соотношения ценности
и доступности в различных
жизненных сферах у подростков**

№ понятий-ценностей	Усредненные значения по группе	
	Ценность	Доступность
Активная, деятельная жизнь	3,6	5,5
Здоровье	6,9	7,5
Интересная работа	5,4	4,1
Красота природы и искусства	2,1	4,3
Любовь	6,4	5,6
Материально-обеспеченная жизнь	7,6	4,4
Наличие хороших и верных друзей	6,9	7,2
Уверенность в себе	5,7	6,7
Познание	5,1	5,2
Свобода как независимость в поступках и действиях	5	4,7
Счастливая семейная жизнь	7,7	5,1
Творчество	1,8	3,4

Анализ результатов позволят говорить о том, что у подростков существуют противоречия между значимостью и доступностью таких ценностей, как интересная работа, материально-обеспеченная жизнь, счастливая семейной жизни. Это указывает на то, что подростки стремятся к достижению этих ценностей, но в настоящее время не имеют возможности их реализовать. Внутренний вакuum, который преобладает в таких жизненных сферах как активная, деятельная жизнь, красота природы и искусства, а также творчество, означает, что данные ценности доступны для подростков, но не воспринимаются ими как значимыми. В нейтральной зоне, где желаемое и реальное сос-

ности стараются избегать общения с окружающими людьми. Для 64% респондентов свойственна тенденция к избеганию борьбы, что говорит о том, что подростки в большинстве случаев занимают нейтральную позицию в групповых спорах, они нерешительны, зависимы. У 20% респондентов выявлена тенденция к принятию борьбы, что позволяет говорить о том, что подростки принимают активное участие в жизни группы, стремятся получить более высокий статус среди своих сверстников, проявляют упорство для достижения поставленных целей перед собой.

Анализ результатов исследования свидетельствует о том, что подросткам характерен внутриличностный конфликт по противоположным тенденциям, а именно «Зависимость-независимость», «Общительность-необщительность», «Принятие «борьбы»» – избегание «борьбы»».

Полученные результаты соотношения ценности и доступности у подростков с помощью методики Е.Б. Фанталовой, представлены в виде усредненных рангов значимости ценностей и среднего значения по выборке. Это позволяет оценить, какие именно ценности наиболее важны для подростков и как они соотносятся с их восприятием доступности этих ценностей.

Проведенное исследование позволило нам определить ключевые ценности подростков. Наиболее значимыми для них оказались: счастливая семейная жизнь, материально-обеспеченная жизнь, здоровье, наличие хороших и верных друзей, любовь. Менее важными, но все же значимыми ценностями стали уверенность в себе, интересная работа, познание, свобода как независимость в поступках и действиях. Наименьший интерес у подростков вызывают активная, деятельная жизнь, красота природы и искусства, творчество.

Среди наиболее доступных ценностей выделяются здоровье, любовь, наличие хороших и верных друзей, уверенность в себе, познание. Наименее доступными оказались активная, деятельная жизнь, интересная работа, красота природы и искусства, материально-обеспеченная жизнь, творчество.



тояние частично или полностью совпадают, находятся здоровье, любовь, наличие друзей, уверенность в себе, познание и свобода.

Таким образом, у подростков наблюдается внутренний конфликт в сферах интересная работа, материально-обеспеченная жизнь, счастливая семейная жизнь, а также внутренний вакуум в отношении активной жизни, красоты природы и искусства, творчества. Нейтральная зона включает здоровье, любовь, наличие друзей, уверенность в себе, познание и свободу.

Для изучения девиантного поведения подростков была применена методика склонности к отклоняющемуся поведению А.Н. Орла. Результаты исследования свидетельствуют о следующем:

Социально-желательные ответы стремились давать 78% респондентов, 20% были открыты, 2% сомневались в достоверности результатов. Большая часть 66% респондентов склонна придерживаться общепринятых норм в обществе. Для 27% респондентов характерно придерживаться и отстаивать свое мнение, установки, не смотря на нормы и правила. Излишне стремятся отстаивать свое мнение, не смотря на общепринятые правила в обществе, характерно для 7% респондентов. Согласно результаты исследования, у 82% респондентов выявлена предрасположенность к аддиктивному поведению, в то время как оставшиеся 18% респондентов не демонстрируют склонности к формированию зависимостей.

Самоповреждающее поведение, включая саморазрушающее, наблюдается у 76% респондентов, тогда как 24% не проявляют подобных склонностей. К агрессии и насилию не склонны 49% респондентов, однако у 31% отмечается предрасположенность к подобному поведению, остальные 20% способны к агрессии и насилию. Слабая способность контролировать свои эмоции характерна для 60% респондентов, тогда как 40% обладают высокой способностью контролировать свои поведенческие проявления эмоциональных реакций. Делинквентное поведение, то есть склонность к противоречивым действиям выявлено у 64% подростков, при этом 36% демонстрируют высокий уровень социального контроля.

Таким образом, результаты исследования склонности к отклоняющемуся поведению позволяют сделать вывод о том, что у подростков преобладает средняя установка на социально желательные ответы, низкая склонность к преодолению норм и правил, а также средняя склонность к аутоагрессии и саморазрушающему поведению, высокая и средняя способность к волевому контролю эмоциональных реакций, средняя склонность к делинквентному поведению.

Анализ результатов по методике склонности к различным формам девиантного поведения подростков показал следующее:

Аддиктивное поведение: 60% респондентов имеют средний уровень склонности, что указывает на предрасположенность к употреблению алкоголя, табакокурению, 33% показали высокий уровень, что свидетельствует о выраженной склонности к аддикции, для 3% характерен низкий уровень, что говорит об отсутствии склонности к такому поведению.

Делинквентное поведение: 73% респондентов демонстрируют средний уровень, что указывает на склонность к агрессии в определенных ситуациях и возможное вовлечение в неформальные группы. 20% имеют высокий уровень, что свидетельствует о выраженной агрессии и возможном употреблении психоактивных веществ, низкий уровень показали 6%, что говорит об отсутствии склонности к делинквентному поведению.

Суицидальный риск: 69% респондентов имеют средний уровень, что указывает на предрасположенность к суицидальным мыслям, которые могут быть вызваны стрессом и проблемами в отношениях с окружающими, 24% показали высокий уровень, что свидетельствует о выраженной склонности к суицидальному риску. Низкий уровень склонности к суицидальному риску имеют 6%.

Интегральная оценка девиантного поведения: 58% респондентов имеют средний уровень, высокий уровень выявлен у 40%, низкие уровень характерны для 2% респондентов.

Таким образом, полученные результаты исследования девиантного поведения свидетельствуют о высокой склонности подростков к различным формам девиантного поведения.



тельствуют о том, что половина респондентов имеет средний уровень, что может говорить о том, что подростки находятся в «зоне риска» и склонны к агрессии по отношению к окружающим, к употреблению различных психоактивных веществ, воровству, и уходом от организованной деятельности.

Результаты эмпирического исследования были подвергнуты обработке методом математической статистики. Для выявления взаимосвязи между внутреличностным конфликтом и девиантным поведением был использован критерий корреляции Спирмена и рассчитывался для выборки $n=45$. Критические значения составляют: $p=0.01$; $r_{kp} = 0.37$; $p=0.05$; $r_{kp} = 0.29$.

Положительная корреляционная связь была выявлена между показателями внутреличностного конфликта «Зависимость-независимость» и склонностью к делинквентному поведению ($r_s = 0.29$, $p \leq 0.05$). Это свидетельствует о том, что внутренний конфликт, связанный с противоречием между стремлением следовать групповым нормам и их отрицанием может указывать на предрасположенность подростков к делинквентному и асоциальному поведению.

Также выявлена положительная корреляция между показателями внутреличностного конфликта «Общительность-необщительность» и склонностью к аддиктивному поведению ($r_s = 0.29$, $p \leq 0.05$). Полученная корреляционная связь позволяет сказать о том, что наличие внутреннего конфликта в сфере межличностного взаимодействия говорит о склонности подростков к изменению своего психического состояния посредством алкоголя или психоактивных веществ.

Отрицательная корреляционная связь была получена между показателями внутреличностного конфликта «Принятие борьбы-избегание борьбы» и агрессивным поведением ($r_s = -0.37$, $p \leq 0.01$), это говорит о том, что проявление агрессивного поведения у подростков может быть связано с активным стремлением участия в жизни группы, но в то же время со стремлением уйти от конфликтных ситуаций.

Положительная корреляционная связь была выявлена между жизненной сферой «Здоровье» и склонностью к аддиктивному поведению ($r_{kp} = 0.37$, $p \leq 0.01$), полученная корреляционная связь позволяет говорить о том, что для подростков одной из важных ценностей в жизни является здоровье, однако они склонные к употреблению алкоголя, табакокурению, что свидетельствует о наличии внутреличностного конфликта.

Достоверная отрицательная корреляционная связь была обнаружена между жизненной сферой «Любовь» и суицидальный риск ($r_{kp} = -0.37$, $p \leq 0.01$), это говорит о том, что суицидальный риск может быть связан с тем, что у подростков есть объект влюбленности, однако в данный период времени он для них малодоступен или вовсе не доступен, что в свою очередь приводит к внутреличностному конфликту.

Положительная корреляционная связь была выявлена в жизненной сфере «Активная, деятельная жизнь» ($r_{kp} = 0.37$, $p \leq 0.01$) и суицидальный риск. Данная связь позволяет сказать о том, что отсутствие полноты и эмоциональной насыщенности в жизни может свидетельствовать о высокой склонности подростков к суицидальному риску.

Выводы. В результате эмпирического исследования установлено, что подросткам характерен внутреличностный конфликт, связанный с противоречивыми тенденциями представлений о себе и поведением в группе. Кроме того, внутренние конфликты чаще всего у подростков проявляются в таких значимых жизненных сферах, как интересная работа, материальное благополучие и счастливая семейная жизнь. Изучение девиантного поведения показало, что подростки находятся в «зоне риска» и склонны к агрессии по отношению к окружающим, самоповреждающему и саморазрушающему поведению, к употреблению различных психоактивных веществ, воровству, и уходом от организованной деятельности, склонны к суицидальному риску. Проведенный статистический анализ подтвердил наличие взаимосвязи между внутреличностными конфликтами и девиантным поведением подростков.



Это позволяет сказать о том, что внутренние противоречия могут выступать значимыми факторами, способствующими развитию девиантных форм поведения.

Таким образом, полученные результаты подчеркивают необходимость разработки психопрофилактических и психокоррекционных программ, направленных на разрешение внутриличностных конфликтов и снижение риска девиантного поведения среди подростков.

АННОТАЦИЯ

В статье представлены результаты эмпирического исследования внутриличностного конфликта и девиантного поведения подростков. Установлено, что подросткам свойствен внутриличностный конфликт из-за противоречия между представлением о себе и поведением в группе. Определены сферы жизни с высокой вероятностью проявления данных конфликтов: интересная работы, материальное благополучие и счастливая семейная жизнь. Изучение девиантного поведения показало, что подростки находятся в «зоне риска». Подтверждена взаимосвязь между внутриличностным конфликтом и девиантным поведением подростков.

Ключевые слова: внутриличностный конфликт, личность, девиация, девиантное поведение, подростковый возраст.

SUMMARY

The article presents the results of an empirical study of intrapersonal conflict and deviant behavior in adolescents. It has been established that adolescents are characterized by intrapersonal conflict due to the contradiction between their self-image and behavior in a group. The spheres of life with a high probability of these conflicts are determined: interesting work, material well-being, and a happy family life. The study of deviant behavior has shown that adolescents are in the "risk zone". The relationship between intrapersonal conflict and deviant behavior in adolescents is confirmed.

Key words: internal conflict, personality, deviance, deviant behavior, adolescence.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антилого娃 Л. Н., Церфус Д.Н., Иванова Т.В. Особенности самосознания подрост-

ков, склонных к девиантному поведению // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2024. №4 (99). С.427-430.

2. Волк М. И., Каминская Э. А., Тальбизева Б.И. Внутренний конфликт и ресурсы гармонизации психологического благополучия личности // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. №2. С.1-4.

3. Горбунова Н. В. Психологическое здоровье личности: состояние и механизмы сохранения / Н. В. Горбунова, А. С. Фетисов // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2022. – № 2 (58). – С. 122-126.

4. Ибрагимов Ч. А. Внутриличностные и межличностные конфликты в подростковом возрасте / Ч. А. Ибрагимов // Культура и образование: от теории к практике. – 2015. – Т. 1, № 1. – С. 152-156.

5. Клейберг Ю. А. Психология девиантного поведения: учебник и практикум для вузов / Ю. А. Клейберг. – 5-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 287 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-16487-9. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/559774> (дата обращения: 27.02.2025).

6. Толстых Н. Н. Психология подросткового возраста: учебник и практикум для вузов / Н. Н. Толстых, А. М. Прихожан. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 446 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-20205-2. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/560427> (дата обращения: 27.02.2025).

7. Филиппов М. Н. Диагностика и методика изучения конфликтов среди подростков с девиантным поведением / М. Н. Филиппов // Башкортовские чтения: «Психология притеснения и деструктивного поведения в детско-подростковой среде»: Материалы XIV Всероссийской научно-практической конференции, Коломна, 16 февраля 2024 года. – Коломна: Государственный социально-гуманитарный университет, 2024. – С. 134-137.





Н.В. Гребенникова

УДК 159.9.075

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССАХ

Введение. В современном обществе проблема ценностных ориентаций молодежи является одной из ключевых. Формирование вектора развития подрастающего поколения является значимой задачей школы. Определение этого вектора невозможно без структуры ценностных ориентаций, в которой будут выделены наиболее значимые ценности. Социально-экономические изменения, происходящие в обществе, влекут за собой перестройку системы жизненных ценностей. В связи с этим в настоящий момент юноши и девушки приоритет отдают материальным и индивидуалистическим ценностям. В то же время обучение в психолого-педагогическом классе предполагает ориентацию на педагогическую профессию. Ранее мы отмечали, что для педагогической профессии значимыми будут общественные ценности и ценность другого человека [1].

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Для дальнейшей работы в психолого-педагогических классах мы считаем необходимым определить особенности ценностных ориентаций юношей и девушек с целью дальнейшего анализа и переработки реализуемой программы посредством опоры на выявленные гендерные различия. Категория «ценостных ориентаций» имеет достаточно большую историю в русле психологической науки. В настоящее время наблюдается «новый виток» интереса, поскольку имеется необходимость пересмотра структуры ценностной сферы подрастающего поколения.

По мнению А. Г. Здравомыслова, ценностными ориентациями являются определяе-

мые жизненным опытом человека и его переживаниями элементы самосознания, которые формируют устойчивое поведение и направленность мотивационно-потребностной сферы личности [2].

Как отмечает Е. Ю. Пономарева, ценностные ориентации определяют отношение человека к самому себе и окружающим, особенности взаимоотношений с ними, поведение и направленность личности, жизненные цели, планы, перспективы. Они придают смысловую нагрузку поступкам личности [7]. О. С. Карымова выявила, что юноши ориентированы на счастливую семейную жизнь, наличие хороших и верных друзей, здоровье и интересную работу, в то время как девушки на первое место ставят активную, деятельную жизнь, следом расположены развитие, любовь и здоровье. И юноши, и девушки отвергают ценность «Красота природы и искусства» [4]. Л. В. Петрова отмечает, что существуют гендерные различия терминальных ценностей. При этом у девочек ориентация идет на конкретные ценности, проявляющиеся в активной жизнедеятельности, а у мальчиков – абстрактные ценности и семья [6]. С. В. Молчанов, исследующий особенности ценностных ориентаций в подростковом и юношеском возрастах, обнаружил, что современная молодежь ориентирована на личные достижения и успех, при этом им менее важна забота о безопасности других людей. Автор обнаружил усиление ценностных противоречий между ценностным индивидуализмом и колLECTIVИZMом [5].

Поскольку в ряде исследований отмечается гендерные особенности ведущих ценностных ориентаций, мы считаем необходимым эмпирически проверить данные особенности у старшеклассников, обучающихся в психолого-педагогических классах. Работая со школьниками на этапе допрофессиональной педагогической подготовки, мы большое внимание уделяем формированию и развитию структуры ценностей старшеклассников. В особенности ценностей уважения себя и других людей, здорового образа жизни, уверенности в себе, ответственности, познания и творчества. По нашему мнению, перечисленные ценностные



ориентации являются значимыми в дальнейшей работе педагога, поэтому учащийся психолого-педагогического класса, являясь будущим педагогом, ориентирован на развитие данных ценностей, поскольку они будут помогать ему в обучении следующего поколения.

Изложение основного материала. В рамках данной работы нами было проведено исследование ценностных ориентаций 154 учащихся психолого-педагогических классов школ г. Барнаула. Для анализа и дальнейшего сравнения гендерной специфики использовались следующие методики: 1) «Уровень соотношения ценности и доступности в различных жизненных сферах (УСЦД)» Е.Б. Фанталовой [8]; 2) «Диагностика Ценностных ориентаций подростков» В. Ф. Сопова, Л. В. Карпушиной [3]. Несмотря на то, что методика В. Ф. Сопова и Л. В. Карпушиной в названии указывает «подростков», она рекомендована для проведения в 10-11 классе, поэтому подходит для целей нашей работы. Данные, полученные по результатам проведенных методик, подвергались качественному и количественному анализу. Количественный (статистический) анализ был осуществлен с помощью программы SPSS Statistic 23.0.

Для наглядности выборка была разделена на 2 группы: 1) старшеклассники мужского пола; 2) старшеклассники женского пола. Качественная обработка проводилась в каждой группе в отдельности с последующим сравнением средних значений. Анализ данных методики «Уровень соотношения ценности и доступности в различных жизненных сферах (УСЦД)» Е. Б. Фанталовой показал, что в первой группе к значимым ценностным ориентациям, чаще всего, относили: «Счастливую семейную жизнь» (48,2%), «Наличие хороших и верных друзей» (35,7%), «Любовь» (33,9%), «Здоровье» (30,4%) и «Материально обеспеченную жизнь» (28,6%). При этом реже всего к самым значимым ценностям юноши относили – «Познание нового» (3,6%) и «Красоту природы и искусства» (5,4%). В то же время ценность «Красота природы и искусства» наиболее часто была отнесена юношами к категории самых не значимых ценностей (58,9%).

Однако распределение ценностей, которые легче всего достичь, достаточно сильно отличается в группе мальчиков. Так, например, к самыми легкодоступным ценностям юноши относят «Активную, деятельную жизнь» (33,9%), «Творчество» (28,6%), «Наличие хороших и верных друзей» (25%), при этом, отмечая самыми труднодостижимыми такие ценности, как «Материально обеспеченная жизнь» (28,6%) и «Счастливая семейная жизнь» (30,4%). Получается, что учащиеся мужского пола из психолого-педагогических классов стремятся к духовной и физической близости с любимым человеком, нахождению единомышленников, с которыми комфортно и спокойно, отмечая, что данную ценность достаточно легко достичь, построению счастливой семьи, физическому и психическому здоровью, отсутствию финансовых затруднений (при этом считая данную ценность сложно достижимой).

В группе 2 было выявлено, что самыми значимыми ценностями являются: «Материально обеспеченная жизнь» (39,2%), «Счастливая семейная жизнь» (33%), «Здоровье» (32%), «Уверенность в себе» (30,9%) и «Любовь» (30%). Кроме того, реже всего девушки отмечали высокую значимость таких ценностей, как «Активная, деятельная жизнь» (4,1%) и «Красота природы и искусства» (2,1%). При этом 44,3% опрошенных девушек, обучающихся в психолого-педагогических классах, отнесли ценность «Красота природы и искусства» к самым не значимым ценностям.

По мнению обучающихся женского пола, самыми достижимыми могут быть ценности «Творчество» (50,5%), «Красота природы и искусства» (34%), «Наличие хороших и верных друзей» (26,8%). При этом сложно достижимыми они считают ценности «Счастливая семейная жизнь» (30,9%), «Материально обеспеченная жизнь» (22,7%) и «Здоровье» (21,6%). Получается, что девушки стремятся к отсутствию финансовых затруднений (однако пятая часть считает данную ценность труднодостижимой), к построению счастливой семьи, физическому и психическому здоровью (также считая данную ценность труднодоступной), к физи-



ческой и духовной близости с любимым человеком и свободе от внутренних противоречий. При этом для трети респонденток (29,9%) не важна возможность творческой реализации, восхищение окружающей красотой. Можно заметить, что иерархия ценностей девушек и юношей, обучающихся в психолого-педагогических классах, различна. У юношей на первое место по значимости выходит «Счастливая семейная жизнь», в то время как у девушек – «Материально обеспеченная жизнь».

Для статистической проверки гендерных различий был использован U-критерий Манна-Уитни, поскольку распределение признака отличается от нормального во всех шкалах методики (проверка осуществлялась с помощью критерия согласия Колмогорова-Смирнова). Было выявлено, что существуют различия в степени значимости следующих ценностей: «Наличие хороших и верных друзей» ($U_{\text{эмп}}=1782$, при $p \leq 0,001$), «Уверенность в себе» ($U_{\text{эмп}}=2185$, при $p \leq 0,05$), «Познание нового» ($U_{\text{эмп}}=2046$, при $p \leq 0,05$), «Счастливая семейная жизнь» ($U_{\text{эмп}}=2118$, при $p \leq 0,05$), а также доступности таких ценностей, как: «Здоровье» ($U_{\text{эмп}}=2197,5$, при $p \leq 0,05$), «Познание нового» ($U_{\text{эмп}}=2180$, при $p \leq 0,05$), «Творчество» ($U_{\text{эмп}}=2050$, при $p \leq 0,05$). Можно сделать вывод, что для юношей более значимы дружеское общение, построение семьи, а девушки больше стремятся к проявлению уверенности в себе и своих силах, интеллектуальному развитию. В то же время для юношей ценность «Здоровье» является более легкой в достижении, а у девушек таковыми являются возможность заниматься творчеством и расширять свой кругозор. Можно сказать, что девушки в большей степени ориентированы на духовные ценности личности, которые помогут им добиться значимого положения в социуме.

Важным параметром для оценки в данной методике является наличие и степень расхождения между «ценностями» и «доступностями». Обнаружено, что у юношей, обучающихся в психолого-педагогических классах, преобладает отсутствие внутриличностного конфликта (44,6%), т.е. их желания совпадают с

возможностями, потребности в основном удовлетворены. При этом у 35,7% респондентов из группы 1 наблюдается высокий уровень внутриличностного ценностного конфликта, который характеризуется значительным преобладанием желаний над возможностями, то, что они хотят, они не могут достичь, при этом то, что они легко достигают, им не важно. Только у 19,6% опрошенных выявлен средний уровень. У девушек, обучающихся в психолого-педагогических классах, преобладает средний уровень выраженности внутриличностного конфликта (39,2%), что говорит о частичном не соответствии желаний и возможностей, которое может повлечь за собой неудовлетворенность настоящим моментом. При этом у 33% респонденток внутриличностный ценностный конфликт отсутствует, а у 27,8% он ярко выражен. Получается, что, несмотря на отсутствие статистически достоверных различий в средних значениях данного параметра, мы видим существенную разницу в степени выраженности среднего уровня внутриличностного конфликта.

Анализ данных, полученных с помощью методики «Диагностика Ценностных ориентаций подростков» В. Ф. Сопова, Л. В. Карпушиной, показал, что для лиц мужского пола, обучающихся в классах психолого-педагогической направленности, характерно преобладание среднего уровня по шкалам: «Я – ценность», «Другой – ценность», «Общественно полезная деятельность как ценность», «Ответственность как ценность». Можно отметить, что юноши склонны уделять внимание своему «Я», стараются формировать позитивное восприятие себя, они признают индивидуальность другого человека, понимают важность общественных поручений и стремятся проявлять ответственность в своих поступках. При этом по шкале «Познание как ценность» преобладает низкий уровень (44,6%). Кроме того, практически треть респондентов получили низкие баллы по шкалам «Другой – ценность» (28,5%) и «Ответственность как ценность» (32,1%). Получается, что их потребность в получении новых знаний минимальна, они из-

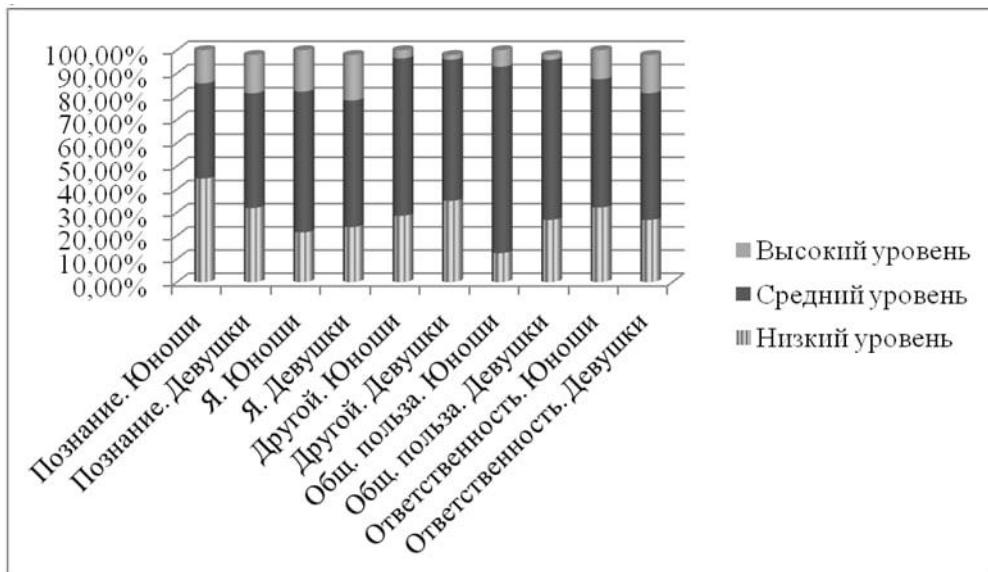


Рис. 1. Обобщенные результаты по методике «Диагностика Ценностных ориентаций подростков» В.Ф. Сопова, Л.В. Карпушиной

бегают ситуаций, в которых нужно думать и анализировать. Кроме того, им часто сложно общаться доброжелательно с окружающими и уважать их, склонны к преобладанию внешнего контроля в жизненно важных ситуациях.

В группе 2 по всем шкалам методики преобладает средний уровень выраженности. При этом больше трети девушек получили низкие баллы по шкале «Другой – ценность» (35,1%), а также по шкале «Познание как ценность» (32%). Получается, что у девушек, обучающихся в психолого-педагогических классах, есть понимание значения образования, однако полное самоопределение ценности еще не произошло, при этом они склонны к позитивному самовосприятию, признают индивидуальность другого человека, но могут проявлять неуважение к окружающим; большинство из них понимают важность общественно полезной деятельности, признают важность ответственности, стремятся ответственно относиться к своим поступкам. Наглядно результаты методики представлены на рисунке 1.

Мы видим, что определенные различия в уровне выраженности той или иной характе-

ристики присутствуют, однако статистически достоверных различий по данной методике выявлено не было.

Выводы. Описанные характеристики являются ключевыми в будущей педагогической деятельности. Без стремления к познанию, реализации общественно значимой деятельности, ответственности, ценности другого и самого себя невозможна эффективная деятельность учителя по определению. Все это делает необходимым акцентирование внимания в рамках работы в психолого-педагогических классах на повышении значимости данных ценностей, на стремлении расширять кругозор через знакомство с неизвестными психологическими закономерностями и явлениями.

Таким образом, можно отметить, что к части ценностных ориентаций учащиеся относятся по-разному: юноши стремятся к реализации коллективистских ценностей (дружба, любовь, семья); девушки больше стремятся к личностным ценностям (уверенность, здоровье, творчество, познание). Мы считаем, что полученные результаты можно использовать в работе с психолого-педагогическими классами через



«перекрестное» развитие. Дискуссии и тренинговые упражнения по каждой из ценностей будут способствовать развитию этих ценностей за счет рассуждений и анализа тех учащихся, у которых данная ценность значима и развита. Так, например, дискуссии по семейным ценностям благодаря юношам и их рассуждениям позволяют развить значимость данной ценности у девушек. При этом мы считаем, что можно часть занятий проводить с использованием разделения класса на группы по полу, т.е. проводить несколько занятий только с юношами или только с девушками. Однако первый описанный способ, по нашему мнению, будет более эффективным, поскольку учащиеся находятся в позиции «на равных», что облегчает принятие точки зрения и развитие значимости ценностей.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается категория «ценостных ориентаций». Автор описывает работы, в которых были выявлены и проанализированы гендерные особенности ценностных ориентаций. Автор отмечает значимость определения гендерных различий в ценностных ориентациях для дальнейшей работы с учащимися психолого-педагогических классов. В статье приводятся результаты эмпирического исследования старшеклассников. По полученным данным автор делает вывод о наличии гендерных особенностей ценностных ориентаций старшеклассников.

Ключевые слова: ценность; ценностные ориентации; психолого-педагогический класс; гендерные особенности.

SUMMARY

The article examines the category of "value orientations". The author describes the works in which gender-specific features of value orientations were identified and analyzed. The author notes the importance of identifying differences for further work with the value orientations of students in psychological and pedagogical classes. The article presents the results of an empirical study of high school students. Based on the data obtained, the author concludes that there are gender-specific features of value orientations.

Key words: value; value orientations; psychological and pedagogical class; gender characteristics.

ЛИТЕРАТУРА

- Гребенникова Н. В. Особенности ценностно-смыслового компонента психолого-педагогической культуры личности старшеклассников // Психолого-педагогические исследования. 2024. Т. 16, № 4. С. 49–60. DOI 10.17759/psyedu.2024160404.
- Здравомыслов А. Г. Потребности, интересы, ценности. М.: Политиздат, 1986. 224 с.
- Изучаем ценностные ориентации: методические рекомендации для педагогов образовательных учреждений и студентов педагогических ВУЗов / автор-сост. Н. А. Пыстогова. Санкт-Петербург: ГБОУ Гимназия № 227 Санкт-Петербурга, 2018. 55 с.
- Карымова О. С. Особенности ценностных ориентаций подростков с учетом пола и этноса [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2016. №5. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=25384> (дата обращения: 18.03.2025).
- Молчанов С. В. Особенности ценностных ориентаций личности в подростковом и юношеском возрастах // Психологическая наука и образование. 2005. № 3. С. 16–25.
- Петрова Л. В. Гендерные особенности ценностных ориентаций и жизнестойкости учащихся // Педагогическое образование в России. 2015. № 1. С. 139–141.
- Пономарева Е.Ю. Ценностные ориентации в структуре индивидуальности обучающихся высшей школы // Гуманитарные науки. 2022. №2 (58). С. 149–153.
- Фанталова Е.Б. «Уровень соотношения "ценности" и "доступности" в различных жизненных сферах»: психометрическое исследование показателей. Методика // Мир психологии. 2011. № 2(66). С. 228–243.





ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ



А. Э. Фазилова,
А. В. Фомина

УДК 159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА С РАЗЛИЧНЫМ СОЦИАЛЬНЫМ СТАТУСОМ В СИТУАЦИИ БУЛЛИНГА

Введение. Актуальность данного исследования обусловлена растущей проблемой буллинга в образовательных учреждениях, которая затрагивает детей и подростков на различных уровнях образования. Согласно множеству международных и российских исследований, буллинг является не только причиной эмоциональных и психологических проблем среди учащихся, но и фактором, влияющим на их социальную адаптацию и учебную деятельность. Особенno высокие показатели насилия фиксируются в начальных и средних школах, где дети находятся на важнейших этапах формирования личности и межличностных отношений. Помимо того, что буллинг оказывает разрушительное воздействие на эмоциональное и психологическое развитие детей, он также способствует формированию деструктивных паттернов взаимодействия в школьных коллективах.

Однако за рамками исследования остаются психологические особенности личности, в особенности ценностно-смысовые и коммуникативные составляющие, которые также играют ключевую роль при рассмотрении данного феномена. Исследование ценностно-смысовых ориентиров позволит выявить, какие убеждения и установки могут способствовать либо активному вовлечению личности в процесс буллинга, либо, наоборот, ее стойкому сопротивлению насилию. А анализ коммуникативных установок в контексте буллинга позволит понять, каким образом формируются негативные взаимоотношения в группе, и выя-



вить способы воздействия на установки, способствующие уменьшению насилия и поддержанию здоровых межличностных связей.

Целью статьи является исследование психологических особенностей личности подросткового возраста с различным социальным статусом в ситуации буллинга.

Изложение основного материала статьи. Общение является фундаментальной составляющей межличностных отношений, и, несмотря на более чем 40-летнюю историю исследований в области коммуникации, определение этого явления продолжает оставаться предметом дискуссий. Дружеские отношения и коммуникация имеют решающее значение для психосоциального благополучия человека, и их качество тесно связано с семейными отношениями. Психологические трудности в дружеских отношениях могут быть следствием не-благоприятных семейных условий. В связи с этим внимание должно быть уделено как качеству семейных отношений, так и качеству межличностных коммуникаций для обеспечения полноценного психического развития индивида.

С середины 90-х годов проблема буллинга привлекла внимание научного сообщества, что привело к проведению ряда исследований, направленных на определение распространности этого явления. Одним из ведущих зарубежных исследователей в этой области был D. Olweus. Автор определял буллинг как систематическое негативное поведение, направленное на одного или несколько индивидов, проявляющееся в формах физического или психологического насилия, угроз, подразнивания и социальной изоляции. В дальнейшем, в своей работе 1994 года, D. Olweus расширяет понятие и описывает буллинг как преднамеренное, оскорбительное поведение, характеризующееся нарушением баланса власти в межличностных отношениях [15]. Результаты эмпирических исследований, проведенных D. Olweus, показали, что 60 % подростков, участвовавших в травле, являясь зачинщиками и помощниками, в возрасте от 8 до 14 лет, совершили хотя бы одно преступление к 24 годам [1; 14]. Это подтвер-

ждает важность рассмотрения буллинга не только как личной, но и как общественной проблемы.

На современном этапе буллинг признан одной из наиболее распространенных форм насилия в образовательных учреждениях. Он характеризуется повторяющимся и целенаправленным воздействием на личность, подвергающуюся физическим, психологическим и вербальным нападкам со стороны более сильного индивида или группы [3]. Все существующие определения буллинга включают в себя элементы насилия и домогательства. Например, A. Rollend & A. Mills определяют буллинг как форму насилия, которая может быть длительной и организованной, направленной против тех, кто не способен самостоятельно защитить себя в реальных жизненных ситуациях [11].

Анализ исследований, посвященных факторам, способствующим буллингу, показывает, что в центре внимания находятся культурные и социальные аспекты, а также индивидуальные психологические особенности как жертв, так и инициаторов насилия. В частности, работы таких исследователей, как Gu Bon Young & Han Jun Sang, подчеркивают важность факторов, таких как адаптация к школьной среде, семейные и дружеские отношения для жертв буллинга, а также влияние семейных конфликтов на поведение агрессоров [12].

Другие исследователи, например, Lee Chung-hwa, Connell and Farrington описывают буллинг как физическое и психологическое притеснение, когда слабый индивид или группа становятся жертвами насилия со стороны более сильных [6; 13]. Для глубокого понимания причин буллинга необходимо анализировать его структурные компоненты. Ключевым элементом является группа, включающая как жертв, так и агрессоров, а также сторонних наблюдателей, чье поведение может оказывать влияние на динамику буллинга.

Однако настоящие исследования не учитывают психологические особенности личности, включенной в ситуацию буллинга, а именно изучение ценностно-смысловых ориентаций и коммуникативных установок. Изучение



составляющих данных позволит глубже понять механизмы формирования насилия и взаимодействий в рамках школьной и социальной среды. Буллинг как социально-психологическое явление не только оказывает разрушительное влияние на психоэмоциональное состояние жертв, но и формирует специфическую динамику отношений между агрессором, жертвой и наблюдателями [4; 7; 8]. В связи с этим исследование ценностно-смысовых ориентаций и коммуникативных установок личности становится необходимым для выявления факторов, способствующих вовлечению индивидов в буллинг-структурь.

Согласно российским исследованиям, буллинг в школах является довольно распространенным явлением, охватывающим учащихся всех возрастных групп. Исследования, проведенные в образовательных учреждениях России, показывают, что насилие среди школьников проявляется не только в физической агрессии, но также в словесных оскорблении, унижениях и социальной изоляции жертв [2].

Так, в 2013 году Министерство образования, науки и технологий провело масштабный опрос в средних школах страны, охвативший 4,54 миллиона учащихся начальной, средней и старшей школы, а также их родителей. Результаты показали, что 77 000 учащихся сообщили о пережитом насилии в учебных заведениях, при этом уровень отклика на запрос о последствиях насилия составил всего 1,9 %. 2,7 % учащихся начальной школы, 2 % учеников средней школы и 0,9 % старшеклассников столкнулись с насилием в школах.

Российские исследователи также отмечают важность факторов, связанных с семейным и социальным окружением в возникновении буллинга. А. П. Николаева и В. А. Мищенко в своих исследованиях выделяют несколько ключевых факторов, способствующих возникновению буллинга среди детей и подростков [9; 10; 11]. К ним относятся социальные и культурные факторы, такие как ценности, ориентированные на внешность и популярность, а также влияние факторов школьной среды, включая дискриминацию со стороны педагогов и

влияние оценок на поведение учащихся. Важным фактором являются семейные отношения, включая родительский контроль, уровень общения между родителями и детьми, а также враждебные чувства, которые могут возникать в семье.

Существующие исследования подтверждают, что издевательства в школах тесно связаны с нарушениями адаптации к школьной жизни. Тем не менее, несмотря на признание буллинга как социально значимого психологического феномена, недостаток как количественных, так и качественных исследований в данной области ограничивает возможность четкого определения сущности буллинга, его причин и эффективных методов преодоления. Это подчеркивает необходимость более глубокого и системного анализа факторов, способствующих возникновению и распространению травли среди школьников. За рамками исследователей остаются коммуникативные установки и ценностно-смысовые ориентации у инициаторов, помощников инициаторов, жертв буллинга, защитников жертв и наблюдателей.

Отметим, что изучение ценностно-смысовых ориентаций и коммуникативных установок личности, вовлеченной в структуру буллинга, является ключевым для разработки комплексных программ профилактики насилия, направленных на изменение социальных и психологических факторов, способствующих агрессивному поведению. Эти исследования позволяют не только улучшить социальную адаптацию участников школьных коллективов, но и обеспечить создание более безопасной, инклюзивной и поддерживающей образовательной среды.

Организация эмпирического исследования. В исследовании приняли участие 100 обучающихся в возрасте 15–17 лет. Исследование проходило на базе Академии предпрофессионального образования Крымского инженерно-педагогического университета имени Февзи Якубова в 2024–2025 гг.

На первом этапе эмпирического исследования с помощью авторского опросника «Ролевая позиция в буллинг-структуре» опреде-



лены группы выборки, среди которых 14 % (14 человек) респондентов свойственна ролевая позиция в буллинг-структуре по типу инициатора, 16 % (16 человек) – помощника инициатора, 16 % (16 человек) – защитника жертвы, 21 % (21 человек) – жертвы, 33 % (33 человека) – наблюдателя. На втором этапе исследования определены психологические особенности каждой из групп выборки.

Результаты исследования коммуникативных установок в группах выборки (табл. 1).

Таблица 1.

**Коммуникативная установка
в группах выборки**

Показатель	$H_{эмп}$	p
Открытая жестокость	11,668	$p \leq 0,05$
Обоснованный негативизм	17,581	$p \leq 0,05$
Брюзгание	8,312	$p \leq 0,05$
Негативный личный опыт	9,500	$p \leq 0,05$

В ходе исследования выявлено, что группе инициаторов присущи высокие значения коммуникативной установки по типу открытой жестокости, в отличие от остальных групп ($H_{эмп} = 11,668$, при $p \leq 0,05$). Открытая жестокость является одной из самых устойчивых установок и проявляется в трудностях контроля негативных эмоций к окружающему социуму. Установлено, что группам инициаторов, защитников и жертв присуща коммуникативная установка по типу обоснованного негативизма, что значительно отличается от результатов исследования группы помощников инициаторов ($H_{эмп} = 17,581$, при $p \leq 0,05$). Обоснованный негативизм выражается в ранее сформированных оценках, которые могут перерастти в стереотипное поведение.

Отмечено, что группе защитников жертв присущи средние показатели по шкале брюзгания, в то время как другие группы демонстрируют низкие значения ($H_{эмп} = 8,312$, при $p \leq 0,05$). Брюзгание характеризуется косвенными нападками, проявляющимися в виде не-

обоснованной критики, не всегда связанной с конкретными причинами агрессии. Интересно отметить, что в рамках исследования именно группа защитников показала тенденцию по исследуемому показателю. Такие результаты позволяют сделать вывод о необходимости дальнейшего исследования представителей ролевой позиции и составить их психологический портрет.

Исследование позволило определить, что коммуникативная установка по типу негативного личного опыта присуща в большей степени группе жертв ($H_{эмп} = 9,500$, при $p \leq 0,05$). Негативный личный опыт возникает, когда малейшие тревожные факторы могут активировать негативные переживания и повлиять на поведение и отношения с окружающими.

Результаты исследования ценностных ориентаций в группах выборки (табл. 2).

Таблица 2.

Достоверные отличия выраженности ценностных ориентаций у участников буллинг-структуры

Показатель	$H_{эмп}$	p
Высокое материальное благосостояние	7,895	$p \leq 0,05$
Помощь и милосердие к другим людям	19,486	$p \leq 0,05$
Высокий социальный статус и управление людьми	11,368	$p \leq 0,05$
Признание и уважение людей и влияние на окружающих	36,738	$p \leq 0,05$
Социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе	25,426	$p \leq 0,05$

По шкале высокого материального благосостояния все группы, за исключением группы инициаторов, продемонстрировали средние значения. Группа инициаторов показала низкие показатели по указанной шкале ($H_{эмп} = 7,895$, при $p \leq 0,05$). Высокое материальное благосостояние связано с личным стремлением к материальному прогрессу, желанием достигнуть



материальных благ и бороться за их приобретение, при этом концентрируя внимание на физических удовольствиях.

Результаты исследования также включают показатели ценностей, связанных с помощью и милосердием к другим людям. У группы защитников жертв наблюдаются высокие показатели по указанной шкале, в то время как у остальных групп зафиксированы средние показатели ($H_{эмп} = 19,486$, при $p \leq 0,05$). Под помощью и милосердием как ценностной ориентацией понимается сострадательная любовь, искреннее участие в жизни нуждающихся людей, активная филантропия, различные формы взаимопомощи и благотворительности.

Отмечено, что группе защитников присущи высокие значения ценности высокого социального статуса и управления людьми, в то время как группе инициаторов – средние значения, а у остальных групп зафиксированы низкие значения ($H_{эмп} = 11,368$, при $p \leq 0,05$). Ценность высокого социального статуса и управления людьми свидетельствуют о потребности личности в признании окружающими и активации статусных переменных, в том числе стремления к конкуренции за высокий социальный статус и намерений сравнивать себя с другими.

В ходе исследования ценностей, связанных с признанием и уважением окружающих, а также влиянием на других, отмечены высокие значения у групп инициаторов, помощников и защитников ($H_{эмп} = 36,738$, при $p \leq 0,05$). Признание и уважение со стороны людей, а также влияние на окружающих проявляются в жизненной ориентации, направленной на стремление быть уважаемым среди близких, друзей и общества в целом, что оказывает влияние на многие личностные характеристики, включая характер, интересы и даже способности.

Исследование ценностей социальной активности для достижения позитивных изменений в обществе показало высокие и средние значения по указанной шкале среди групп выборки ($H_{эмп} = 25,426$, при $p \leq 0,05$). Социальная активность подразумевает стремление жить

деятельной и активной жизнью в обществе, испытывать полноту эмоций и насыщенность впечатлениями.

Выводы. Подтверждены достоверные различия по параметрам коммуникативных установок среди групп выборки. Группа инициаторов проявляет более выраженную открытость к жестокости и обоснованному негативизму, в то время как группа жертв демонстрирует высокий уровень обоснованного негативизма и негативного личного опыта общения. Помощники инициаторов чаще всего проявляют обоснованный негативизм и брюзжание. Наблюдатели показывают средние или низкие значения по этим шкалам.

Выявлены достоверные различия в параметрах ценностно-смысовой ориентации. Группа инициаторов акцентирует внимание на признании и влиянии на окружающих. Помощникам инициаторов свойственно стремление к высокому материальному благосостоянию, признанию окружающих и социальной активности. Группа защитников проявляет ценности, связанные с высоким материальным благосостоянием, милосердием, высоким социальным статусом, признанием и уважением окружающих, а также социальной активностью. У группы жертв отмечены высокие значения по шкале материального благосостояния.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается проблема влияния буллинга на социально-психологическое развитие учащихся с различным социальным статусом в ситуации травли. Проанализированы теоретические аспекты, которые подчеркивают важность ценностно-смысовой составляющей и коммуникативных установок как факторов, способствующих либо усилиению, либо предотвращению ситуации травли. В ходе эмпирического исследования, проведенного среди различных групп подростков, выявлены статистически значимые различия по параметрам коммуникативных установок и ценностно-смысовой ориентации, такие как открытая жестокость, обоснованный негативизм, склонность к социальному сравнению и конкуренции за статус, а также восприятие социальной активности, материального благосостояния



и стремления к признанию и уважению окружающих. Эти различия показали как различные типы ценностных ориентиров и коммуникативных установок влияют на вовлеченность личности в процесс буллинга, а также на ее способность противостоять насилию. Полученные результаты могут служить основой для разработки более эффективных методов профилактики буллинга и укрепления здоровых межличностных отношений в образовательных учреждениях.

Ключевые слова: буллинг, буллинг-структура, ценностно-смысловая составляющая, коммуникативные установки, классный коллектив.

SUMMARY

The article examines the problem of bullying's influence on the socio-psychological development of students with different role positions in a bullying situation. The theoretical aspects are analyzed, which emphasize the importance of the value-semantic component and communicative attitudes as factors contributing to either strengthening or preventing the bullying situation. An empirical study conducted among various groups of adolescents revealed statistically significant differences in the parameters of communicative attitudes and value-semantic orientation, such as open cruelty, justified negativism, a tendency to social comparison and competition for status, as well as perceptions of social activity, material well-being, and the desire for recognition and respect from others. These differences have shown how different types of value orientations and communication attitudes affect a person's involvement in the bullying process, as well as their ability to resist violence. The results obtained can serve as a basis for developing more effective methods of bullying prevention and strengthening healthy interpersonal relationships in educational institutions.

Key words: bullying, bullying-structure, value-semantic component, communicative attitudes, classroom staff.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахматова Т. Г., Авилова В. А. Библиометрический анализ тенденций изучения

буллинга как социального феномена // Векторы благополучия: экономика и социум. 2023. № 3 (50). С. 32–45.

2. Глазман О. Л. Психологические особенности участников буллинга // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2009. № 105. С. 159–165 с.

3. Жихарева Л. В., Лучинкина А. И., Лучинкина И. С., Юдеева Т. В. Модель цифровой личности в постнеклассической парадигме // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2024. № 4. С. 81–94.

4. Жихарева Л. В., Лучинкина И. С., Гребенюк А. А., Лучинкина А. И. Кибербуллинг как форма девиантного поведения личности в интернет-пространстве // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2022. № 4. С. 115–126.

5. Лашкова Г. Н., Чистякова Н. Н. Диагностика проявления буллинга у младших школьников // Вестник Череповецкого государственного университета. 2024. № 6. С. 198–208.

6. Лучинкина И. С. Поведение личности в современной цифровой среде // Инновационная наука: Психология, Педагогика, Дефектология. 2023. № 3. С. 51–58.

7. Лучинкина И. С., Фазилова А. Э. Психологические особенности жертв и инициаторов, включенных в буллинг-структуру // Вестник Государственного университета просвещения. Серия: Психологические науки. 2024. № 3.

8. Лучинкина И. С., Фазилова А. Э. Психологические особенности личности с различными ролевыми позициями в буллинг-структуре // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. № 4.

9. Наумова Н. Н., Ефимова А. С. Зарубежные исследования феномена буллинга в 1980-90 годы // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2018. № 5-1.

10. Николаева А. П. Моральный выбор подростков в ситуации буллинга // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2018. № 1-1. С. 223–227.

11. Фазилова А. Э. Специфика исследования ролевой позиции личности в буллинге // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2024. Т. 10. № 2. С. 90–103.



12. Boatwright B., Mathis T., Smith-Rex S. Getting Equipped to Stop Bullying: A kid's Survival Kit for Understanding and Coping with Violence in Schools. vol. 3. Minneapolis, MN: Educational Media Corporation, 2000.

13. Bullying Behaviors among U.S. Youth: Prevalence and Association with Psychosocial Adjustment / Nansel T. R., [et al.] // Journal of the American Medical Association. 200.

14. Pellegrini A. D., Bartini M. A Longitudinal Study of Bullying, Victimization, and Peer Affiliation During the Transition from Primary to Middle School. American Educational Research Journal, 2000, vol. 37, № 3. pp. 699–725.

15. Olweus D. Stability of Aggressive Reaction Patterns in Males: A Review. Psychological Bulletin. 1979. № 86. pp. 852–875.



**П. А. Палютина,
И. И. Пацакула**

УДК 159.9.072

СВЯЗЬ СУВЕРЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА ЛИЧНОСТИ И УРОВНЯ СКЛОНОСТИ К ВИКТИМНОМУ ПОВЕДЕНИЮ В СТУДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Введение. В современном обществе наблюдается тенденция к росту виктимного поведения, что вызывает беспокойство и требует глубокого изучения. Виктимность становится все более распространенным явлением, что связано с увеличением числа преступлений, наси-

лия и других форм агрессии, которые могут негативно сказаться на психологическом состоянии людей. Несмотря на важность проблемы, существует недостаток эмпирических исследований, особенно в контексте взаимосвязи личностных особенностей и склонности к виктимному поведению. Исследования показывают, что виктимное поведение может быть связано с различными психологическими характеристиками, такими как заниженная самооценка, тревожность, низкий уровень субъективного контроля и отсутствие поддержки. Суверенность психологического пространства личности играет ключевую роль в формировании способности человека защищать свои личные границы и контролировать свое окружение. Нарушение этой суверенности может способствовать развитию виктимного поведения. Понимание взаимосвязи между суверенностью психологического пространства и склонностью к виктимному поведению может помочь в разработке программ психолого-педагогического сопровождения, направленных на профилактику и снижение виктимности среди студентов и молодежи.

Теоретическая часть. С. К. Нартова-Бочавер, определяя понятие «психологическое пространство личности» предлагает рассматривать его как субъективно значимый элемент окружающей среды, в который включены и актуальная деятельность, и стратегии жизни человека. В связи с этим можно говорить о том, что психологическое пространство охватывает различные аспекты, которые отделяют одно психологическое поле личности от другого психологического пространства [13]. Суверенность психологического пространства личности тесно связана с позитивным самовосприятием, зрелостью и продуктивностью личности.

Депривированность, напротив, представляет собой противоположность суверенности. Это состояние, при котором человек ощущает подчиненность, отчужденность и фрагментарность своей жизни. Это затрудняет его идентификацию с объектами и событиями, формирующими его личность.



Депривированность может проявляться в различных формах:

- нарушение личных границ: это может включать физическое или психологическое насилие, вторжение в личное пространство или психологическое давление;
- лишение личной территории;
- ограничение прав на личные вещи;
- вмешательство в режим жизни и последовательность действий;
- выбор круга знакомых и системы ценностей.

Эти нарушения могут быть как постоянными: например, жизнь в студенческом общежитии, так и ситуационными, то есть ограниченными во времени. Временные (ситуативные) трудности могут способствовать психологической адаптации, в то время как постоянные или ситуационные проблемы могут вызывать у человека глубокие изменения в характере.

Последствия депривированности могут быть значительными и разнообразными: от развития комплексов неполноценности и депрессии до психосоматических и нервных расстройств. Кроме того, низкий уровень суверенности может повышать склонность к виктимному поведению.

О. О. Андронникова, рассматривая виктимность как понятие, исходит из того, что виктимность следует рассматривать через призму состояния психологической уязвимости, при котором человек может быть склонен к жертвенности, не способен противостоять манипуляциям, различным видам насилия. Кроме этого, виктимному человеку сложно прогнозировать выход из чрезвычайных, экстремальных ситуаций [1, с 45].

Организация и методы исследования. Выборку составили 93 испытуемых (15 испытуемых мужского пола, 78 испытуемых женского пола), студенты 1 и 2 курсов Калужского базового медицинского колледжа мужского и женского пола, средний возраст опрошенных 16–18 лет.

В качестве методов исследования выступили тест-опросник «Суверенность психологического пространства» (С. К. Нартова-Бо-

чавер), тест-опросник «Склонность к виктимному поведению» (О. О. Андронникова), тест-опросник «Виктимная идентичность» (О. О. Андронникова). Для установления связи был использован коэффициент ранговой корреляции Пирсона.

Результаты эмпирического исследования. Результаты исследования по методике «Суверенность психологического пространства личности» представлены следующими показателями. Депривированность областей психологического пространства выявлена по всем шкалам методики за исключением шкал «Суверенность физического тела» и «Суверенность вещей». Депривированность различных областей психологического пространства представлена у 44 %–58 % респондентов выборки. По шкале «Суверенность физического тела» у 67 % респондентов выражен низкий уровень суверенности, это свидетельствует о том, что они испытывают дискомфорт при тактильном контакте, восприятии запахов или при неудовлетворении физиологических потребностей в целом. Депривированность мира вещей, которую испытывают 64 % опрошенных, связана с непризнанием их права на личные вещи. Общий показатель суверенности психологического пространства личности, который определяет суверенность всех сфер психологического пространства в целом, представлен показателями низкого уровня у 52 % испытуемых. В связи с этим можно констатировать, что 52 % испытуемых имеют показатели депривированности психологического пространства. В качестве симптомов депривации можно обозначить следующие: конформизм, при котором они не могут отстаивать свою точку зрения и подчиняются воле других людей, они ведомы. Все это приводит к тому, что они не в состоянии защитить свои личные границы. Рефлексивный компонент представлен слабо, а их собственные ценности слабо развиты и не структурированы.

Высокий уровень суверенности психологического пространства личности выявлен у 48 % испытуемых. Это означает, что эта категория испытуемых будет эффективно выстраи-



вать свои психологические границы, защищать и развивать их. Эти испытуемые обладают развитой способностью устанавливать и поддерживать границы между собой и внешней средой, сохраняя при этом свою уникальность и независимость. Высокий уровень уверенности указывает на уверенность индивида во всех аспектах своей жизни, включая физическое тело, личное пространство, личные вещи, привычки, социальные связи и ценности. Это позволяет ему успешно адаптироваться к изменениям и преодолевать трудности, сохраняя свою целостность и эмоциональное равновесие.

Анализ склонности к виктимному поведению показал, что у 73 % испытуемых склонность к такому поведению находится в пределах нормы. Исключение составляет шкала «Склонность к гиперсоциальному виктимному поведению». Здесь у 51 % респондентов был выявлен высокий показатель. В эту группу вошли люди, которые часто демонстрируют социально одобряемое и ожидаемое жертвенное поведение.

У 4 % испытуемых сформирована виктимная идентичность. А 49 % опрошенных демонстрируют значение по данной шкале в пределах нормы. У 47 % опрошенных выявлен низкий уровень виктимной идентичности.

Результаты, полученные с помощью методики «Суверенность психологического пространства личности» (С. К. Нартова-Бочавер), были сопоставлены с результатами методик «Склонность к виктимному поведению» (О. О. Андроникова) и «Виктимная идентичность» (О. О. Андроникова). Для выявления связи между этими показателями был использован коэффициент корреляции Пирсона.

В результате были обнаружены значимые корреляции между суверенностью территории и склонностью к агрессивному поведению ($r = -0,582$, $p < 0,001$); суверенностью территории и склонностью к самоповреждающему поведению ($r = -0,425$, $p < 0,001$); суверенностью территории и склонность к зависимому и беспомощному поведению ($r = -0,597$, $p < 0,001$); суверенностью территории и склонность к некритичному поведению ($r = -0,572$, $p < 0,001$);

суверенностью территории и реализованной виктимностью ($r = -0,665$, $p < 0,001$); между суверенностью вещей и склонностью к агрессивному поведению ($r = -0,535$, $p < 0,001$); суверенностью вещей и склонностью к самоповреждающему поведению ($r = -0,420$, $p < 0,001$); суверенностью вещей и склонностью к зависимому и беспомощному поведению ($r = -0,572$, $p < 0,001$); суверенностью вещей и склонностью к некритичному поведению ($r = -0,537$, $p < 0,001$); суверенностью вещей и реализованной виктимностью ($r = -0,598$, $p < 0,001$); между суверенностью физического тела и склонностью к агрессивному поведению ($r = -0,473$, $p < 0,001$); суверенностью физического тела и склонностью к самоповреждающему поведению ($r = -0,464$, $p < 0,001$); суверенностью физического тела и склонностью к зависимому и беспомощному поведению ($r = -0,515$, $p < 0,001$); суверенностью физического тела и склонностью к некритичному поведению ($r = -0,483$, $p < 0,001$); суверенностью физического тела и реализованной виктимностью ($r = -0,547$, $p < 0,001$); между суверенностью привычек и склонностью к агрессивному поведению ($r = -0,339$, $p < 0,001$); суверенностью привычек и склонностью к самоповреждающему поведению ($r = -0,309$, $p < 0,001$); суверенностью привычек и склонностью к зависимому и беспомощному поведению ($r = -0,356$, $p < 0,001$); суверенностью привычек и реализованной виктимностью ($r = -0,602$, $p < 0,001$); между суверенностью социальных связей и склонностью к агрессивному поведению ($r = -0,340$, $p < 0,001$); суверенностью социальных связей и склонностью к самоповреждающему поведению ($r = -0,256$, $p < 0,05$); суверенностью социальных связей и склонностью к зависимому и беспомощному поведению ($r = -0,502$, $p < 0,001$); суверенностью социальных связей и реализованной виктимностью ($r = -0,573$, $p < 0,001$); между суверенностью ценностей и склонностью к агрессивному поведению ($r = -0,488$, $p < 0,001$); суверенностью ценностей и склонностью к самоповреждающему поведению ($r = -0,459$, $p < 0,001$); суверенностью ценностей и склонностью к зависимому и беспомощному поведению ($r = -0,635$, $p < 0,001$); суверен-



ностью ценностей и реализованной виктимностью ($r = -0,664, p < 0,001$); между шкалой суверенности психологического пространства личности и склонностью к агрессивному поведению ($r = -0,558, p < 0,001$); суверенностью психологического пространства личности и склонностью к самоповреждающему поведению ($r = -0,473, p < 0,001$); суверенностью психологического пространства личности и склонностью к зависимому и беспомощному поведению ($r = -0,676, p < 0,001$); суверенностью психологического пространства личности и реализованной виктимностью ($r = -0,728, p < 0,001$).

Виктимная идентичность отрицательно коррелирует со следующими шкалами психологической суверенности личности: суверенностью территории ($r = -0,663, p < 0,001$); суверенностью вещей ($r = -0,573, p < 0,001$); суверенностью физического тела ($r = -0,544, p < 0,001$); суверенностью привычек ($r = -0,503, p < 0,001$); суверенностью социальных связей ($r = -0,508, p < 0,001$); суверенностью ценностей ($r = -0,613, p < 0,001$); общей шкалой суверенности психологического пространства личности ($r = -0,672, p < 0,001$).

Полученные связи между виктимностью и сферами суверенности психологического пространства личности свидетельствуют о том, что испытуемые с высоким уровнем суверенности демонстрируют меньшую виктимность: чем больше он защищает и контролирует свои психологические границы, чем менее он склонен становиться жертвой. Это свидетельствует о том, что лица с высоким уровнем суверенности демонстрируют меньшую виктимность.

Лица с высокой суверенностью эффективно управляют своими границами, что снижает их уязвимость к виктимным ситуациям. Развитие личностной автономии и навыков защиты психологического пространства является важным фактором для предотвращения виктимного поведения и улучшения психологического благополучия.

В контексте виктимности жертвенность – это не только готовность человека оказаться в рискованной ситуации, но и его желание добровольно принять на себя ответственность.

Жертвенность не следует рассматривать как исключительно негативное или исключительно положительное явление. Она может быть проявлением добродетели, когда направлена на благо других людей или общества в целом.

Существует множество примеров положительного жертвенного поведения, например, участие в благотворительных акциях, волонтерство в приютах или помочь пострадавшим от стихийных бедствий – это лишь некоторые из них. Также можно жертвовать своими интересами и временем ради близких, особенно в трудные моменты, такие как болезнь или потеря работы. Участие в общественных инициативах, направленных на улучшение качества жизни в сообществе, например, в экологических проектах или поддержка культурных мероприятий, также могут быть проявлением жертвенности. Ученые, художники и другие творческие люди также часто жертвуют своим временем и ресурсами ради создания произведений искусства или научных открытий, которые могут принести пользу обществу в долгосрочной перспективе.

Однако важно помнить, что жертвенность должна быть осознанной и не приводить к негативным последствиям для самого человека.

К отрицательным сторонам жертвенности можно отнести эмоциональное выгорание, манипуляции и эксплуатацию, а также потерю идентичности. Бессмысленное растрачивание себя может привести к утрате связи со своими собственными ценностями и потребностями.

Одним из способов преодоления негативных последствий жертвенности является установление границ. Важно научиться выстраивать и устанавливать ясные, сильные психологические границы, чтобы сохранить собственное физическое и эмоциональное благополучие.

Выводы. В ходе исследования было обнаружено, что существует значимая отрицательная корреляционная связь между уровнем суверенности психологического пространства личности и склонностью к виктимному поведению. Это свидетельствует о том, что личность с правильно сформированными психологическими границами, умеющая их защи-



щать и отстаивать, в меньшей степени склонна к виктимному поведению, реже становится жертвой в различных ситуациях. Это связано с ее повышенной устойчивостью к внешним воздействиям и способностью к адекватной самозащите. Полученные данные выявили среди опрошенной выборки депривированность психологического пространства личности и тенденцию к склонности к гиперсоциальному виктимному поведению.

АННОТАЦИЯ

В статье обсуждается существующая тенденция к росту виктимного поведения среди молодого поколения, а также факт того, что виктимное поведение может быть связано с различными психологическими характеристиками, такими как заниженная самооценка, тревожность, низкий уровень субъективного контроля и отсутствие поддержки. Суверенность психологического пространства личности играет ключевую роль в формировании способности человека защищать свои личные границы и контролировать свое окружение. Авторы предполагают, что нарушение этой суверенности может способствовать развитию виктимного поведения личности. В статье анализируются итоги исследования связи суверенности психологического пространства и уровня склонности к виктимному поведению студентов 1 и 2 курсов медицинского колледжа. Обнаружено, что у студентов наблюдается депривированность психологического пространства личности, при котором человек ощущает подчиненность, отчужденность и фрагментарность своей жизни, что затрудняет его идентификацию с объектами и событиями, формирующими его личность, а также тенденция склонности студентов к гиперсоциальному поведению.

Ключевые слова: суверенность психологического пространства личности, виктимность, виктимное поведение, психологические границы личности, психологическое пространство, связь.

SUMMARY

The article discusses the current trend towards an increase in victimized behavior among the younger generation, as well as the fact that victimized

behavior can be associated with various psychological characteristics, such as low self-esteem, anxiety, low level of subjective control and lack of support. The sovereignty of a person's psychological space plays a key role in shaping a person's ability to protect their personal boundaries and control their environment. The authors suggest that the violation of this sovereignty may contribute to the development of victimized personality behavior. The article analyzes the results of a study of the relationship between the sovereignty of psychological space and the level of propensity to victim behavior of 1st and 2nd year medical college students. It was found that students have a deprivation of the psychological space of personality, in which a person feels subordination, alienation and fragmentation of his life, which makes it difficult for him to identify with objects and events that shape his personality, as well as a tendency for students to hypersocial behavior.

Key words: the sovereignty of the psychological space of personality, victimhood, victim behavior, psychological boundaries of personality, psychological space, connection.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андроникова О. О. Методика исследования склонности к виктимному поведению [Электронный ресурс]. URL: <http://spsi.narod.ru/5.htm>.
2. Андроникова О. О. Виктимное поведение подростков: факторы возникновения и профилактика: монография. Новосибирск: НГИ, 2005. 300 с.
3. Бочавер А. А. Представления о доме как элементе персонального опыта // Психологический журнал. 2015. № 36 (4). С. 5–15.
4. Каменская Е. Н. Психологическая безопасность личности и поведение человека в чрезвычайной ситуации: учебное пособие. Ростов н/Д., Таганрог: ЮФУ, 2017. 110 с.
5. Киселева Е. Б. Особенности функционирования психологической границы человека, попавшего в трудную жизненную ситуацию // NovaInfo.ru. 2015. Т. 1. № 34. С. 345–348.
6. Малкина-Пых И. Г. Виктимология. Психология поведения жертвы. М.: Эксмо. 2010. 864 с.



7. Нартова-Бочавер К. С. Психологическое пространство личности / Н. Е. Харламенкова, Т. Д. Марцинковская: монография. М.: Прометей, 2005. 312 с.
8. Пацакула И. И., Палютина П. А. Психологические аспекты и уровень виктимности личности у студентов юристов // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2024. № 1 (65). С. 132–138.
9. Первина Л., Джон О. Психология личности: Теория и исследования. М.: Аспект Пресс, 2001. 607 с.
10. Сафонова Т. Н. Формирование правового сознания подростков посредством активных методов взаимодействия // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2024. № 1 (65). С. 36–47.



Р. И. Зекерьяев, Е. К. Гайлиш

УДК 159.99

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЗАЩИТНЫХ МЕХАНИЗМОВ ИНТЕРНЕТ- АКТИВНОЙ ЛИЧНОСТИ

Введение. Интернет-активная личность – это личность, которая активно участвует в онлайн-жизни, оказывает инициативу в различных интернет-сферах. Такая личность может проявляться в активном использовании социальных сетей, поиске и обмене информацией в интернет-пространстве с другими пользователями, участии в различных дискуссиях и общении как с друзьями, так и с совершенно незнакомыми людьми, в создании и публикации контента, участии в онлайн-играх и т. д.

Интернет-активная личность может обладать навыками эффективного использования онлайн-ресурсов, уметь находить и анализировать информацию, строить и поддерживать виртуальные связи. Но вопреки этому часто интернет-пространство может служить для личности избеганием реального мира, своих проблем и возложенной ответственности, способствовать отстранению, переносу личностных переживаний и негативных эмоций в само интернет-пространство и на других пользователей.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Целью статьи является выявление психологических особенностей защитных механизмов интернет-активной личности. Актуальность статьи заключается в том, что, несмотря на количество исследований, посвященных интернет-активной личности, малоизученными остаются психологические особенности ее защитных механизмов.

Изложение основного материала. Развитие человека представляет собой сложный и многогранный процесс, во время которого индивид встречается с большим количеством стресса, тревоги и негативных переживаний. Поэтому, чтобы сохранить целостность и самооценку личности формируются приоритетные защитные механизмы, проявляющиеся в поведении человека. Эти механизмы помогают человеку справиться с трудностями и сохранить психологическое равновесие.

Р. И. Зекерьяев в своих исследованиях отмечал, что психологические защиты – это механизмы, помогающие личности справляться с психогравмирующими ситуациями, когда потребности не могут быть удовлетворены из-за нехватки ресурсов. Они проявляются в специфических способах восприятия и обработки информации, позволяя сохранить целостность образа «Я» путем искажения или переоценки травмирующих событий. Эти механизмы могут быть как положительными, защищающими от негативных эмоций и тревоги, так и непродуктивными, не способствуя решению проблем. Выявлено, что с ростом таких психологических защит, как замещение и компенсация, растет



также уровень интернет-активности личности, что приводит к желанию проводить больше времени в интернет-пространстве, расширяя свою социальную деятельность в нем [2].

А. В. Котенева в статье «Защитные механизмы личности гендер и тип темперамента» дала определение психологической защиты – это система сохранения психики от различных внешних и внутренних травмирующих факторов, таких как внутриличностные конфликты, эмоциональная напряженность. Благодаря этой системе осуществляется бессознательная регуляция поддержания целостности личности. Но она может привести и к другим, менее положительным, последствиям в виде заболеваний психосоматического характера, трудностей в адаптации, деформации личности и ее развития [6].

А. В. Либин в пособии «Дифференциальная психология» рассматривал психологические защиты как отказ индивидуума от решения проблемы и связанных с этим конкретных действий ради сохранения состояния комфорта. Выраженность способов реагирования на сложные жизненные ситуации зависит от степени самоактуализации личности: чем выше уровень развития личности человека, тем успешнее он справляется с возникшими трудностями. Согласно этому высказыванию, препятствия, которые встречаются в жизни человека, имеют два источника: внешние условия (специфика окружающей среды), и внутренние (индивидуальные предпосылки) условия [7].

Э. Исаева, А. Сугаева в статье «Маргинализация сознания в современном мире» описали защитные механизмы как образующую базу копинг-стратегий, то есть продуктивных и сознательных стратегий поведения личности. Целью защитных механизмов является бессознательное оберегание психики от травм, сохранение устойчивости личности при влиянии на нее дестабилизирующих переживаний и добиться наиболее успешной жизненной стратегии. Вместе с тем защитные механизмы могут искажать смысл реальных событий и переживаний, мешая человеку осознать свои заблуждения в мотивах поведения и взгляды на реальную ситуацию [3].

Таким образом, защитные механизмы представляют собой сложный, бессознательный и многогранный психологический феномен, приобретенный в процессе развития личности под влиянием различных факторов. С одной стороны, направленный на поддержание целостности личности с помощью защит, разрешающих внутренние и внешние конфликты личности. С другой стороны, приводящий к дезадаптации в реальном мире, искажению восприятия окружающего мира, реального «Я» и приводящий к деформации поведения.

Современный мир невозможно представить без Интернета и взаимодействий в нем. Интернет стал площадкой общения, развлечений, покупок, поиска информации и работы для многих личностей. Для большинства интернет-активных пользователей виртуальная среда стала неотъемлемой частью социальной жизни. Люди создают виртуальные личности, используют социальные сети, форумы, чаты и другие онлайн-платформы для общения с друзьями, знакомств, поиска и поддержания социальных связей, поиска информации и выражения своего мнения.

Р. И. Зекерьяев в работе «Структура виртуальной личности в системе гиперреальности» дал определение виртуальной личности как психологическому феномену – это самопрезентация личности интернет-пользователя в виртуальном пространстве в виде желаемого образа, представляющая собой симулякр со структурой, состоящей из личностных свойств, определяющих его социальную направленность и поведенческие паттерны. Данная структура представляет собой три элемента, которыми являются гендерная спецификация, уровень агрессивности, и нормативность. С помощью исследования были выявлены типы виртуальной личности, а именно: неопределившиеся – способные совершать антисоциальные поступки, но в целом придерживающиеся адекватного поведения люди, виктимные – люди, склонные перенимать поведенческие нормы окружающих их виртуальных личностей, при этом не имея собственных девиантных установок, социальные – люди, не несущие



щие в себе асоциальных функций и способные противостоять негативному поведению в их сторону, деструктивные – личности, склонные к деструктивному поведению [1].

А. И. Лучинкина в статье «Специфика интернета как института социализации» определила виртуальную личность как создание желаемого образа субъекта. Она отметила, что у виртуального образа есть ряд свойств, таких как наличие определенные приоритетов, которые кажутся нереализуемыми для реальной личности субъекта, очень высокий уровень стремления к синхронизации с созданным образом в интернет-пространстве, высокий уровень инструментальной компетентности и ощущение прямой причастности к сетевой субкультуре. Также она отметила, что желание репликации себя в иных образах и прожить несколько жизней могут послужить мотивацией к созданию виртуального образа. Но из-за этого человек может начать одновременно проявлять себя в разных личностях, создавая эффект множественности. Ученая выделила основные признаки виртуальной личности: виртуальность, нормативность в интернет-пространстве, творческая мотивация [8].

Э. О. Расина в работе «Виртуальный образ Я как комплексная стратегия совладающего поведения интернет-пользователя» писала, что виртуальный образ Я является важнейшим элементом взаимодействия между пользователями в виртуальном пространстве. Расиной виртуальный образ рассматривается как источник информации о носителе-пользователе, которая считывается другими пользователями и, как следствие, более успешной коммуникации. Пользователь создает самопрезентацию в виртуальном пространстве, исходя из тех стратегий поведения, которые он предпочитает использовать в трудных ситуациях, тем самым выстраивая защиту от угроз реального и виртуального пространства, направленную на длительный срок [11].

Н. С. Козлова в работе «Влияние Интернет-среды на личность и ее жизнедеятельность» говорила, что интернет-личность, использующая Интернет и его возможности ис-

ключительно в продуктивном ключе, не испытывает на себе его влияния. Но для многих интернет-пространство практически затмило реальное пространство и опередило по значимости реальную жизнь. В таком случае сетевая активность предстает как тяжело преодолимое желание коммуникации в виртуальном режиме, желание самопрезентации в виртуальной реальности и склонности к удовлетворению потребности и признания в нем. Это с большим процентом вероятности ведет к деформации личности, к изменению образа жизни, снижению адаптивности, и к повышенному риску стремительного развития зависимости от принадлежности личности к виртуальной жизни [5].

М. К. Карпова, М. А. Монина в статье «Социальные сети как особый канал самопрезентации индивида» писали, что интернет-личность пользуется социальными сетями как площадкой для демонстрации своей идентичности, социальные сети выступают как элемент для ее конструирования. Активное времяпроживание в виртуальном пространстве способствует расширению, закреплению и постепенной коррекции существующего Образа-Я индивида с помощью сравнения своей идентичности с другими пользователями. Я-Образ, который создает индивид в социальной сети представляет собой идеализированное отражение набора личностных характеристик, которые представлены с наиболее выгодной, по мнению самого индивида, стороны [4].

А. О. Пунтус в работе «Специфика личностных характеристик пользователей с различными уровнями интернет-активности» выявил различия и характеристики пользователей сети Интернет, с различным уровнем активности. Автор выделил пассивных, ситуативных, активных, чрезмерно активных пользователей. Пассивные пользователи сети Интернет характеризуются низким уровнем личностной тревожности, высоким уровнем силы воли, самооценки и стрессоустойчивости. Ситуативные пользователи характеризуются умеренным уровнем личностной тревожности и стрессоустойчивости, средним уровнем силы воли, адекватной самооценкой. Активные поль-



зователи характеризуются высоким уровнем личностной тревожности, низким уровнем силы воли, самооценки, слабым уровнем стрессоустойчивости. Чрезмерно активным пользователям характерны высокий уровень личностной тревожности, низкий уровень силы воли и самооценки, слабый уровень стрессоустойчивости [10].

О. В. Полоскина, С. А. Меркулова в статье «Роль интернета в формировании деструктивного поведения современных подростков» в ходе проведенных исследований выяснили, что можно выделить три категории учащихся, основанные на уровне интернет-зависимости. У большинства подростков наблюдается средний уровень этой зависимости (47 %), что указывает на склонность к зависимому поведению. Это свидетельствует о наличии одного из типов поведенческой зависимости, проявляющегося в навязчивом желании постоянно находиться в сети. У 13 % опрошенных (12 человек) не обнаружено признаков интернет-зависимости, то есть они проводят незначительное количество времени в Интернете, что минимизирует риск столкновения с запрещенной информацией. Высокий уровень интернет-зависимости выявлен у 40 % респондентов (36 учащихся). Результаты этой группы подростков указывают на значительное время, проведенное в сети. Их можно также назвать гиперподключеными, поскольку в свободное от учебы время и в выходные дни их активность в Интернете возрастает [9].

Эмпирическую базу исследования составили 30 человек, возрастное и гендерное распределение респондентов: 13 мужчин и 17 женщин в возрасте от 18 до 38 лет. Испытуемых привлекали, используя оповещения в социальных сетях о проведении исследования. В ходе исследования был использован ряд методик:

1. Опросник «Индекс жизненного стиля» (Р. Плутчик, Х. Келлерман, Х. Конте).
2. Методика измерения психологической защиты (Е. Р. Пилюгина, Р. Ф. Сулейманов).
3. Авторский опросник «Личность в виртуальном пространстве» (А. И. Лучинкина).

Также в ходе исследования были использованы методы математико-статистической

обработки данных: частотный анализ, корреляционный анализ Спирмена, Н-критерий Крускалла-Уоллиса.

Гипотезой исследования выступило предположение о том, что существуют различия в выраженности защитных механизмов личности с различным уровнем интернет-активности.

В ходе исследования было обнаружено, что в изучаемой выборке присутствуют респонденты с ситуативным (20 %), активным (60 %) и чрезмерно активным уровнем интернет-активности (20 %). У респондентов с различным уровнем интернет-активности по-разному проявляются группы защит, а именно: чем выше уровень интернет-активности, тем выше уровень группы психотических защит. Существование различий в выраженности таких групп защит, как психотические у респондентов с различным уровнем интернет-активности было также подтверждено Н-критерием Крускалла-Уоллиса ($H_{3,mp} = 13,543$; $p < 0,05$).

Также в ходе исследования были обнаружены различия в защитных механизмах у респондентов с разным уровнем интернет-активности. У групп респондентов с чрезвычайно активным уровнем интернет-активности характерна яркая выраженнаяность в таких защитных механизмах, как ипохондрия, вытеснение, компульсивное поведение.

Существование различий в выраженности психологических защит респондентов с различным уровнем интернет-активности было также подтверждено Н-критерием Крускалла-Уоллиса: ипохондрия ($H_{3,mp} = 11,583$; $p < 0,05$), вытеснение ($H_{3,mp} = 12,717$; $p < 0,05$) и компульсивное поведение ($H_{3,mp} = 11,355$; $p < 0,05$).

Также в ходе исследования были обнаружены различия в защитных механизмах у респондентов с чрезвычайно-активным уровнем интернет-активности, им характерна яркая выраженнаяность в таких защитных механизмах, как подавление. Существование различий в выраженности психологических защит респондентов с различным уровнем интернет-активности было также подтверждено Н-критерием Крускалла-Уоллиса ($H_{3,mp} = 13,952$; $p < 0,05$).

Выводы. Таким образом, в ходе исследования было обнаружено, что существуют раз-



личия в выраженности групп защитных механизмов личности с различным уровнем интернет-активности. Чем выше уровень интернет-активности, тем выше уровень психотических групп защит. Психотические группы защищают самые глубинные и работают на психофизиологическом уровне, функционируют они благодаря бессознательному протеканию процессов. Чрезмерно активным интернет-пользователям характерно игнорирование и забывание событий, уход в мир фантазий, расщепление сознания, моторная стимуляция, психосоматические заболевания.

Также в ходе исследования была выявлена различия в выраженности защитных механизмов личности с различным уровнем интернет-активности. Чем выше уровень интернет-активности, тем выше уровень таких защит, как ипохондрия, вытеснение, компульсивное поведение и подавление.

Ипохондрия обуславливается доступностью в интернет-пространстве огромного количества информации о различных заболеваниях, благодаря этому личность может начать изучать симптомы различных или предполагаемых болезней, идентифицируя их с самим собой, что способствует дополнительной личностной тревоге и стремлению проводить больше времени в сети Интернет.

Вытеснение заключается в стремлении личности использовать виртуальное пространство как источник для насыщения информацией с целью избегания травматических воспоминаний или эмоций. Также виртуальное пространство дает множество возможностей для создания идеального образа «Я», что является причиной ухода в виртуальный мир, помогая вытеснить неприемлемые или неприятные для личности явления объективной реальности.

Компульсивное поведение заключается в стремлении личности отвлечься от тревоги и беспокойства с помощью повторяющихся и плохо отслеживаемых отвлекающих действий, внушающих спокойствие: например, хаотичное листание ленты новостей, сборка новостей из социальных сетей, «зависание» в онлайн-магазинах и т. д.

Подавление заключается в стремлении личности использовать виртуальное пространство

как способ отвлечения от травматических воспоминаний или эмоций с целью сдержать аффективные порывы, отвлекаясь на деятельность в сети Интернет.

АННОТАЦИЯ

В данной статье исследуются психологические особенности защитных механизмов интернет-активной личности с акцентом на связь между уровнем интернет-активности и проявлениями защитных механизмов. Теоретически обосновано понятие интернет-активности, а также рассмотрены факторы, влияющие на ее проявление. Также рассматриваются формы защитных механизмов и их связь с интернет-активностью. Приводятся результаты эмпирического исследования, направленного на определение роли интернет-активности в формировании защитных механизмов. Результаты эмпирического исследования показывают, что с увеличением уровня интернет-активности наблюдается рост значений по психотическим группам защит. А также таким видам психологических защит, как ипохондрия, вытеснение, компульсивное поведение, подавление.

Ключевые слова: интернет, интернет-активность, виртуальная личность, защитные механизмы.

SUMMARY

This article investigates the psychological features of defense mechanisms of Internet-active personality, focusing on the relationship between the level of Internet activity and the manifestations of defense mechanisms. The concept of Internet activity is theoretically substantiated, and the factors influencing its manifestation are considered. The forms of defense mechanisms and their relationship with Internet activity are also considered. The results of an empirical study aimed at determining the role of Internet activity in the formation of defense mechanisms are presented. The results of the empirical study show that with the increase in the level of Internet activity there is an increase in the values of psychotic groups of defenses. As well as such types of psychological defenses as hypochondria, displacement, compulsive behavior, suppression.

Key words: internet, Internet activity, virtual personality, defense mechanisms.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Зекерьяев Р. И. Структура виртуальной личности в системе гиперреальности // Ученые записки крымского инженерно-педагогического университета. Серия: педагогика. Психология. 2017. № 1 (7). С. 72–78.
2. Зекерьяев Р. И. Психологические особенности влияния защитных механизмов личности на ее интернет-активность в виртуальном пространстве // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2021. № 5-1. С. 68–76.
3. Исаева Э. Г., Сугаева А. Р. Маргинализация сознания в современном мире // Развитие личности. 2017. № 2. С. 138–156.
4. Карпова М. К., Монина М. А. Социальные сети как особый канал самопрезентации индивида // Наука. Общество. Государство. 2018. № 1 (21). С. 286–294.
5. Козлова Н. С. Влияние интернет-среды на личность и ее жизнедеятельность // Знание. Понимание. Умение. 2015. № 3. С. 274–285.
6. Котенева А. В. Защитные механизмы личности гендер и тип темперамента // Наука и школа. 2010. № 4. С. 105–109.
7. Либин А. В. Дифференциальная психология: учебник для вузов. М.: Юрайт, 2024. 442 с.
8. Лучинкина А. И. Специфика интернета как института социализации // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2019. № 1. С. 59–69.
9. Полоскина О. В., Меркулова С. А. Роль интернета в формировании деструктивного поведения современных подростков // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2023. № 4. С. 23–28.
10. Пунтус А. О. Специфика личностных характеристик пользователей с разными уровнями интернет-активности // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. Серия: Педагогика. Психология. 2015. № 2. С. 132–138.
11. Расина Э. О. Виртуальный образ я как комплексная стратегия совладающего поведения интернет-пользователя // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2022. № 3. С. 128–145.

М. С. Богдан

УДК 37.013.42

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ИНТЕРНЕТ-АКТИВНОЙ МОЛОДЕЖИ

Введение. Современное общество, в котором сейчас развиваются молодые люди, характеризуется стремительной диджитализацией. Сегодня практически с первых месяцев жизни человек знакомится с коммуникацией с помощью социальных сетей и трудно представить молодого человека, который не пользуется этими платформами для общения. При этом еще остро встает проблема психологического благополучия подростков и юношеской как одного из наиболее уязвимых к посторонним воздействиям слоев населения. Согласно данным опросов, инициированных при поддержке ВОЗ, известно, что около 50 % всех нарушений психического здоровья людей начинаются в среднем в возрасте 14 лет. Существенно на эти показатели повлияло стремительное распространение социальных сетей как одного из ведущих средств моментальной коммуникации между людьми. При этом, как было отмечено в ряде исследований, которые фокусировались на анализе качества дистанционного общения во время карантинных ограничений – социальные сети не могут удовлетворить потребности личности в интимно-личностном общении на необходимом для ее положительного функционирования уровне, хотя и позволяют существенно ее компенсировать. Исследованию проблемы психологического благополучия молодежи, проявляющей активность в социальных сетях, посвящен ряд отечественных и зарубежных работ. Благополучие человека рассматривается в контексте качества жизни, полноценного функционирования, удовлетворения фундаментальных потребностей, удовлетворенности жизнью в целом и т. д. Часто психологическое благополу-



чие ассоциируется с такими близкими по значениям понятиями, как качество жизни, удовлетворенность жизнью, позитивный стиль жизни, психическое здоровье, психологическое здоровье, наличие материальных и нематериальных благ и другие.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Цель статьи – теоретический обзор научных исследований психологического благополучия молодежи, проявляющей активность в социальных сетях.

Прежде всего, раскроем понимание психологического благополучия в научной литературе.

Понятие психологического благополучия было впервые введено Н. М. Брадберном, который определил его как субъективное чувство счастья и удовлетворенности жизнью. Также им была предложена шкала дифференциации интенсивности переживания чувства счастья, которая имела целью оценивание баланса между положительными и отрицательными формами отношения личности к жизненным ситуациям как факторам переживания человеком удовлетворенности жизнью [7]. Главной категорией в своей концепции исследователь определяет феномен баланса, которого возможно достичь лишь постоянным взаимодействием положительных и отрицательных аффектов, возникающих в ответ на пережитый опыт повседневных ситуаций. Согласно Н. М. Брадберну, показатель психологического благополучия можно определить по различию между этими аффектами, которое будет иллюстрировать общее чувство удовлетворенности жизнью.

По этой модели, чем сильнее преобладание положительного аффекта над отрицательным, тем выше будет проявляться показатель психологического благополучия личности. И наоборот, преобладание негативного аффекта будет сопровождаться снижением уровня психологического благополучия и удовлетворенности жизнью. При этом показатели аффектов должны исследоваться отдельно, ведь, по мнению Н. М. Брадберна, они не являются связанными, из чего получается, что знание об уровне положительного аффекта не дает достоверной информации об уровне отрицательного и

наоборот. В дальнейшем психологическое благополучие исследовалось в русле гедонистического и эвдемонистического фундаментальных подходов.

Гедонистические теории содержат те учения, где психологическое благополучие описывается в терминах удовлетворенности и неудовлетворенности, построенные на балансе положительного и отрицательного аффектов. К ним относятся концепции Э. Динера и А. С. Ватермана. Эвдемонистический подход построен на понимании психологического благополучия как результата развития личности и ее саморазвития. Ведь личность преображает себя и, как следствие, преображает окружающий мир, достигая внутренней энергии. Наиболее известными исследователями в данном подходе являются К. Рифф, Е. И. Деци и Р. М. Райан. На основе анализа концепций гедонистического и эвдемонистического подходов К. Рифф создала собственную теорию, связанную с положительным функционированием личности. Ею было выделено шесть показателей позитивного функционирования личности: автономия, личностный рост, самовосприятие, жизненная цель, компетентность и позитивное отношение [10].

Эти показатели составили основу опросника «Шкалы психологического благополучия», который часто применяется и отечественными исследователями [1]. Для положительного функционирования молодой человек включается практически во все активности, которые его окружают. В настоящее время привычным в жизни молодежи является ее вовлеченность в интернет-пространства, в частности, активность в социальных сетях. Как показывают наши исследования почти все подростки и юноши зарегистрированы более, чем в одной сети и проявляют в них активность.

По нашим данным, в 2022 году самыми популярными у подростков и молодежи были следующие социальные сети: Instagram, TikTok, Telegram, Вконтакте.

Ряд современных исследований свидетельствует, что с активностью в социальных сетях, общением на этих платформах связано психологическое благополучие. Было обнаружено,



что время, которое проводит молодежь в социальных сетях, имеет довольно существенную негативную связь с психологическим благополучием личности. Такую связь объясняют дистанцированием личности от реальности, избеганием контактов в жизни, расхождением ожиданий с реальностью и тому подобное. Отдельными факторами, которые имеют значение в этой проблематике, можно выделить переживание молодежью одиночества и недостаточной коммуникативной компетентностью. В то же время был проведен ряд исследований, в которых представлены результаты, свидетельствующие о положительной взаимосвязи между активностью в социальных сетях и психологическим благополучием.

Изложение основного материала. Сегодня психологическое благополучие подростков трудно рассматривать вне влияния социальных сетей, ведь они стали неотъемлемой частью жизни современной молодежи и существенно трансформировали способы взаимодействия людей друг с другом. В связи с тем, что современные подростки по всему миру увлекаются использованием этих подобных виртуальных платформ и новые модели межличностного взаимодействия существенно изменили способы общения друг с другом, сейчас считается, что социальные сети могут играть значительную роль в эмоциональном, социальном и умственном развитии личности подросткового и юношеского возраста. В психологической литературе представлено описание ряда исследований по проявлению психологического благополучия у молодежи, проявляющих активность в социальных сетях. Эти научные исследования описывают как положительные отношения между активностью в социальных сетях и психологическим благополучием, так и отрицательные взаимозависимости. Например, индийские исследователи Р. Каур и Х. Башир провели исследование влияния социальных сетей на психологическое здоровье подростков и определили как положительные, так и отрицательные последствия [9]. Они указали на положительные эффекты социальных сетей, такие как более широкие возможности для социализации подростков и их общения

(Socialization and Communication), расширение возможностей для получения образования (Enhanced Learning Opportunities) и доступ к информации о здоровье (Accessing Health Information). Что касается негативных последствий, то исследователи указали на следующие: депрессия в такой социальной сети, как Фейсбук (Facebook Depression) (принадлежит компании Meta, признанной экстремистской и запрещенной на территории РФ), кибербуллинг (Cyberbullying), преследование в Интернете (Online Harassment), секстинг/текстовые сообщения (Sexting/texting), отсутствие концентрации (Lack of concentration), стрессы, усталость (Stress Fatigue) и подавление эмоций (Emotion Suppression). Во многих исследованиях была обнаружена отрицательная связь между использованием социальных сетей и психологическим здоровьем пользователей. Отечественные исследователи также выражают обеспокоенность по поводу влияния использования информационных и коммуникационных технологий, независимо от того, являются ли они вредными или полезными, особенно в связи с психологическим благополучием. Так, Н. В. Кисельникова, Г. У. Солдатова определили, что погружение подростков в социальные сети имеют негативные взаимосвязи с успеваемостью и положительную с депрессией. Среди различных социальных сетей (Telegram, WhatsApp и Instagram (принадлежит компании Meta, признанной экстремистской и запрещенной на территории РФ)) Instagram (принадлежит компании Meta, признанной экстремистской и запрещенной на территории РФ) оказал негативное влияние на успеваемость, психологическое состояние и депрессию, в то время как WhatsApp и Telegram спровоцировали депрессию. Более того, Telegram, в частности, вызвал стресс и волнение среди студентов [3; 6]. В другом исследовании говорится, что студенты некоторых российских колледжей, пользовавшихся Facebook (принадлежит компании Meta, признанной экстремистской и запрещенной на территории РФ), демонстрировали более низкий уровень аккультурационного стресса и более высокую степень психологического благополучия по сравнению с другими группами



[2]. В то же время использование этнической социальной сети положительно связано с аккультурационным стрессом. Некоторые исследователи [4] сравнили использование Twitter студентами колледжа и их психологическое состояние с точки зрения общего доверия до и во время пандемии COVID-19. Результаты за 2019 год показали, что:

– студенты в основном использовали Twitter для сбора информации и обмена хобби, и они получали как информационную, так и эмоциональную поддержку от Twitter, а также от личного взаимодействия;

– было прямое положительное влияние общего доверия и социальных навыков на их психологическое благополучие;

– студенты с более низким уровнем обобщенного доверия, как правило, общались с очень близкими людьми, используя Twitter для получения социальной поддержки, что не оказалось никакого влияния на улучшение их психологического благополучия.

С 2020 года авторы также обнаружили, что, как и в 2019 году, общее доверие и социальные навыки напрямую влияют на улучшение психологического благополучия. Негативное влияние использования социальных медиа на психологическое состояние пользователей, а следовательно, и психологическое благополучие, проявляется через особенности коммуникации.

Чрезмерное использование социальных сетей вызывает нарушение межличностной коммуникации и приводит к негативным последствиям в процессе построения отношений между подростками. Это делает их более вовлеченными в виртуальный мир, чем в реальный, способствует игнорированию и избеганию реального межличностного общения, что приводит к изоляции и переживанию подростками одиночества. Часто одинокие подростки и молодые люди удовлетворяют свои потребности в общении и эмоциональных контактах через участие в социальных сетях. Так, исследователь О. В. Гребенникова определила, что использование социальных медиа (Twitter, Instagram) может увеличивать или уменьшать одиночество у молодых людей. Автором указано, что

все социальные сети могут одинаково увеличить одиночество тогда, когда есть набор конкретных обстоятельств, таких как воздействие образов чрезвычайного счастья, идеального тела или недостижимый образ жизни, издевательства и повышенное воздействие негативного контента или деструктивной критики.

Ряд отечественных исследователей провели опрос студентов вузов о взаимосвязи между социальной поддержкой, компетентностью (чувством благополучия) и социальными сетями в Интернете [5]. Ими определено, что частота использования виртуальных социальных сетей, благополучие и возраст имеют высокие отрицательные взаимосвязи; частота использования виртуальных социальных сетей имеет высокие положительные связи с поддержкой друзей, виртуальной поддержкой друзей и семьи. Исследователи пришли к выводу, что виртуальные социальные сети способствуют созданию онлайн-сообществ, которые являются ресурсом благополучия и социальной поддержки. Также было обнаружено значительное и положительное влияние использования социальных сетей на психологическое благополучие через связь, так и значительное негативное влияние через зависимость от смартфонов и социальную изоляцию.

Кроме того, было отмечено, что у учащихся 9-х, 10-х и 11-х классов психологическое благополучие (измеряли самооценку, удовлетворенность жизнью и счастье) внезапно снизилось после 2012 года. Молодые люди, которые проводили больше времени за электронным общением (например, социальные сети, Интернет, текстовые сообщения, игры) и меньше времени в реальной деятельности (например, личное социальное взаимодействие, спорт/упражнения, выполнение домашнего задания, посещение религиозных служб и т. д.) имели более низкий уровень психологического благополучия. Самыми счастливыми оказались представители молодежи, которые тратили не большое количество времени на электронное общение.

Психологическое благополучие было ниже в те годы, когда молодежь проводила боль-



ше времени перед экраном компьютера, и выше в те годы, когда они проводили больше времени для реального личностного общения, при этом изменения в активности, как правило, предшествовали ухудшению самочувствия. В исследовании о связи использования гаджетов и психологического благополучия указывается на наличие отрицательной связи между временем, проведенным перед экраном, и психологическим благополучием молодежи.

По различным показателям благополучия, включая показатели самоконтроля, отношений с родителями, эмоциональной стабильности, тревоги и депрессии, устойчивое снижение уровня психологического благополучия наблюдалось у молодых людей, которые проводили за экраном от 1 до 5 и более часов в день. Также было выявлено снижение психологического благополучия у молодежи, проводящей много времени в социальных сетях. У девушек, например, наблюдается взаимосвязь между умеренным или интенсивным использованием цифровых медиа и низким уровнем психологического благополучия, кроме того, проблемы, связанные с психическим здоровьем, несколько выше, чем у юношей. При этом умеренно активные пользователи социальных сетей имеют более высокий уровень благосостояния, чем те, кто вообще не пользовался ими.

Как среди юношей, так и среди девушек интенсивные пользователи социальных сетей в два раза чаще имели низкий уровень психологического благополучия или проблемы с психическим здоровьем, в том числе факторы риска самоубийства, чем те, кто не был активным пользователем социальных сетей. Для позитивного функционирования молодых людей, а, следовательно, и их психологического благополучия, важна личностная самооценка. В подростковом и юношеском возрасте самооценка связана с оценками окружающего мира и с оценкой себя в мире. В то же время виртуальным миром может заменяться реальный мир. Согласно проведенным нами исследованиям, использование социальной сети при пребывании в небольшой по размерам виртуаль-

ной группе (пользователь социальных сетей имеет в «друзьях» до 150 человек) будет негативно влиять на самооценку. То есть у респондентов проявляется более низкий уровень самооценки. И, наоборот, активность в социальных сетях в больших по размерам виртуальных группах (более 150 человек) существенно не связана с самооценкой. Также можно отметить, что и самооценка влияет на использование социальных сетей. Поскольку социальные сети предлагают пользователям возможности для самораскрытия, проверки отзывов и развития отношений, именно социальные сети особенно полезны для людей с низким уровнем самооценки, которые испытывают трудности в реальных социальных ситуациях. Социальные сети позволяют таким людям компенсировать свою потребность в социальном взаимодействии.

Выводы. Проведенный анализ отечественной и зарубежной научной литературы показал, что использование социальных сетей имеет как положительные связи с психологическим благополучием, так и отрицательные. О положительных эффектах активности в социальных сетях, влияющих на психологическое благополучие, свидетельствуют более широкие возможности для социализации молодых людей и их общения, расширение возможностей для получения образования, доступ к информации о здоровье, повышение самооценки и тому подобное. Что касается негативных эффектов, то к ним относятся депрессия, стресс, кибер-запугивание, онлайн-преследование, недостаток концентрации, усталость, подавление эмоций, проблемы со сном и т. д. Дальнейшие исследования целесообразно направить в сторону эмпирического исследования психологического благополучия молодежи, проявляющей активность в социальных сетях.

АНОТАЦИЯ

В статье представлен теоретический анализ феноменов «психологическое благополучие» и «социальные сети». Проанализированы современные зарубежные и отечественные исследования взаимосвязей между психологическим благополучием молодежи и особенностями ак-



тивности в социальных сетях. Рассмотрены показатели психологического благополучия и психического здоровья, на которые влияет активность в социальных сетях.

Ключевые слова: психологическое благополучие; социальные сети; активность в социальных сетях; подростки; молодежь.

SUMMARY

The article presents a theoretical analysis of the phenomena of “psychological well-being” and “social networks”. Modern foreign studies of the interrelationships between the psychological well-being of young people and the peculiarities of activity in social networks are analyzed. The indicators of psychological well-being and mental health, which are influenced by activity in social networks, are considered.

Key words: psychological well-being; social networks; social media activity; adolescents; youth.

ЛИТЕРАТУРА

- Горелова Г. Г., Иноzemцев Д. В. Анализ психологического благополучия на основании параметров поведенческой активности пользователей социальных сетей // Ученые записки университета им П. Ф. Лесгафта. № 2 (180). 2020. С. 489–494.
- Гребенникова О. В., Аянян А. Н., Юрченко Н. И., Полева Н. С. Социальное и личностное развитие современной молодежи в технологическом обществе // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2020. № 1. С. 151–166.
- Кисельникова Н. В., Станкевич М. А., Данина М. М. Выявление информативных параметров поведения пользователей социальной сети ВКонтакте как признаков депрессии // Психология. Журнал Высшей школы экономики. Т. 17. № 1. 2020. С. 73–88.
- Орестова В. Р., Ткаченко Д. П., Соколова А. А. Переживание одиночества пользователями различных социальных сетей: возрастной контекст // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». № 2. 2020. С. 31–53.
- Попов П. Н. Образовательная политика в сфере профилактики кибераддикции в мо-

лодежной среде // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2024. № 4 (68). С. 16–21.

6. Солдатова Г. У., Теславская О. И. Особенности межличностных отношений российских подростков в социальных сетях // Национальный психологический журнал. 2018. № 3 (31). С. 12–22.

7. Bradburn N. The Structure of Psychological Well-Being. Chicago: AldinePub. Co. 1969. 320 p.

8. Diener E., Suh E. M., Lucas R. E., Smith H. L. Subjective Well-being: Three Decades of Progress // Psychological Bulletin. 1999. Vol. 125 (2). P. 276–302.

9. Kaur R. & Bashir H. Impact of Social Media on Mental Health of Adolescents // International Journal of Education. 2015. № 5. P. 22–29.

10. Ryff C.D. Happiness is Everything, or is It? Explorations on the Meaning of Psychological Wellbeing // Journal of Personality and Social Psychology. Vol. 57. 1989. P. 1069–1081.

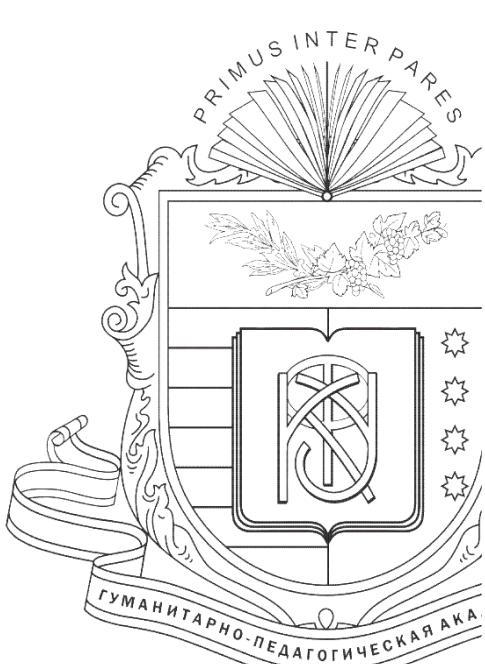
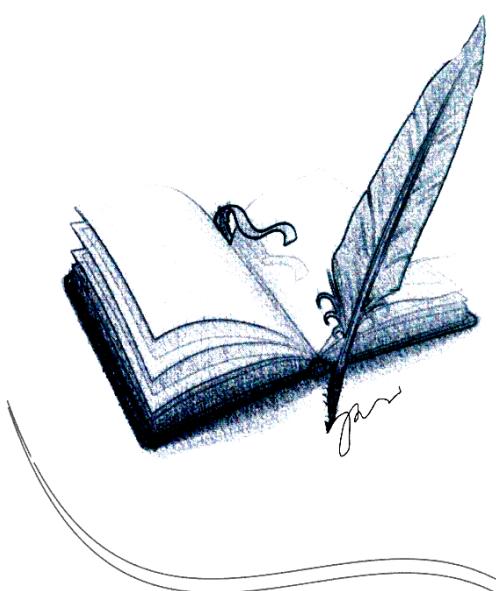
11. Waterman A. S. Two Conceptions of Happiness: Contrasts of Personal Expressiveness (Eudaimonia) and Hedonic Enjoyment // J. of Personality and Social Psychology. 1993. Vol. 64. P. 678–691.





Гуманитарные науки

НАШИ АВТОРЫ



Аверина

Лилия Юрьевна –
кандидат педагогических наук,
доцент, Кубанский государственный
университет, г. Краснодар

Алыджи

Екатерина Иннокентьевна –
кандидат психологических
наук, доцент, Красноярский
государственный медицинский
университет
им. проф. В. Ф. Войно-Ясенецкого

Бершедова

Людмила Ивановна –
доктор психологических наук,
профессор, Московский городской
педагогический университет

Богдан

Марина Сергеевна –
старший преподаватель, Азовский
государственный педагогический
университет, г. Бердянск

Букеева

Татьяна Михайловна –
магистрант, Севастопольский
государственный университет

Васькова

Екатерина Викторовна –
студент, Калужский государственный
университет им. К. Э. Циолковского

Власова

Татьяна Ивановна –
доктор педагогических наук,
профессор, Гуманитарно-
педагогическая академия
(филиал) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В. И. Вернадского»
в г. Ялте

Гайлиш Екатерина

Константиновна –
студент, Крымский инженерно-
педагогический университет
им. Февзи Якубова, г. Симферополь



Галлини

Надежда Игоревна –
старший преподаватель,
Гуманитарно-педагогическая
академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ
им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Геворкян

Стелла Манвеловна –
кандидат экономических наук,
доцент, Кубанский государственный
университет, г. Краснодар

Голикова

Татьяна Александровна –
старший преподаватель, Кубанский
государственный университет,
г. Краснодар

Гребенникова

Надежда Викторовна –
аспирант, Алтайский государственный
педагогический университет,
г. Барнаул

Гшиянц

Роман Эдуардович –
кандидат педагогических наук,
Южный федеральный университет,
г. Ростов-на-Дону

Живаева

Юлия Валерьяновна –
кандидат психологических
наук, доцент, Красноярский
государственный медицинский
университет
им. проф. В. Ф. Войно-Ясенецкого

Жигорева

Марина Васильевна –
доктор педагогических наук,
профессор, Московский
педагогический государственный
университет

Заркуа

Владимир Тамазиевич –
аспирант, Российский
государственный социальный
университет, г. Москва

Зекерьяев

Руслан Ильвисович –
кандидат психологических наук,
доцент, Крымский инженерно-
педагогический университет
им. Феодора Якубова,
г. Симферополь

Каплунович

Илья Яковлевич –
кандидат психологических наук,
Высшая школа управления,
г. Великий Новгород

Каплунович

Светлана Михайловна –
кандидат педагогических наук,
доцент, Новгородский филиал
ФГБОУ ВО «Российская академия
народного хозяйства
и государственной службы
при Президенте Российской
Федерации» (г. Великий Новгород)

Кузнецова Елена Леонидовна –

кандидат экономических наук,
доцент, Кубанский
государственный университет,
г. Краснодар

Кузьминова

Светлана Анатольевна –
кандидат педагогических наук,
доцент, Московский педагогический
государственный университет

Ковалевская

Анна Владимировна –
старший преподаватель,
Мурманский арктический
университет,
г. Апатиты

Коршак

Анна Александровна –
кандидат психологических наук,
старший преподаватель, Крымский
инженерно-педагогический
университет им. Феодора Якубова,
г. Симферополь



Гуманитарные науки

Косорукова

Елена Анатольевна –
кандидат педагогических наук,
доцент, Калужский институт
(филиал) Всероссийского
государственного университета
юстиции (РПА Минюста России)

Лактионов

Виктор Викторович –
директор, Севастопольский
центр туризма, краеведения,
спорта и экскурсий учащейся
молодежи

Малашин

Данила Олегович –
студент, Калужский институт
(филиал) Всероссийского
государственного университета
юстиции (РПА Минюста России)

Мезинов

Владимир Николаевич –
доктор педагогических
наук, профессор, Елецкий
государственный
университет им. И. А. Бунина

Морозова

Виктория Владимировна –
кандидат педагогических наук,
доцент, Ленинградский
государственный университет
имени А. С. Пушкина
в г. Санкт-Петербург

Морозова

Татьяна Юрьевна –
старший преподаватель,
Московский городской
педагогический университет

Милькевич

Оксана Анатольевна –
доктор педагогических наук,
доцент, Академия управления
Министерства внутренних
дел Российской Федерации,
г. Москва

Палютина

Полина Алексеевна –
студент, Калужский государственный
университет им. К. Э. Циолковского

Пантелейева

Лариса Александровна –
кандидат педагогических наук,
доцент, Государственный
университет просвещения»,
г. Москва

Пацакула

Ирина Ивановна –
кандидат психологических наук,
доцент, Калужский государственный
университет им. К. Э. Циолковского

Подольская

Инга Александровна –
кандидат философских наук, доцент,
Калужский государственный
университет им. К. Э. Циолковского

Ромадина

Ольга Григорьевна –
кандидат педагогических наук,
доцент, Борисоглебский филиал
ФГБОУ ВО «Воронежский
государственный университет»

Росенко

Виктория Ивановна –
учитель, Основная средняя
школа № 13 отдела
образования города Костаная,
г. Казахстан

Росенко

Надежда Ивановна –
кандидат педагогических наук,
Костанайский инженерно-
экономический университет
им. М. Дулатова, Казахстан

Скворцов

Александр Александрович –
магистрант, Белгородский
государственный технологический
университет им. В. Г. Шухова



Скворцова

Елена Викторовна –
кандидат психологических
наук, доцент, Белгородский
государственный национальный
исследовательский университет

Скоробогатченко

Оксана Петровна –
старший преподаватель,
Мурманский арктический
университет, г. Апатиты

Соловьева

Мария Сергеевна –
старший преподаватель,
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО
«Воронежский государственный
университет»

Султанова

Ирина Викторовна –
кандидат психологических наук,
доцент, Севастопольский
государственный университет

Фазилова

Алие Эльдаровна –
младший научный сотрудник,
Крымский инженерно-педагогический
университет им. Февзи Якубова,
г. Симферополь

Фомина

Анастасия Викторовна –
соискатель кафедры,
Крымский инженерно-педагогический
университет им. Февзи Якубова,
г. Симферополь

Фоминых

Екатерина Сергеевна –
кандидат психологических наук,
доцент, Оренбургский
государственный педагогический
университет

Хребин

Максим Владимирович –
кандидат психологических наук,
Пятигорский государственный
университет

Хребина

Светлана Владимировна –
доктор психологических наук,
профессор, Пятигорский
государственный университет

Чистякова

Мария Вагифовна –
старший преподаватель,
Кубанский государственный
университет, г. Краснодар

Юров

Игорь Александрович –
кандидат психологических наук,
доцент, Сочинский
государственный университет

Юхновец

Полина Дмитриевна –
студент, Красноярский
государственный медицинский
университет
им. проф. В. Ф. Войно-Ясенецкого

Якубовская

Ксения Георгиевна –
преподаватель, Севастопольский
государственный университет

Якунин

Николай Игоревич –
подполковник, начальник службы
связи – начальник связи
Новосибирского военного ордена
Жукова института имени генерала
армии И. К. Яковлева войск
национальной гвардии Российской
Федерации





Уважаемые коллеги!

Гуманитарно-педагогическая академия в г. Ялте Крымского Федерального университета имени В. И. Вернадского приглашает Вас опубликовать статью в научном журнале **«Гуманитарные науки»**.

С 07.12.2015 г. журнал включен в перечень рецензируемых научных изданий **ВАК** по специальностям 19.00.00 – психологические науки и 13.00.00 – педагогические науки.

Журнал входит в систему **РИНЦ** (Российский индекс научного цитирования, лицензионный договор №171-03/2014).

Подписной индекс журнала: **64995**.

Журнал зарегистрирован в Международном Центре ISSN в Париже (идентификационный номер печатной версии: ISSN 2409-5591), действующем при поддержке ЮНЕСКО и Правительства Франции.

Основные рубрики журнала:

- Психология
- Педагогика

Рабочие языки журнала – русский, английский

Периодичность издания: 4 раза в год.

