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 наукометрическую 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, технический редактор)
Анна Цимбал (компьютерная верстка, технический редактор)
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 10.12.2025 г.
Дата выхода в свет 22.12.2025 г.
Формат 70x100 1/16. Бумага офсетная.
Услов. печ. лист. 16,0. Уч.-изд. лист. 18,0.
Тираж 200 экз. Зак. № 14. Бесплатно.

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

© «Гуманитарные науки», 2025 г.

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

Научно-практический журнал

№ 4 (72) / 2025

Главный редактор
Александр Владимирович ГЛУЗМАН



Журнал входит в перечень рецензируемых научных изданий ВАК (Письмо о перечне рецензируемых 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 № 7 от 29.10.2025 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. 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»

Савенков 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

Gorbunova 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

ВЛАСОВА Т.И.
Духовно-нравственные ценности русской цивилизации как основа методологии педагогической науки.. **8**

ДАНИЛЬЧЕНКО С.Л.
Церковная образовательная деятельность в России XIX века… **17**

ГЛУЗМАН А.В., ВЕСЕЛОВА Е.Л., СЕЛИМОВ Э.Р.
Системный подход к формированию компетенций современного учителя музыки…… **24**

ГАЛИЦЫНА А.В.
Преемственность обучения студентов музыкальных факультетов средних и высших профессиональных учреждений….. **29**

ЧЕРКАСОВА Т.А, ТЕМНИКОВА Е.Ю.
Формирование профессиональной мотивации у студентов педагогического колледжа……. **36**

КОУРОВА С.И., ТОЩЕВА Е.А., ЖУРАВЛЕВА М.И.
Формирование профессиональных компетенций будущих учителей биологии с применением интерактивного стола «пирогов» в процессе внеурочной работы по биологии в старшей школе……. **42**

КУЧЕР Б.Д.
Формирование профессиональной компетенции будущих учителей физики в области использования дистанционных технологий обучения: опыт экспериментальной работы……. **47**

МОДЕРНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕНДЕНЦИИ И ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ

СОРОКОЛЕТОВ С.М., САЗОНОВА Е.О.
Формирование профессионального имиджа будущего врача как научно-педагогическая проблема……..... **54**

МУРОВАНАЯ,Н.Н., ТЯЛЛЕВА И.А.
Формирование готовности будущих специалистов к творческой самореализации в профессиональной деятельности: процессуальный аспект…… **60**

ФАЙЗРАХМАНОВА Л.Т., МИЛОКУМОВ С.А., ШЕНДРИКОВА С.П.
Реализация современных методологических подходов в процессе подготовки специалистов в области искусства…… **64**

ВОЛКОВА А.С., КОНИК О.Г.
Ценностные ориентации как предмет междисциплинарных исследований……... **70**

ЯГОЛЬНИК Е.А., МАЛАФИЙ А.С.
Интеграция форм организации процесса профессиональной подготовки специалистов……... **76**

ШАРЫПОВА Н.В., БАТЕНЕВА Я.А., БРУСЯНИНА А.Г.
Особенности формирования химической грамотности у студентов средствами педагогического технопарка «кванториум» (естественнонаучное направление) в области органической химии…… **80**

ФЭН Я.
Инновационность и эффективность цифровых образовательных ресурсов в изучении английского языка……... **85**

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА: ТЕОРИЯ, ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ

САМОХВАЛОВА У.В., ТЕМНИКОВА Е.Ю.
Детско-родительский клуб как форма коррекции детско-родительских отношений в дошкольном возрасте…….. **90**

ЧЕПЕЛЕВА Л.М., ДРУЖИНИНА Э.Л.
Инфантилизм современных подростков, как предпосылка к самоповреждающему и суицидальному поведению…… **94**

ПАЦАКУЛА И.И., ПАЛЮТИНА П.А
Особенности совладающего поведения и психологических ресурсов родителей, имеющих детей с нарушениями в развитии……. **99**

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

СУЛТАНОВА И.В., ЯКУБОВСКАЯ К.Г.
Взаимосвязь психологического благополучия и нервно-психического напряжения личности в период СВО…….. **106**

ЮРОВ И.А.
Саморегуляция в спортивной деятельности……... **111**

САМСОНЕНКО Л.С.
Развитие умений конструктивного разрешения конфликтов у студентов педагогического вуза…… **115**

ЦУПИКОВА Е.В., ЦЫГУЛЕВА М.В.
Обучение студентов определению и выбору адекватных коммуникативных реакций в условиях психологической агрессии…….. **122**

ПОБОКИН П.А., СОКОЛОВ Д.С., МИХАЙЛОВА Д.Д., СЫСОЕВ С.К.
Психологические механизмы и эффекты манипулятивных воздействий……. **128**

ЛИСОВАЯ О.А., НАУЧ. РУК. – РУДАКОВА О.А.
Взаимосвязь ценностно-смысловой сферы личности и профессионального самоопределения старших подростков…….. **133**

ФРАНКО Е.Д., НАУЧ. РУК. – РУДАКОВА О.А.
Социальный интеллект старших подростков как объект социально-психологического тренинга……... **138**

ЕДИГАРЕВА В.Д.
Отношение ко времени у лиц мужского и женского пола в разные возрастные периоды……... **143**

ВЕРСТОВА М.В.
Психологическое индуцирование как фактор деформации образа отца у подростков из разведенных семей **148**

ПСИХОЛОГО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

САФОНОВА Т.Н.
Психолого-педагогический подход к реализации профессиональной ориентации молодежи в условиях сельской школы…….. **156**

НАЗАРОВА Г.Д., ТЕМНИКОВА Е.Ю.
Модель образовательного пространства, формирующего качества личности через интеграцию ресурсов школы и социума на основе сотрудничества **162**

ГОРБУНОВА Н.В., ИВАНОВА Е.Ю.
диагностический инструментарий оценки эффективности модели формирования активной гражданской позиции студенческой молодежи…… **168**

НАШИ АВТОРЫ……... 172

HISTORY, THEORY AND METHODOLOGY OF PEDAGOGICAL EDUCATION

VLASOVA T.I.
Spiritual and moral values of russian civilization as the basis of pedagogical science methodology **8**

DANILCHENKO S.L.
Church educational activities in 19th-century Russia…… **17**

GLUZMAN A.V., VESELOVA E.L., SELIMOV E.R.
A systematic approach to developing the competencies of a modern music teacher…… **24**

GALITSYNA A.V.
Continuity of training of students of music faculties of secondary and higher professional institutions... **29**

CHERKASOVA T.A., TEMNIKOVA E.YU.
Formation of professional motivation in students of a teaching college…… **36**

KOUROVA S.I., TOSHCHEVA E.A., ZHURAVLEVA M.I.
Formation of professional competencies of future biology teachers using the interactive pie table in the process of extracurricular work in biology in high school……... **42**

KUCHER B.D.
Development of professional competence of future physics teachers in the field of use of distance learning technologies: experimental work…….. **47**

MODERNIZATION OF PROFESSIONAL EDUCATION: TRENDS AND DEVELOPMENT VECTORS

SOROKOLETOV S.M., SAZONOVA E.O.
Formation of the professional image of a future doctor as a scientific and pedagogical problem……..... **54**

MUROVANAYA N.N., TYLLEVA I.A.
Developing of readiness of future specialists for creative self-realization in professional .activity: procedural aspect……. **60**

FAYZRAKHMANOVA L.T., MILOKUMOV S.A., SHENDRIKOVA S.P.
Implementation of modern methodological approaches in the process of training specialists in the field of art……. **64**

VOLKOVA A.S., KONIK O.G.
Value orientation as a subject of interdisciplinary research……... **70**

YAGOLNIK E.A., MALAFIY A.S.
Integration of forms of organization of the professional training process… **76**

SHARYPOVA N.V., BATENEVA YA.A., BRUSYANINA A.G.
Features of forming chemical literacy in students through the pedagogical techno-park "quantorium" (natural science direction) in the field of organic chemistry…… **80**

FEN YA.
The innovativeness and effectiveness of digital educational resources in learning English……. **85**

INCLUSIVE EDUCATION OF THE XXI CENTURY: THEORY, EXPERIENCE, PROSPECTS

SAMOKHVALOVA U.V., TEMNIKOVA E.YU.
Parent-child club as a form of correction of child-parent relations in preschool age……... **90**

CHEPELEVA L.M., DRUZHININA E.L.
Infantilism in modern adolescents as a prerequisite to self-harmful and suicidal behavior…….. **94**

PATSAKULA I.I., PALIUTINA P.A.
Features of co-existing behavior and psychological resources of parents with children with developmental disorders……. **99**

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASES AND MODERN PRACTICES OF PSYCHOLOGICAL SCIENCE

SULTANOVA I.V., YAKUBOVSKAYA K.G.
The relationship between psychological well-being and neuropsychic tension of the individual during the period of the special military operation (SVO)……... **106**

YUROV I.A.
Self-regulation in sports……. **111**

SAMSONENKO L.S.
Developing constructive conflict resolution skills in teaching university students…….. **115**

TSUPIKOVA E.V., TSYGULEVA M.V.
Teaching students how to identify and select an adequate communicative response to psychological aggression…… **122**

POBOKIN P.A., SOKOLOV D.S., MIKHAILOVA D.D., SYSOEV S.K.
Psychological mechanisms and effects of manipulative influences……... **128**

LISOVAYA O.A.,
SCIENT. SUPERVISOR – RUDAKOVA O.A.
The relationship between the value-meaning domain of personality and professional self-determination in older adolescents…… **133**

FRANKO E.D.,
SCIENT. SUPERVISOR – RUDAKOVA O.A.
Social intelligence of older adolescents as an object of social and psychological training……. **156**

EDIGAREVA V.D.
Time attitude in males and females at different age periods…… **138**

VERSTOVA M.V.
Psychological induction as a factor in the deformation of the image of the father in adolescents from divorced families…… **148**

PSYCHO-PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

SAFONOVA T.N.
Psychological and pedagogical approach to the implementation of youth professional orientation in rural schools……... **156**

NAZAROVA G.D., TEMNIKOVA E.YU.
A model of educational space that forms personal qualities through the integration of school and society resources based on cooperation…… **162**

GORBUNOVA N.V., IVANOVA E.YU.
Diagnostic tools for assessing the effectiveness of a model for forming an active civic position among student youth……..… **168**

ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ



Т.И. Власова

УДК 378

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЕ ЦЕННОСТИ РУССКОЙ ЦИВИЛИЗАЦИИ КАК ОСНОВА МЕТОДОЛОГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

Введение. Актуальность разработки национально ориентированной методологии педагогической науки обусловлена необходимостью преодоления рисков постсоветского периода развития образования в Российской Федерации, на что сделан акцент в Указе Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 года № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [8], а также эта проблема зафиксирована в форме Поручения Президента РФ В.В. Путина Правительству РФ и Российской академии образования (РАО) РФ в 2024 году, а именно: «…обосновать и предоставить Стратегию развития образования на период до 2036 года с перспективой до 2040 года» [1].

Анализ научно-образовательной ситуации показал, что в настоящее время для внедрения в практику новой методологии в российском образовании, существуют, как минимум, три фактора: 1) увеличение нерешенных эмпирических задач в связи с неэффективностью тех или иных педагогических теорий постсоветского периода – *ментально-количественный* признак; 2) нормативно-бюрократическое влияние на подготовку педагогических кадров, затрудняющее реализацию традиционных ценностей в педагогическом образовании – *ментально-качественный* признак [2]; 3) внутрикорпоративное проникновение новой методологии посредством научных исследований [2; 4; 5] как отражение ценностного конструкта русской цивилизации, а, имен-

но: «подчинение общим целям обустройства жизни в условиях космо природного «предела» России» [3, с. 14] – *ментально-аксиологический* признак.

Совокупность этих факторов, которые мы наблюдаем в образовании в последние два десятилетия, примерно, начиная с 2007 года (Мюнхенская речь Президента РФ В.В. Путина), является объективным противоречием, для преодоления которого необходим *ментально-аксиологический* переход, который сделает возможным внедрение духовно экзистенциальной (нравственной) концепции в практику воспитания [6], в педагогические исследования, и, как следствие, диверсификацию этих процессов на всех уровнях образования в России.

Формулировка цели статьи: обоснование содержания духовно аксиологического методологического подхода к российскому образованию на основе духовно-нравственных ценностей русской цивилизации.

Изложение основного материала. В соответствии с мнением академиков РАО РФ (О.Ю. Васильева, В.С. Басюк, Г.С. Ковалева, 2024) для достижения суверенитета и лидерства России необходимо учитывать опыт, «накопленный системой общего образования в ходе введения федеральных государственных образовательных стандартов»; необходимо опираться на «*…аксиологическую* модель развития учителя. <…> Иными словами, решение вопросов сохранения и развития традиционных ценностей российского педагогического образования в научном плане предстает как сложная *методологическая* проблема, решение которой может носить только междисциплинарный характер с опорой преимущественно на культурологическую парадигму, формирующую ценностный угол зрения на обсуждаемую проблему. Таким образом, традиционные ценности российского педагогического образования – это ценности, опирающиеся на глубокие нравственные убеждения и принципы российского народа, укрепленные в менталитете и способах жизнедеятельности, выросшие из психологии российского человека, его этнического самосознания. Поэтому центром всех традиционных ценностей российского педагогического образования остаются приоритеты духовно-нравственного развития будущего» [1, с. 11-13].

В связи с этим становится очевидным, что развитие суверенного образования в современной России должно базироваться на исторических конструктах русской цивилизации (Т.И. Власова, 2025), а именно:

- СИНЕРГЕТИЧЕСКОЕ развитие праславянской культуры в условиях онтологического «предела» (базовый хроно конструкт).
- ТРАНСЦЕНДЕНТНОСТЬ социальной миссии славянского этноса как универсального свойства русской цивилизации (культурный хроно конструкт).
- ПАТЕРНАЛИЗМ власти и государственного управления в условиях геополитического «предела» России (объединяющий хроно конструкт).
- ПРАВОСЛАВИЕ – основа ментальной конфессиональной терпимости в условиях религиозного «предела» русского этноса (духовный хроно конструкт).
- ПОДЧИНЕНИЕ ОБЩИМ ЦЕЛЯМ обустройства в условиях космо природного «предела» (личностно ценностный хроно конструкт) [3, с. 14].

На основе изучения педагогических и историко-нормативных работ выявлено *содержание духовно-нравственных ценностей* русской цивилизации в форме семейных традиций: труд и подвиг, семья и община, любовь к Родине, уважение Церкви и власти [3].

Перечисленные ценности учтены нами при обосновании духовно аксиологического подхода в качестве методологии современной отечественной педагогики. Ученые (В.И. Слободчиков, 2006; О.Ю. Васильева, 2022) отмечают, что «у современного мира сегодня – две головные боли: *глобализация и постмодернизм*, которые очевидным образом привели к цивилизационному кризису не только европейского, но и планетарного масштаба [7, с. 1].

Аксиологический (ценностный) кризис российского общества и образования в этот

период обнажил экзистенциальные (смысложизненные) вопросы человека. *Глобализация* ускорила смену традиционных регулятивов, приравняв человека к его потребительскому эквиваленту, и довела социально –культурную ситуацию до её потенциального уничтожения. Полипарадигмальность, как базовый признак *постмодернистской* методологии научного познания в педагогике, подкреплялась официальным отказом от идеологии, что привело к духовному вакууму, заполненному массовой культурой. Во взрослую жизнь в начале XXI века вступило поколение молодых людей, имеющих эклектическую систему ценностей. Ограниченность данной социализации очевидна, поскольку размытость ценностно-смысловой идентификации взрослеющего человека посредством медиа пространства, включительно, не позволяет ему выработать устойчивость к деструктивным проявлениям культуры.

В педагогике духовности доказано, что аттрактором для преодоления этих вызовов является *индивидуальная духовность* человека, как его *осознанного устремления* (интенции) к Абсолютным (Добро, Красота, Истина) ценностям в системе светского образования [5, с. 79] или как беспрекословного принятия человеком Божественного Закона в системе религиозного мировоззрения и веры.

Культурно-психологический *механизм* развития индивидуальной духовности состоит в том, что поиск смысла жизни, то есть альтруистическое подчинение собственного бытия интересам человеческого рода, происходит в напряжённом поле преодоления эгоистического стремления индивида по утверждению своих витальных интересов в качестве вершины ценностей. История человечества свидетельствует, что *противостояние* Духа и материи приводит к утрате гуманитарных функций в культурном развитии в пользу телесности, доходя до критических точек морального состояния общества. В связи с этим возникает объективная потребность в опоре на идею о *духовной миссии* всех живущих на Земле людей.

Таким образом, развитие духовности становится основополагающим (центральным) процессом при организации воспитания и обучения детей и молодежи на основе духовно-нравственных ценностей русской цивилизации, поскольку в результате этого человек обретает смысл жизни в форме её направленности на *само-совершенствование конкретного человека во благо других людей.*

Сформулируем *концептуальные* идеи ментально-аксиологического методологического перехода в отечественной педагогике:

– Абсолютный Дух ИЛИ Бог, воплотившись в человеке, наделили его энергией в качестве реальности *«субъективного Духа»* (В.И. Слободчиков, 1995).

– Христианство (православие) актуализировало личностное начало в качестве потенциальной возможности для человека стать *Творцом*, то есть совершенствоваться.

– Духовность как общечеловеческий феномен, как сорганизованная энергия и совокупная система духовных проявлений всех живущих на Земле, постоянно демонстрирует *способность к своему обновлению* в каждом вновь родившемся ребёнке.

– Человек, как духовная сущность, проявляет собственную энергию *души, разума, воли и действия* (Т.И. Власова, 1999).

– Характеристики *индивидуальной духовности* человека: 1) *антиномичность* человеческой сущности – то есть постоянное колебание между Добром и злом; 2) *гармония,* как баланс между иррациональным и рациональным – то есть между душой и сознанием; 3) *гармония* между витальной и духовной сущностями – то есть, уравновешивание физиологических потребностей и «требований» субъективного духа; 4) *интенция* (осознанное устремление**)** к Абсолютным ценностям ИЛИ к Богу.

– Разность проявленности Духа в человеке – *индивидуальная духовность* – зависит от изначального «количества» и «качества» душевной энергии, а также от жизненной ситуации ее функционирования (онтогенетические условия). В душе существует *баланс* между коллективным и индивидуальным бессознательным, однако количественное соотно-

шение постоянно меняется, что и является *источником развития индивидуальной духовности*.

– Бóльшее количество энергии оттягивается, например, для совершения антидуховных деяний, будь они: чувства, мысли, решения, дела. Это *истончает* слой энергии или энергетического запаса души. Как восстанавливается энергетическое равновесие? Восстановление может происходить от контактов с другими источниками, то есть с другими центрами Духа (человеком), иначе человек разрушается либо физически, либо психически, либо *нравственно* (*нравственно*, в нашем понимании, это пласт проявления воли и поступка) // Власова Т.И. Теоретико-методологические основы и практика воспитания духовности современных школьников: автореф. дисс. … д. пед. наук. Рос-тов/н/Дону, 1999. 44 с.

Далее представим *педагогическое* содержание понятия «духовность». Духовность человека имеет феноменологическую сущность, то есть, проявляясь на уровне чувств, сознания, воли и поступка, *развивается* на протяжении всей жизни. Содержание духовности фиксируется самим человеком как его *смысл жизни* в форме экзистенциальных ценностей (смысл существования). При этом «…экзистенция – это *сущностное равенство всех людей* сквозь призму свободы единичного человека, которому *открыт нравственный* путь к Абсолютным ценностям посредством *философского* выхода из бытия «Мы» в трансцендентное Абсолютного Духа» [5, с. 80] ИЛИ *к Богу.*

Описанный *механизм* является не чем иным как *методологией* духовно аксиологического подхода к воспитанию и обучению на основе духовно-нравственных ценностей русской цивилизации. В процессе воспитания происходит овладение детьми и молодежью физическими, эстетическими, интеллектуальными, гражданско-патриотическими и нравственными ценностями, ориентированными на *Абсолютные ценности* ИЛИ на вере в Бога.

На основе *культурологической* парадигмы нами разработана структурно-функциональная взаимосвязь духовности и индивидуальной культуры человека (Т.И. Власова, 1999, 2022), которая реализована в образовании в качестве педагогического способа воспитания нравственной позиции у школьников и студентов [5].

Индивидуальная культура детей и молодежи состоит из:

– *уникальных задатков* – а) *телесная* организация, б) физическое *здоровье* ребенка;

– *уникальных способностей* – а) психическая и б) физиологическая предрасположенность к различным видам деятельности, в)одаренность;

– *универсальных свойств* – а) качественные характеристики ребенка, которые *объединяют* его с другими людьми, ставят в единый ряд со всем человечеством, то есть его *духовность*.

«Индивидуальная культура» содержит в себе также и дефиницию «культура». С позиции личности «культура» – это *творческая деятельность человека во всех сферах бытия и сознания*. С точки зрения её содержания – это *система ценностей.*

Итак, в состав индивидуальной культуры школьника входят: 1) физическая культура и 2) эстетическая культура – *условие существования* человека; 3) интеллектуальная культура – *способ* его *существования*; 4) гражданско-патриотическая культура и 5) духовно-нравственная – это социальный *результат существования* человека.

Условия существования выражаются, с одной стороны, в *телесном развитии*, включающем физические задатки, способности и их становление, а также состояние здоровья, с другой, в *душевно-психическом развитии,* включающем эмоции и чувства как основы для развития эстетического вкуса, творческих способностей и их становление в растущем ребенке.

Интеллектуальная культура является *способом существования,* другими словами *способом освоения* мира посредством рассудка, мышления, в целом сознания, что позволяет ребенку не только «встраиваться» в окружающий мир, но и иметь возможность его преобразования, включая и внутренний мир человека.

Нравственная и гражданско-патриотическая культуры представляют собой социальный результат *существования* (жизни) человека, его самореализацию на уровне личностных и социальных структур.

Базовыми показателями сформированности каждого аспекта индивидуальной культуры являются: физической и эстетической – *самочувствие;* интеллектуальной – *самосознание;* нравственной и гражданско-патриотической – *самосовершенствование*. При этом сквозным показателем является *милосердие,* проявляющееся к другим, себе и природе, обществу на основе формирования экзистенциальных ценностей, нравственного смысла жизни.

Смысл жизни может слагаться на основе физических, эстетических, интеллектуальных, нравственных и гражданско-патриотических ценностей, или аспектов жизни. Системность не подразумевает жесткую структуру, а тем более её замкнутость. Реальность демонстрирует, *во-первых,* зависимость структуры от соотношения филогенетической и онтогенетической составляющих; *во-вторых*, возрастную мобильность структуры; *в-третьих*, эволюционный духовно-нравственный характер иерархии ценностей человека. Последнее, безусловно, и является одним из *показателей* развития, как духовности, так и системной полноты экзистенциальных ценностей, то есть *нравственной позиции* детей и молодежи.

Таким образом, *развитие* индивидуальной культуры становится педагогическим *инструментарием*, позволяющим системно осуществлять воспитание и обучение, поскольку индивидуальная культура – это самобытный способ бытия (экзистенции) человека, включающий неповторимость *физической* жизнедеятельности (телесное состояние), *субъектной* (способность к самостоятельной деятельности), *личностной* (социально-нравственные взаимоотношения) и *духовной* (трансцендентные способности в осознании нравственного смысла) жизнедеятельности растущего человека.

Цель духовно-нравственного воспитания обусловливается пониманием *идеала* воспитанника, который можно определить следующим образом: духовно-нравственный, душевно и физически развитый, творческий, свободный и социально-активный человек, патриот Отечества.

Модель взаимозависимости духовности и индивидуальной культуры школьника на Рисунок 1.

Принципы духовно-нравственного воспитания:

– *интенциональный,* предписывающий обязательность соотнесения общей цели с задачей развития духовности ребенка, а также определения общей цели воспитания через общечеловеческий смысл жизни с ориентацией на Абсолютные ценности (Добро, Красота, Истина);

– *интросферный или индивидуально-личностный,* предусматривающий, что в процессе воспитания необходима опора на иррациональное, на интуицию, на душу ребенка. Выходя, таким образом, на систему Образов, которые становятся пусковым «механизмом», изначальным содержанием для становления системы экзистенциальных ценностей, воспитанник обретает личностный смысл;

– *биосинергийный или природосообразный*, интегрирующий индивидуальные душевно-психические и телесно-физические возможности детей с духовной ориентацией;

– *аксиосферный или социогражданский*, предусматривающий содержательное гуманитарное равновесие коррелятивности раз-личных экзистенций, различных смыслов. Ребенок должен не только иметь возможность для соотнесения собственной жизни с иной, он должен обязательно получить дополнительный шанс для собственных перспектив посредством гуманитарных смыслов иных экзистенций;

– *культурокреативный или культуросообразный*, направляющий разрешение экзистенциальных проблем посредством «ролевого проживания» на основе образцов отечественной и мировой культуры; снимающий в виртуальных ситуациях нормативные императивы поведения и позволяющий воспитанникам овладевать духовным смыслом бытия;

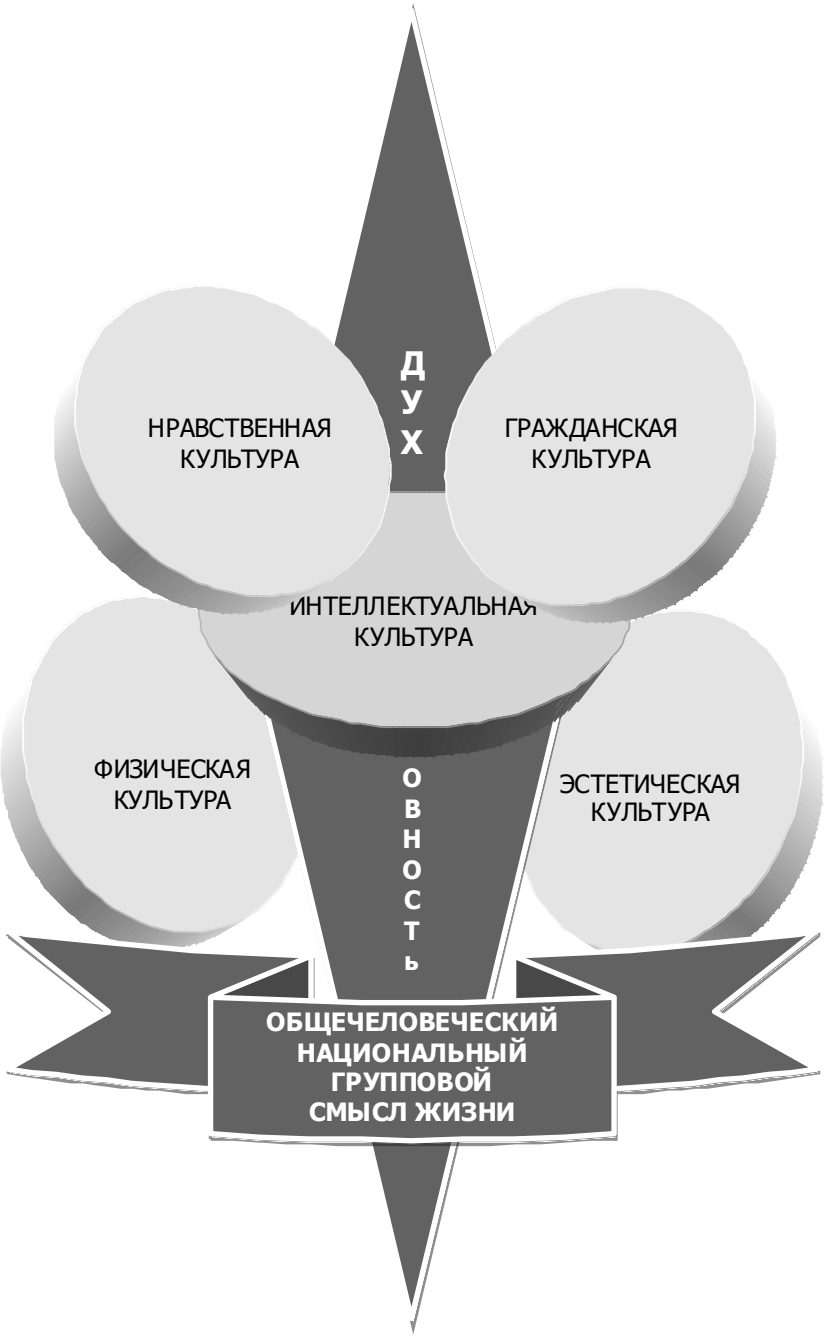


Рисунок 1. Модель взаимозависимости индивидуальной культуры школьника и его индивидуальной духовности

– *принцип соборности или патриотический* - интеграция единения людей и свободы личности посредством нравственного закона взаимной любви в семейных и социальных группах, то есть свободное единение на принципах любви;

– *трансцендентный или выходящий за пределы,* интеграция разума и веры, позволяющая ребенку ощутить гармонию витального и духовного способа существования.

Опишем ментально-воспитательное содержание Абсолютных ценностей:

– «*Добро* – сущность неизменна: это всегда такое действие, которое обусловлено интересами другого человека и нацелено на удовлетворение его потребностей. Добро – бескорыстно, ибо оно всегда Другодоминантно. Нельзя самому себе сделать добро, иначе это действие приобретет оттенок корысти. Только в измерении к Другому, в практическом поступке развивается духовность человека.

– *Красота* – это символ совершенства, воплощение гармонии, противоположность полезному, материальному и вынужденному, несвободному. Такое противопоставление имеет под собой объективное основание: неудовлетворенность первейших биологических потребностей человека делает его невосприимчивым к красоте. Красота выступает как форма выраженности поступков и стремлений.

– *Истина* символизирует единство человеческого рода, бескорыстие, она независима от субъекта познания. Объективность – нет истины для меня и для тебя, истина – для нас, вбирающая в себя и правду, и справедливость. Чтобы существовала какая-то определенная истина, должна существовать истина как таковая. Истина, как нечто Абсолютное, является условием любой другой истины и познания вообще» [4, с. 95].

Абсолютные ценности, являющиеся ориентиром человеку в его жизни, отвечают не только на вопрос, куда «движется» индивид, но и при помощи чего и как это происходит, решая тем самым проблему *смысла жизни*, а именно: «…врожденное стремление человека к Идеалу – Абсолютным ценностям / Богу; внутренняя способность человека к Творчеству; *осознанное* устремление человека к нравственному развитию» [6, с. 23].

Кратко остановимся на характеристике *религиозного* подхода к духовно-нравственному воспитанию детей. В этом случае вера воспитателей становится базовой во всей системе воспитания в рамках той конфессии и тех догматов, которые лежат в её основе. Жизнь «по подобию Божию» связана с материально-физическими ограничениями (аскетизмом), трудовыми усилиями и моральным совершенствованием человека. В рамках религиозного духовного воспитания такой подход предопределяет воцерковление и обретение воспитанником смысла жизни, заключенного в «достойной жизни» после смерти. Рассуждая в педагогических категориях, мы видим, что воспитатель должен ориентироваться на главную цель, а именно, воспитание духовной личности посредством совершенствования и преобразования всего тварного мира и себя во благо собственного спасения.

Итак, следует отметить, что в основе духовно-аксиологического и религиозного подходов к воспитанию лежит, по сути, единая идея, связанная с пониманием человека как духовного существа, в первую очередь, что является базой для духовно ориентированного воспитания, основанного на интеграции *разума и веры.*

На основе *интеграции* научного и религиозного подходов возникает возможность учёта интересов различных этноконфессиональных групп детей и молодёжи в образовательном процессе (Таблица 1).

Духовно-нравственные ценности русской цивилизации сформулированы нами в качестве ментально-аксиологического методологического *инструментария* для отечественного образования, а именно:

– сохранение/спасение человеческого способа жизни /бытия на Земле;

– развитие гуманитарного отношения к окружающей природе;

– врожденное стремление к Идеалу, который выражен Абсолютными ценностями / Богом;

Таблица 1

Смысловой контекст интеграции методологических понятий

Научный подход	Смысловой контекст интеграции понятий	Религиозный подход
***Светский* характер государственного образования**		
– невмешательство религиозных организаций в управление учебно-воспитательным процессом в государственных учебных заведениях и гарантия удовлетворения духовного запроса детей на религиозное просвещение	– обеспечение права детей на получение среднего образования; – гарантия свободы выбора типа и вида учебного заведения для детей и их родителей	– организация конфессионально ориентированных учебных заведений с учетом выполнения государственных образовательных требований, включая предметы, гарантирующие выпускникам полноценность образования
***Духовность* как общечеловеческий феномен**		
– разумный способ жизни, обеспечивающий сохранение человеческого рода посредством создания культуры, науки и техники	– сохранение/спасение человеческого способа жизни / бытия на Земле; – развитие гуманитарного отношения к окружающей природе	– дар Божий, обеспечивающий спасение человечества, посредством искупления грехопадения, приведение тварного мира к обожению
***Духовность* как субъективная реальность человека**		
– интенция (осознанное устремление) человека к Абсолютным ценностям (Добро, Красота, Истина), детерминирующая гармонию души и тела в сочетании с социальным долгом	– врожденное стремление к Идеалу, который выражен Абсолютными ценностями / Богом; – внутренняя способность человека к творчеству; – осознанные устремления к личностному и нравственному развитию	– созданная по образу и подобию Божия одна из частей человека наряду с душой и телом, детерминирующая способность человека быть творцом и личностью
***Духовность* как смысл жизнедеятельности человека**		
–– совершенствование себя и окружающего мира по законам Абсолютных ценностей	– выполнение гуманитарной / идеальной миссии на Земле; – духовно-нравственное содержание истинного смысла жизни человека	– обретение бессмертия посредством выполнения Божиих заповедей (законов) по приведению к обожению себя и тварного мира
***Ценности* как ориентиры в духовно-нравственном развитии детей**		
– осмысленные значимости, которые существуют в двух формах – переживание и осмысление; – главная ценность – духовный смысл жизни, который корректирует всю систему ценностей человека	– изоморфность атеистического и религиозного процессов овладения экзистенциальными ценностями: 1) чувственное проживание (переживание) = молитва; 2) разумная рефлексия (осмысление) = покаяние	– принятые на веру этические нормы жизни в контексте конкретной религии; – главная ценность – «страх Божий» – боязнь обидеть Бога непослушанием и грехами

Таблица 1 (продолжение)

Смысловой контекст интеграции методологических понятий

Научный подход	Смысловой контекст интеграции понятий	Религиозный подход
***Содержание* образования, ориентированное на формирование у школьников компетентностей**		
– педагогически адаптированный научный и духовно этический опыт человечества, то есть формирование компетентностей в областях: познания, репродуктивной и творческой деятельности, эмоционально-ценностных и духовных отношений	– моральная (нравственная) ответственность как системообразующее качество детей в процессе формирования у них полноценной системы компетентностей во всех сферах жизнедеятельности	– педагогически адаптированное освоение религиозного опыта жизни, то есть познание Бога, выполнение духовных канонов и ритуалов, формирование этической ответственности перед Богом и людьми

– осознанное устремление детей и молодежи к личностному и нравственному развитию;

– выполнение гуманитарной /идеальной миссии на Земле;

– духовно-нравственное содержание истинного смысла жизни человека;

– изоморфность атеистического и религиозного процессов овладения экзистенциальными ценностями, а именно: 1) чувственное проживание (переживание) = молитва; 2) разумная рефлексия (осмысление) = покаяние;

– моральная (нравственная) ответственность детей и молодёжи как системообразующее качество в процессе формирования у них полноценной системы компетентностей во всех сферах жизнедеятельности.

Выводы. Научная новизна настоящего исследования заключается в том, что в нем обоснована интеграция научного и религиозного взглядов на мир, в результате соединения этих картин мира Образ жизни становится не просто осязаемым, но и осмысленным для детей и молодёжи. В содержание образования, таким образом, необходимо включать *педагогически адаптированный духовно-этический и религиозный опыт человечества*, в качестве неотъемлемой части духовной жизни современного человека, что соответствует *культурологической* парадигме, *аксиологической* концепции образования, компетентностному подходу, ориентированных на формирование личной ответственности обучающихся на основе их нравственной позиции.

Духовно-аксиологический подход позволяет реально организовать процесс по овладению смыслом жизни. Педагогическое содержание индивидуального смысла жизни: Жизнь имеет смысл, если она имеет гармонию в добродетели посредством ощущения Добра, когда тебе и ты не причиняешь зла. Жизнь имеет смысл, если она имеет гармонию движения к Истине посредством бесконечности внутреннего познания и познания окружающего мира. В таком виде жизнь приобретает статус Вечности. Основной принцип жизни – это принцип Красоты как гармонии всеединства, гармонии как баланса Абсолютного и единичного Духа. А основной закон жизни – это совершенствование субъективного Духа, то есть человека по его сути, его нравственной позиции.

Философско-педагогическим кредо духовно-аксиологического процесса образования детей и молодежи на основе духовно-нравственных ценностей русской цивилизации являются постулаты: Homo Spiritalis et vivatis (лат. язык) – Человек Духовный есть живой человек; Homo Spiritalis есть мера жизни.

АННОТАЦИЯ

В статье представлена методология педагогической науки на основе духовно-нравственных ценностей русской цивилизации:

обосновано педагогическое содержание понятия «духовность человека»; описан механизм овладения школьниками духовно-нравственными ценностями; доказана взаимозависимость индивидуальной культуры школьников от их духовного развития; обоснованы цель и принципы духовно-нравственного воспитания; описано ментально-воспитательное содержание Абсолютных ценностей (Добро, Красота, Истина); обоснован смысловой контекст интеграции науки и веры в качестве методологических понятий в процессе воспитания и образования.

Ключевые слова: духовно-нравственные ценности, русская цивилизация, школьники, методология педагогики, индивидуальная культура, экзистенциальные ценности.

SUMMARY

The article presents the methodology of pedagogical science based on the spiritual and moral values of Russian civilization: the pedagogical content of the concept of "human spirituality" is substantiated; the mechanism of mastering spiritual and moral values by schoolchildren is described; the interdependence of individual culture and spiritual development of schoolchildren is proven; the purpose and principles of spiritual and moral education are substantiated; the mental and educational content of Absolute Values (Good, Beauty, and Truth) is described; and the semantic context of integrating science and faith as methodological concepts in the process of education and upbringing is substantiated.

Key words: spiritual and moral values, Russian civilization, pupils, pedagogical methodology, individual culture, and existential values.

ЛИТЕРАТУРА

1. Васильева О.Ю., Басюк В.С., Ковалева Г.С. Итоги проекта «Мониторинг формирования функциональной грамотности обучающихся» // Известия Российской академии образования. 2025. № 1(69). С. 43–64.

2. Васильева О.Ю., Басюк В.С., Казакова Е.И. Традиционные ценности современного российского педагогического образования // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2022. Т. 20. № 4. С. 4–17.

3. Власова Т.И. Историко-хронотопная модель семейного воспитания в условиях русской цивилизации // Гуманитарные науки. 2025. № 2. С. 8–16.

4. Власова Т.И. Педагогика духовности: содержание и технологии духовно-нравственного воспитания: учебное пособие. М.; Берлин: Директ-Медиа, 2020. 106 с.

5. Власова Т.И. Педагогическая конфликтология: содержание конфликтов и технологии их разрешения: учебник. М.: Директ-Медиа, 2022. 232 с.

6. Власова Т.И. Экзистенциальная теория духовно-нравственного воспитания школьников в современных российских условиях // Гуманитарные науки. 2024. № 2. С. 20–27.

7. Слободчиков В.И. Антропологический кризис европейской модели человека. 2006. URL: http://www.xpa-spb.ru/libr/Slobodchikov/antropologicheskij-krizis.html.

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

С.Л. Данильченко

УДК 37.013

ЦЕРКОВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В РОССИИ XIX ВЕКА

Введение. На протяжении веков обучение духовенства, миссионеров и проповедников играло ведущую роль в подготовке будущих религиозных лидеров России. Религиозные

учебные заведения содействовали развитию богословских знаний среди профессионалов. Вершиной этой образовательной системы стали четыре духовные академии, созданные в начале XIX века в Санкт-Петербурге, Москве, Киеве и Казани. Эти институты функционировали как богословские университеты, педагогические заведения, высшие школы подготовки пасторов и центры научной и богословской работы, а также выполняли функции экспертных и административных учреждений. Академии неизменно занимали важное место в культурной и научной традиции России.

В XIX и начале XX веков духовное образование России вступило в особую эпоху. В это время на высшие учебные заведения и теологическую науку в государстве оказывали существенное влияние некоторые особенности. С одной стороны, государственные и частные учреждения, с другой, научное сообщество начало предъявлять к духовным заведениям новые, более сложные требования, что обусловило необходимость провести реформы и обновить структуру семинарий. Высшие духовные школы, как самостоятельные образовательные учреждения, были готовы к этим вызовам: они стремились систематизировать теологические знания, определить их взаимосвязь и значение в контексте духовного образования; разрабатывать методы и подходы к изучению теологии; укреплять связь между теоретической богословской наукой и её практическим применением, а также интегрировать основные теологические знания в образовательное пространство.

Эти процессы находились под влиянием европейских научных и образовательных традиций становления российской высшей духовной школы, интеграции отечественного духовного образования и теологии в единое национальное научно-образовательное пространство; формировании уникальной российской богословской научно-образовательной традиции; значимости духовного образования для Церкви; деятельности выпускников в пастырской работе, науке, теологии, образовании и церковной миссии, а также уникальности богословия как научной дисциплины.

Формулировка цели статьи. в ходе изучения материалов статьи были использованы как имеющиеся в печатном виде, так и архивные материалы. Опубликованные источники дали возможность изучить законы Российской Империи, сведения из периодических изданий, мемуары, документы государственных и светских учреждений, а также статистику. Первая категория включает документы из Российского государственного исторического архива, среди которых можно найти информацию о Канцелярии обер-прокурора (Ф. 797) и Канцелярии Синода (Ф. 796) [27, ф. 797. оп. 31. д. 18А, отд. 1. ст. 2].

В них содержится переписка обер-прокурора с прихожанами, сведения о состоянии церковных школ, белом духовенстве, условиях в духовных училищах, а также информация о зарождении и развитии церковной публицистики и деятельности духовных лиц [27, ф. 796. Оп. 140. д. 875. л. 2.]. Данные документы дают возможность изучить историческую роль духовенства в социальной структуре российского общества, исследовать взгляды белого и черного духовенства, а также рассмотреть организационные аспекты служения духовных лиц [27, ф. 797. оп. 87. д. 28. отд. 3. ст. 1].

В работе также были использованы материалы из фонда 804, включающего повседневную жизнь священников и реформы второй половины XIX века. Документы этого фонда дают широкое представление об изменениях в духовной сфере. Информацию о духовной жизни семинарий можно найти в документах Государственного исторического архива Москвы [27, ф. 804, оп. 1, д. 12, л. 3]. Кроме того, в статье исследуются материалы из Государственного архива Российской Федерации [28, ф. 678], где собраны данные о церковных преобразованиях при Александре II [28, ф. 678, оп. 1, д. 315, л. 7].

Документы региональных архивов, например, из Государственного архива Воронежской области показывают рост влияния Церкви в обществе. Записи, связанные с учебными заведениями, лечебными профилакториями, приютами и благотворительными обществами, поз-

воляют определить масштабы церковной и монашеской помощи. Материалы монастырей дают основание говорить о них как о религиозных центрах Воронежа, включая сведения о богослужениях, праздничных обрядах и крестных ходах. Архивы содержат разнообразные отчеты, относящиеся к ведению хозяйственной жизни. Описи имущества, к примеру, перечень собственности священника Антония, умершего в 1849 году, отражают типы движимого и недвижимого имущества [29, ф. И-6. оп. 1. д. 979. л. 8-9]. Архивные материалы, используемые в статье, позволяют объективно отразить особенности системы религиозного образования XIX века, как на общероссийском, так и на региональном уровне.

Изложение основного материала. При написании статьи применялись исторические подходы и методы, такие как хронологический и сравнительно-исторический анализы. Исследование проводилось с использованием междисциплинарного подхода, который позволил изучить первостепенные признаки значительного влияния православия в Российской Империи и его влияние на образовательную жизнь.

Православие оказывало воздействие на просветительскую идеологию не только у русских, но и среди других народностей, которые исповедовали христианство. Будучи государственной религией, православие добилось интеграции церковных норм в законодательные акты. Церковь освящала все важные этапы человеческой жизни, начиная от рождения и завершая смертью. В её компетенции находились вопросы, касающиеся брака и развода.

В статье применялся модернизационный подход. Модернизация представляла собой междисциплинарный подход к анализу факторов, влияющих на общественное развитие при переходе от традиционного к индустриальному обществу. Теория модернизации, обогатившись православным взглядом на исторические процессы, может быть полезной в решении поставленных исследовательских задач. Это особенно актуально для периода XIX – начала XX века, когда традиционные общества столкнулись с кризисом. Некоторые политики не смогли защитить устоявшиеся ценности и передали часть управленческих функций духовенству, чьё влияние заметно возросло, что повлекло за собой изменение требований к священникам. В обществе, ориентированном на самобытный путь, духовенство наиболее активно выполняло свои основные функции, направленные на сохранение многовековых традиций, включая государственные.

В целом методы, используемые в статье, позволили раскрыть духовную жизнь священников XIX века и выявить новые формы образовательной активности духовенства на определенном этапе истории.

В 1808-1814 годы, в результате реформ духовного образования, церковная история стала важной и обязательной дисциплиной в программе богословия. В ответ на эти изменения архимандрит Иннокентий [21], преподававший в Санкт-Петербургской духовной академии, в 1817 году опубликовал свой труд [21]. Основанная на его лекциях, эта работа в значительной степени представляла собой собранные материалы немецких протестантских историков, особенно трудов Х.Э. Вейсмана. Профессор А.П. Лебедев отмечал, что Иннокентий редко показывал оригинальный подход. Он часто буквально повторял тексты Вейсмана, включая названия разделов, стараясь сохранить его стиль и язык. Однако труд Иннокентия служил официальным учебником в духовных заведениях около пятидесяти лет и многократно переиздавался.

А.В. Горский внес внушительный вклад в развитие истории Церкви как научной дисциплины, работая профессором и ректором Московской академии. Он заложил основу первой школы церковных историков, среди которых особо выделялся епископ Иоанн (Митропольский), автор исследования по истории Вселенских соборов [14].

А.П. Лебедев, взял на себя продолжение научных идей, утвержденных А.В. Горским, придя на кафедру церковной истории в Московскую академию [11]. На протяжении 25 лет он руководил кафедрой всеобщей истории в

академии, после чего продолжил свои научные исследования в качестве профессора Московского университета. Перед смертью он опубликовал собрание своих произведений в десяти томах, охватывающее церковную историю в период гонений и до XIX века. Протоиерей Г. Флоревский отмечал, что А.П. Лебедев не отличался новаторским подходом в исследовательской работе, сосредотачиваясь на изучении западных работ и упуская оригинальные идеи. Его основной целью было достижение уровня западной научной работы, благодаря чему он познакомил российскую аудиторию с западной научной мыслью – это и стало его главной заслугой. Поэтому многие из его трудов носят компиляционный характер. Однако, А.П. Лебедев сыграл важную роль в исследовании церковной истории, подготовив первый научный обзор историографии церковной истории в России.

В среде историков Церкви духовной академии в Санкт-Петербурге особо выделяется профессор И.В. Чельцов, который предпринял попытку систематического изложения церковной истории в своём труде. Эта работа, основанная на его лекциях и посвященная первым трем векам христианства, отразила влияние немецкого историографа Августа Неандера.

В Санкт-Петербурге, место, которое ранее занимал И.В. Чельцов на кафедре общей истории, впоследствии занял профессор В.В. Болотов, который значительно содействовал развитию теологии, считая своей главной задачей критическое переосмысление прежних исследований, а также создание собственных взглядов, опираясь на все имеющиеся источники.

В Указе от 22 июня 1814 года Синод открыто выразил свою позицию, защищая право священнослужителей на ведение собственных домашних школ, неподконтрольных светским властям. В документе подчёркивалось, что обучение детей – значимая обязанность приходского священника, соединённая с его долгом «просвещать прихожан в добропорядочности и Законе Божьем». Особый успех был в том, когда сами представители духовенства обучали детей грамоте. Примечательно, что обер-прокурор князь А.Н. Голицын поддержал данное мнение. В дальнейшем Министерство просвещения выпустило предписание попечителям учебных округов, указывая на то, что священнослужители, обучающие чтению, письму, морали и «христианскому закону», не должны регулироваться теми же правилами, что и держатели пансионов или иных частных учебных заведений [10].

Указ от 22 июня 1814 года был доведен до всех представителей Синода, священников и монастырей, что четко устанавливало церковную позицию относительно задач о духовных школах. В октябре 1822 года полковник И.М. Сухомлинов, работавший под руководством Министерства духовных дел и народного просвещения, направил официальное письмо архиепископу Сергию Зарайскому (Крылову-Платонову). В письме утверждалось, что он должен выявлять частные школы и, обнаружив их, немедленно закрывать школы через местные власти в соответствии с «Высочайшими постановлениями и предписаниями учебного начальства». Но Сергий категорически отверг просьбу, отметив, что не намерен ни закрывать, ни создавать частные школы на территории церковных приходов. Он сослался на Указ от 22 июня 1814 года и подчеркнул, что образование детей – это «основа для лиц служащих в духовном сане». Также Сергий отметил, что родители имеют возможность сами выбирать преподавателей для своих детей, и запрет нарушает их право на выбор. Право священнослужителей на обучение было защищено [13, с. 23-28].

При этом власти, старавшиеся закрывать частные школы и открывать государственные образовательные учреждения, столкнулись с недостатком учителей. В 1805 году был введен в действие «Устав учебных заведений, находящихся в ведении институтов», который стал основой для создания системы школ, включал гимназии, уездные и приходские училища. На самом нижнем уровне среди них находились светские школы, связанные с церковными приходами как административными и территориальными единицами.

С 1836 года, после издания «Правил для начального обучения детей крестьян», священнослужители активно начали организовывать школы в сельских районах. В этих учебных заведениях могли обучаться представители всех сословий, живущих в деревнях того времени. В таких школах учились разночинцы, мещане, однодворцы и обедневшие дворяне. Однако основной контингент составляли дети дворовых и крестьян, как помещичьих, так и принадлежащих государству. Школы зачастую открывались при домах священнослужителей и преподавание в них было бесплатным. К 1839 году число приходских школ, организованных церковью, достигло 3000, с общим числом учеников 20000. В то же время, с 1838 года, в государственных деревнях началось внедрение экспериментальных учебных заведений, а с 1842 года – их официальное открытие под кураторством Министерства государственных имуществ. В этих школах образовательный процесс также находился под руководством духовенства. Работники получали зарплату, что существенно помогало, зачастую, небогатым сельским священнослужителям.

За 24 года работы этих учебных заведений среди населения образовалась значительная группа учителей из числа священнослужителей. Многие из них продолжили преподавать, когда школы перешли в управление земств. Так, настоятель церкви Бирюченского уезда Воронежской губернии, протоиерей Долгов В.А., посвятил обучению 43 года и 6 месяцев, передавая свои знания нескольким поколениям сельчан [29, оп. 1. д. 1937. л. 3].

Однако, функционирование школ в казённых деревнях имело свои особенности. Со временем их деятельность становилась всё более строго регулируемой. Помимо религиозных дисциплин, чтения и письма в список обязательных предметов входила арифметика, а также местные правовые и полицейские уставы. Центральное внимание уделялось общественной роли школы. В соответствии с отчетом за 1848 год, граф П.Д. Киселев подчеркнул значимость религиозного образования для формирования моральных ценностей населения. В период с 1842 по 1845 годы количество школ в российских и западных губерниях выросло до 1678, с 49560 учениками. Их финансирование шло за счёт общественных сборов, что крестьяне расценивали как дополнительную повинность. Со временем число учеников начало сокращаться, и школы стали восприниматься как необходимость.

Основным результатом деятельности казённых школ стало то, что молодые люди, получившие хорошее образование и становившиеся писарями, начали отдаляться от рабочей среды. Правительство видело в них будущих лидеров, способных ориентироваться в законах и решать практические вопросы. Планировалось, что они будут принимать участие в разработке программ, строительстве и утверждении бюджетов. Обученный человек должен был стать посредником государства на низшем уровне.

С середины 1840-х годов в России начали функционировать особые школы для подготовки писцов, в которые поступали наиболее способные выпускники сельских учебных заведений. К 1864 году таких школ стало 5, и располагались они в различных губерниях России. Тем не менее, в 1864 году было решено, что продолжать их работу уже не актуально.

После двух десятилетий подготовки писцов сформировался слой людей, хорошо владевших делопроизводством, что давало им возможность руководить крестьянскими делами, доминируя над навыками в земельных измерениях или ветеринарии. Современники отмечали, что, обучаясь в специальных школах и занимаясь канцелярской работой, писари прежде всего испытывали презрение к простому народу. В результате, еще до сельских реформ, сложилась группа низших управленцев, которые благодаря государственному воспитанию оторвались от крестьян и не принадлежали ни к одной другой социальной группе. Руководители госимуществ осознавали ненормальность этого положения, и все больше были недовольны работой на волостном и сельском уровне. Именно здесь зародилась радикальная общественная группа без корней,

которая после реформ в России станет известна как «третий земский элемент» и сыграет заметную роль в революциях. В итоге, государственные школы как социальные регуляторы оказались неэффективны.

Духовенство, работавшее в приходских школах, получало зарплату от Палат государственных имуществ. Однако, государство все больше видело в священнослужителях мелких чиновников по социальным вопросам. Согласно документам, им вменялось в обязанность пропагандировать среди населения выращивание картофеля, прививание от оспы, а также давать советы прихожанам о том, как избежать отравления сырой соленой рыбой и что предпринять в таком случае.

В середине XIX века славянофилы и близкие к ним мыслители разрабатывали теоретические основы традиционалистского подхода к народному образованию. В 1856 году Ю.Ф. Самарин заявлял, что образование должно быть согласовано с традиционными русскими ценностями. Он утверждал, что смысл слова «образование» заключается в свободном внутреннем развитии сущности, ее стремлении к проявлению во внешних формах через внутреннюю созидательную силу. Ю.Ф. Самарин проводил аналогию между растением в зерне и растением, которое, сформировав стебель, ветви и листья, сохраняет целостность организма, живое единство всех его частей, способность видеть себя как цельное. Согласно Самарину, образовательная система должна базироваться на принципах добродетели, а также на отношении человека к Богу. Такое образование даст прочную основу, на которую лягут идеалы добра, воспринимаемого людьми. Речь идет не просто об обучении, а о том, что и как изучать, об ориентации не на слепое усвоение чужих научных знаний, а на укоренённость в русских религиозных истоках настоящего образования [5, с. 35-38].

И.С. Аксаков, отмечая различные формы давления государства на народную школу, высказывался против государственного вмешательства в воспитательный процесс. Он утверждал, что «государство, взяв на себя роль воспитателя молодежи, приходит к результатам, противоречащим истинным интересам самого государства». Он считал, что государство не должно замещать собой ни социальные институты, ни Церковь. Правота И.С. Аксакова, как и других славянофилов, стала ясной на фоне резкого конфликта между Церковью и государственной властью, которая в основном поддерживала дворянство, и новым слоем частично образованной интеллигенции – «образованным обществом». Этот вновь появившийся «третий элемент» стал оппонентом бюрократии, впитав в себя весь их нигилизм [7, с. 31-32].

В ходе антиклерикальной кампании 1860-х годов почти полностью была разрушена разветвленная система народных школ, которые могли бы существенно способствовать развитию России. В конце 1850-х – начале 1860-х годов в печати разгорелись горячие дискуссии о судьбе народных школ и роли в них православного духовенства. Консервативные сторонники православия выступали против чрезмерного использования понятий вроде «цивилизация», «прогресс», «гуманизм», «всеобщие ценности», полагая, что они акцентируют внимание только на материальном благосостоянии и комфорте. Православные издания подчеркивали, что общество утрачивает духовные и интеллектуальные ориентиры, установленные христианством, и постепенно скатывается к языческим уровням. Влиятельные православные публицисты полагали, что грамотность без церковной основы крайне опасна для социального положения простого народа.

Выводы. В XIX веке реформы в духовном образовании стали важным этапом в эволюции духовных школ России.

Изучение показало несколько основных особенностей этого времени:

1. Создание сети специализированных учреждений для преподавателей, охватывающей научные и педагогические аспекты, что способствовало формированию высококвалифицированных экспертов с научными достижениями в духовных академиях.

2. Были пересмотрены цели высших духовных учебных заведений. Административ-

ные функции были удалены. Это позволило сфокусироваться на образовательных и теологических задачах, а также обеспечить связь между современными церковными проблемами и богословскими исследованиями.

3. Специализированные научные исследования начали возникать в каждой теологической области, что привело к появлению научных традиций и формированию школ.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается система духовного образования России, сформировавшаяся в XIX веке. Отмечается, что к этому времени русское духовенство было самой образованной частью общества, несмотря на то, что оно хуже, чем дворянство, владело разговорными европейскими языками, но его очевидным преимуществом было отличное знание латыни - единственного языка научного мира того времени. Особое внимание уделяется тому, что церковные учебные заведения готовили большое количество специалистов в самых разных областях – от филологов до химиков, но большинство выпускников все равно становились сельскими священниками, а общество считало их 12-летнее обучение чрезмерным. Вторая половина XIX века ознаменовалась бурными спорами о роли духовенства в жизни российского социума, причем консерваторы подчеркивали, что выпускники семинарий обладают знаниями, значительно превышающими их практические потребности.

Ключевые слова: церковь, православие, образование, человек, история, синод.

SUMMARY

The article examines the system of spiritual education in Russia, which was formed in the 19th century. It is noted that by this time, the Russian clergy was the most educated part of society, despite the fact that they were less proficient in spoken European languages than the nobility, but their advantage was their excellent knowledge of Latin, the only language of the scientific world at that time. Special attention is paid to the fact that church educational institutions trained a large number of specialists in various fields, from philologists to chemists, but most of the graduates still became rural priests, and society considered their 12-year education to be excessive. The second half of the 19th century was marked by heated debates about the role of the clergy in Russian society, with conservatives emphasizing that seminary graduates possessed knowledge that far exceeded their practical needs.

Key words: church, orthodoxy, education, man, history, synod.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белюстин И.С. Описание сельского духовенства // Русский заграничный сборник. Berlin; Paris; London, 1859. № 4. С. 38–58.

2. Воронина Т.А. Особенности соблюдения постов в народной среде в XIX веке // Православная жизнь русских крестьян XIX-XX веков: итоги этнографических исследований / под ред. Т.А. Листовой [и др.]. М.: Наука, 2001. С. 53–72.

3. Громыко М.М. Традиционные нормы поведения и формы общения русских крестьян XIX века. М.: Наука, 1986. 274 с.

4. Денисенко С.В. Российская образовательная политика и проблема политико-правовой легитимации религиозного образования в светской школе // Юристъ-Правоведъ. 2009. № 3. С. 128–131.

5. Заров Д.И. Духовно-религиозная традиция мировидения и стратегии преобразования человека // Цивилизация и человек. 2010. № 2. С. 35–38.

6. Илларионов Г.А. Проблема ценностного ориентирования и формирования идентичности в условиях посттрадиционности // Философия образования. 2014. № 3. С. 93–104.

7. Климов С.Н. Философские проблемы высшего образования // Педагогическое образование и наука. 2015. № 2. С. 31–32.

8. Красиков П.А. Крестьянство и религия. М.: Изд-во Нар. комиссариата юстиции, 1920. 16 с.

9. Круглова Н.В. Становление толерантности как социокультурной нормы: монография. СПб.: Инфо-Да, 2011. 224 с.

10. Ласковая М.П. Богоискательство и богостроительство прежде и теперь. М.: Московский рабочий, 1976. 136 с.

11. Лебедев А.П. Собрание церковно-исторических сочинений: в 10 т. Т. 1: Церковная историография в главных ее представителях с IV века до XX века. Изд. 2-е, пересмотр. СПб., 1903. 610 с.

12. Лекторский В.А. Вера и знание в современной культуре // Вопросы философии. 2007. № 2. С. 14–24.

13. Майкова В.П. Духовно-нравственные ценности как цели курса развития современного образования // Вестник ТвГУ. Серия «Философия». 2018. № 2. С. 23–28.

14. Мельков А.С. Исполин знания: жизнеописание протоиерея А.В. Горского: монография. М., 2012. 259 с.

15. Новоселова В.О. Основы нравственного воспитания в традициях русской модели мира // Философия образования. 2013. № 2. С. 124–131.

16. Панченко А.А. Религиозные практики: к изучению «народной религии» // Мифология и повседневность: материалы науч. конф. 24–26 февр. 1999 г. Вып. 2. СПб., 1999. С. 198–218.

17. Папков А.А. Упадок православного прихода (XVIII–XIX вв.). М., 1899.

18. Певницкий В.Ф. Популярность обязательное качество церковной проповеди // Труды Киевской духовной академии. 1905. Т. 2. № 8. С. 608–641.

19. Приклонский С. Крестьянский мир и приходский причт // Северный вестник. 1885. № 1. Отд. 2. С. 42–62.

20. Семевский В.И. Крестьяне вотчин духовенства // Русская мысль. 1881. № 9-10. С. 54–62.

21. Смирнов И. Начертание церковной истории от библейских времен до XVIII века, в пользу духовного юношества. Отд. первое. Изд. 7-е. М.: Синодальная типография, 1849. 432 с.

22. Томилов И.С. Русская Православная Церковь и законодательная политика самодержавия на страницах «Тобольских епархиальных ведомостей» в конце XIX – начале XX в. // Вестник Томского государственного университета. 2016. № 408. С. 145–152.

23. Федоров В.А. Православная церковь в XIX веке // Православная церковь в истории России: (спецкурс лекций для аспирантов АОН при ЦК КПСС): сб. ст. / Акад. обществ. наук при ЦК КПСС, Ин-т религиоведения и атеизма; редкол.: В.П. Семьянинов [и др.]. М.: АОН, 1991. С. 149–172.

24. Франк С.Л. Духовные основы общества. М.: Республика, 1992. 512 с.

25. Чельцов И.В. История христианской Церкви. Т. 1. СПб., 1861. 328 с.

26. Шмидт С.О. Церковноприходские летописи как источник по истории русской деревни // Ежегодник по аграрной истории Восточной Европы. 1971. Вильнюс, 1974. С. 397–404.

27. Государственный архив Воронежской области (ГАВО).

28. Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ).

29. Государственный архив Тамбовской области (ГАТО).

30. Российский государственный исторический архив (РГИА).

А.В. Глузман, Е.Л. Веселова, Э.Р. Селимов

УДК 37.011.31:78

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ КОМПЕТЕНЦИЙ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

Введение. Профессионализм учителя музыки обусловлен его владением основами музыкально-исполнительского искусства и пси-

холого-педагогическими знаниями, умениями, способами действий, направленных на освоение школьниками произведений национальной и региональной музыки, фольклора, традиций, в целом, развитие ценностей музыкальной культуры. Как справедливо отмечали выдающиеся деятели отечественного музыкально-педагогического образования (Э.Б. Абдуллин, Б.Г. Асафьев, Д.Б. Кабалевский, В.А. Сухомлинский, Б.М. Теплов, В.Н. Шацкая), учитель музыки – это личность, которая совмещает в одном лице музыканта-исполнителя, исследователя-искусствоведа, педагога-организатора и воспитателя, пропагандиста-просветителя.

Профессиональная направленность учителя музыки включает создание духовно-нравственного пространства обучающихся средствами музыкального искусства, образовательных условий для освоения ими содержания музыкальных произведений, реализация которых включает развитие интеллектуально-эмоциональной сферы детей.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Главной миссией учителя музыки является создание на уроках и внеучебной работе атмосферы личностно-ориентированного восприятия, переживания и воспроизведения музыкального материала, которые являются важным элементом формирования мировоззрения личности.

Сущность музыкально-педагогической деятельности во многом обусловлена тем, что в ее фундаменте заложены две составляющие: музыкальное искусство и педагогическое творчество. Поскольку эти две сферы имеют некоторые общие основания (развитие вербально-чувственной стороны познания окружающей действительности, влияние на ее эмоционально-осознанное переживание, формирование личностно-ориентированного освоение продуктов жизнедеятельности), музыкально-педагогическая деятельность включает ряд системных структурных функций, которые достаточно подробно описаны в научных трудах отечественных ученых и практиков.

Так, в ряде докторских и кандидатских диссертаций, посвященных различным аспектам подготовки и функционирования учителей музыки общеобразовательных организаций, рассматриваются несколько направлений работы будущего учителя музыки: музыкально-педагогическое и музыкально-исполнительское (Л.Г. Арчажникова) [1], художественно-эстетическое (Л.А. Рапацкая) [8], категориально-понятийное (И.Н. Немыкина) [6], интеллектуально-исполнительское (А.В. Глузман) [3], музыкально-теоретическое, музыкально-исполнительское и музыкально-педагогическое направления работы данного специалиста (Н.П. Шишлянникова) [9], воспитательная (Е.А Бодина) [2] и просветительская (М.А. Джамадханова) [4] функции деятельности педагога-музыканта.

В каждом из перечисленных направлений можно выделить, рассмотреть и описать несколько функций, включающих их необходимое и достаточное количество, которое будет отражать полифункциональную деятельность учителя музыки. Эти функции, прежде всего, вытекают из сущности и направленности музыкального искусства, педагогики и психологии музыкально-педагогического образования. Именно эти функции позволяют системно реализовать программу, методику и технологию подготовки будущего учителя музыки и определить путь его самосовершенствования.

Изложение основного материала. В отечественной педагогике и методике музыкального воспитания выделены некоторые важные функции, присущие деятельности учителя музыки. Так, ученые и практики считают, что для специалиста музыкально-педагогической сферы присущи не только общепедагогические и специальные (профильные), но и коммуникативно-цифровые (О.А. Сизова), искусствоведческие (культурологические) (А.Г. Щелокова) и аудиовизуальные (С.В. Казакова) функции.

На основе системного подхода с учетом результатов контент-анализа научно-методической литературы и многолетнего опыта подготовки специалистов в сфере музыкальной педагогики были обоснованы и выделены взаимосвязанные функции, направленные на фор-

мирование системы компетенций, которые в своей совокупности представляют полифункциональную компетентность учителя музыки.

Так, первая группа *организационно-процессуальных* функций включает следующие:

– *прогностическую,* направленную на осмысление существующего уровня готовности студентов к освоению программы подготовки на основе их мотивов, интересов, потребностей, возможностей в обучении и будущей практической деятельности;

– *организационно-проектную,* позволяющую смоделировать последовательность и содержание этапов функционирования учителя музыки во время педагогической работы на протяжении всей жизнедеятельности;

– *контрольно-оценочную,* включающую определение уровней качественного соответствия результатов деятельности учителя музыки на уроках и во внеучебной работы с учетом коррекции трудностей, встречающихся на протяжении всего периода производственной деятельности.

Вторая группа *познавательно-содержательных* функций состоит из следующих функций:

– *образовательно-технологическую,* направленную на освоение учителем музыки системы частных, межпредметных и интегративных знаний, умений и способов действий, инструментальных средств, методов, педагогических и цифровых технологий преподавания музыкального искусства [3];

– *воспитательную,* включающую овладение учителем музыки диагностиками и методиками развития музыкально-эстетических и духовно-нравственных ценностей и ориентаций в соответствии с значимо-позитивными элементами профессиональной субкультуры;

– *художественно-эстетическую,* определяющую необходимость владения учителем музыки методами и методиками восприятия музыкального материала, его переработки и использования в теоретико-исполнительской деятельности, направленной на формирование музыкальной культуры и вкуса;

– *социально-валеологическую,* предполагающую освоение специалистами в музыкально-педагогической сфере приемами и способами осуществления социализации подрастающего поколения средствами музыкального искусства и музыкальной терапии;

– *коммуникативно-просветительскую,* направленную на взаимодействие учителя музыки с субъектами музыкально-педагогического процесса на основе передачи опыта исполнительской и теоретико-познавательной деятельности.

Все перечисленные функции взаимосвязаны и взаимообусловлены, обладают свойством перехода от одной к другой, в конечном счете, представляя полифункциональную направленность структуры личности учителя музыки.

Говоря о компетенциях учителя музыки, необходимо обозначить сущность компетенций и полифункциональной компетентности специалиста данного профиля. Выше перечисленные функции деятельности учителя музыки, как правило, определяют его ключевые компетенции. Согласимся с И.А. Зимней, выделившей интеллектуально-познавательные, деятельностные и информационные компетенции, включающие образовательные функции, позволяющие человеку самосовершенствоваться на протяжении всей жизнедеятельности [5].

Детально анализируя такой подход и принимая его за основу, нами были выделены три самостоятельные и вместе с тем взаимодействующие группы компетенций (ключевые, профессиональные и специальные), которые должны быть сформированы и реализованы учителем музыки, как в период адаптации в начальный период работы, так и в процессе многолетней деятельности. В ходе обучения в вузе, а также в ходе непрерывного самосовершенствования все сформированные компетенции в своей совокупности определяют эффективность музыкально-педагогической деятельности учителя.

Так, к первой группе *ключевых* компетенций относится метапредметное содержание музыкально-педагогического образования, которая состоит из следующих:

– *ценностно-смысловой,* включающей направленность личности (мотивационно-эмоциональный компонент) и профессиональную пригодность (цели, мотивы, интересы, потребности, ценностные ориентации) и возможности их реализовать в процессе личностного самосовершенствования;

– *общекультурной (культурологической),* проявляющейся в личностно-ориентированном отношении к музыкальному искусству и музыкально-педагогическому творчеству, эффективному решению профессиональных проблем в ходе взаимодействия с субъектами художественно-эстетического образовательного процесса;

– *организационно-управленческой,* интегрирующей знания и умения ежедневно формулировать цели, задачи, планировать и организовать учебно-педагогическую работу, определять средства и приемы контролировать, коррегировать, оценивать результаты деятельности, проектировать дальнейшие шаги по пути к профессиональному самосовершенствованию;

– *информационно-проектной*, связанной с умением находить, анализировать, сохранять, обрабатывать и транслировать музыкально-культурологическую информацию на основе цифровых технологий, соответствующих требованиям коммуникативно-информационных отношений;

– *деятельностно-творческой,* включающей все виды музыкально-исполнительской деятельности: сознательное восприятие музыкальных образов, музицирование, импровизацию, художественное исполнение музыкальных произведений различных эпох и жанров;

– *коммуникативной*, направленной на осуществление личностно-профессионального (вербального, цифрового и музыкально-исполнительского) общения с представителями разных национальностей и вероисповеданий в рамках поликультурного пространства;

– *научно-опытной,* включающей владение навыками, связанными с решением традиционных и инновационных музыкально-педагогических задач, определяющих направленность к интеллектуальному и исполнительскому самосовершенствованию на основе самопознания и рефлексивной самореализации;

– *социально-трудовой,* определяющей возможность конкурентоспособной адаптации и мобильности учителя музыки в ходе освоения профессиональных ролей, направленных на индивидуально-групповые решения полифункциональных педагогических задач.

Вторая группа *профессиональных* компетенций включает в качестве образовательных результатов общепедагогической профессиональной деятельности учителя музыки следующие компетенции:

– *специально-познавательную,* включающую осведомленность и владение педагогом исторической и современной научно-теоретической, методической информацией в области педагогической науки и музыкального искусства, направленной на формирования музыкальной культуры личности;

– м*етодическую,* трансформирующую систему музыкально-педагогической информации и практического опыта в процессе реализации методов и технологий музыкально-эстетической деятельности с обучающимися;

– *психолого-педагогическую,* предполагающую знание учителем собственных и ученических индивидуальных особенностей, способностей, личностных качеств и свойств, учитываемых в ходе субъектно-субъектных отношений в музыкально-педагогическом образовательном процессе;

– *социально-ориентированную,* включающую осознание педагогом способов профессионального самосовершенствования на основе самопознания, направленных на повышение уровня эффективности собственного труда.

Третья группа *специальных* компетенций связана с изучением учебных курсов и организацией индивидуальных занятий по циклу исполнительских и музыкально-теоретических дисциплин и включает следующие компетенции:

– *музыкально-исполнительскую*, включающую опыт художественно-интерпретацион-

ного анализа музыкального материала и его эмоционально-образного исполнительского воспроизведения, концертмейстерской работы и творческого музицирования (чтения с листа, подбор по слуху, транспонирования);

– *музыкально-теоретическую,* связанную с изучением теории и истории музыкального искусства, анализом и решением задач по гармонии и аранжировке, анализом музыкальных форм, аннотированием музыкальных произведений;

– *дирижерско-хоровую и вокальную*, включающую дирижирование хоровым коллективом и руководство вокальным ансамблем, чтение хоровых партитур; академическую, народную и эстрадную вокализацию;

– *методическую,* направленную на организацию музыкально-воспитательного процесса с учетом педагогической, психологической, культурологической и музыковедческой научной информации, создание передового опыта формирования музыкально-эстетической культуры школьников;

– *просветительскую,* определяющую возможность учителя осуществлять воспитательный процесс в образовательных и общественных организациях, результатом которого является формирование музыкальной культуры обучающихся, развитие их духовно-нравственных и художественно-эстетических способностей и качеств.

Выводы. Система профессионально-педагогических компетенций современного учителя музыки проявляется в высоком уровне музыкально-педагогической деятельности, в личностно-ориентированном самосовершенствовании на основе самопознания на протяжении всей жизнедеятельности.

Высокий уровень профессиональной музыкально-педагогической компетентности учителя музыки проявляется в следующих показателях:

– сформированности целостной системы специальных компетенций, включающей музыкально-исполнительский, теоретико-методический проектно-исследовательский и просветительский компоненты, направленных на высокий уровень эффективности профессиональной деятельности в условиях общеобразовательных и общественных организаций;

– освоении инструментально-исполнительских и вокально-дирижерских умений и навыков учителя, определяющих значимый художественно-эстетический уровень осуществления педагогической работы на уроках и внеучебной деятельности;

– сочетании приемов и способов преподавания музыкального искусства на основе применения психолого-педагогических, культурологических и искусствоведческих знаний, способствующих формированию высокого уровня музыкальной культуры обучающихся и воспитанников.

Профессионально-педагогическая деятельность учителя музыки вбирает в себя систему музыкально-теоретических, дирижерско-хоровых и вокально-хоровых, музыкально-исполнительских и методических знаний, умений и навыков, составляющих информационно-операциональную основу общей профессиональной компетентности специалиста и имеющих духовно-нравственную и педагогическую направленность. Интеграция общекультурных, образовательно-воспитательных знаний и способов действий является необходимым условием эффективной музыкально-воспитательной деятельности современного учителя музыки общеобразовательной организации.

АННОТАЦИЯ

Рассматривается система ключевых, профессиональных и специальных компетенций учителя музыки. Описываются особенности каждой компетенции, включающей комплексы функций, направленных на выполнение многоаспектных проблем, связанных с преподаванием музыкального искусства в общеобразовательной организации. Представлен опыт разработки и обоснования компетенций, которые в совокупности представляют полифункциональную компетентность учителя музыки.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, полифункциональная компетентность, учитель музыки, системный подход.

SUMMARY

The system of key, professional and special competencies of a music teacher is considered. The features of each competence are described, including complexes of functions aimed at performing multi-aspect problems associated with teaching musical art in a general education organization. The experience of developing and substantiating competencies, which together represent the multifunctional competence of a music teacher, is presented.

Key words: competence, competency, multifunctional competence, music teacher, systemic approach.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арчажникова Л.Г. Теоретические основы профессионально-педагогической подготовки учителя музыки: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01. М., 1986. 442 с.

2. Бодина Е.А. Воспитательная функция музыки: эволюция и современные тенденции реализации: автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01. М., 1992. 32 с.

3. Глузман А.В. Формирование системы обобщенных приемов учебной работы: на материале музыкальной подготовки учителей начальных классов: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. М., 1987. 236 с.

4. Джамалханова М.А. Формирование готовности учителей музыки к реализации регионального компонента в педагогической деятельности: автореф. дис. … канд. пед. наук. Грозный, 2025. 25 с.

5. Зимняя И.А., Малахова В.А., Путиловская Т.С., Хараева Л.А. Педагогическое общение как процесс решения коммуникативных задач // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся. М., 1980. 159 с.

6. Немыкина И.Н. Содержание и функции обобщенных понятий в профессиональной подготовке учителя музыки: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01. М., 1997. 325 с.

7. Печерская А.Б. Полифункциональная подготовка будущих учителей музыки: на материале работы в концертмейстерском классе: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2009. 167 с.

8. Рапацкая Л.А. Формирование художественной культуры учителя музыки в условиях высшего музыкально-педагогического образования: автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.02. М., 1991. 37 с.

9. Шишлянникова Н.П. Формирование мировосприятия у младших школьников на интегрированных занятиях искусством: автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01. М., 2005. 38 с.

А.В. Галицына

УДК 378:71.32

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ СРЕДНИХ И ВЫСШИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Введение. Современное развитие науки, культуры и техники, рост информирования молодежи предъявляют повышенные требования к учителю музыки, поскольку подготовка педагогического работника должна отвечать общественным запросам, сформулированным в профессиональных стандартах образования, учитывая мировые тенденции и рекомендации международных организаций по подготовке педагогических кадров. В связи с этим качество профессионального обучения студентов на уровне средних и высших образовательных организаций становится актуальным вопросом в сфере музыкального образования.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. В третьем десятилетии XXI века наметилась явная потребность в существенных реформах в сфере образования, решения некоторых проблем, связанных со становлением и развитием системы непрерывного музыкального образования. С 2008 года в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» вносились коррективы с вектором на систему непрерывного образования. Одним из обязательных условий в данных изменениях стала преемственность усвоения знаний, которые в определенной степени должны обеспечивать единство, взаимосвязь и согласованность цели, содержания, методов и форм обучении.

На данный момент накопленный опыт работы в образовании позволяет сделать вывод, о том, что в основном глобальные изменения в области образования, наряду с положительной динамикой развития и тенденциями, порождают новые проблемы. Одной из таких актуальных проблем в образовании является усовершенствование и сохранение преемственности в сложившейся системе непрерывного образования. Для этого необходимо по-новому взглянуть на сложившиеся традиционные отношения к непрерывности в системе среднего и высшего образования.

Целью статьи является рассмотрение некоторых факторов преемственности обучения студентов музыкальных факультетов и отделений в средних и высших профессиональных учреждениях.

Изложение основного материала. Ряд проблем преемственности в образовании отражены в достаточном количестве научных работ**.** Так, теоретико-методологические основы рассмотрены в работах Ю.К Бабанского, В.В. Давыдова, В.Т. Кудрявцева, С.Л. Новоселовой, Л.А. Парамановой. Некоторые аспекты образовательного процесса в контексте преемственности рассматривались в работах С.И. Архангельским, С.М. Годника, Н.Я. Вилленкина, Г.В. Дорофеевой, Л.А Калужина, Л.Г. Петтерсон.

Практико-ориентированные аспекты преемственности в музыкальном образовании отражены в трудах Л.А Баренбойма, Е.Д. Критской, М.А. Румер, Б.В. Асафьева, Л.С. Выготского, Д.Б. Кабалевского. Справедливо подчеркивал в своих работах А.В. Луначарский считая, что «вся система специального и общего музыкального образования от начальных до высших ступеней должна представлять единую непрерывную лестницу» [5, с. 34].

Благодаря вкладу отечественных теоретиков и практиков в разработку и обоснование форм, содержания и методов преемственности в музыкальном образовании еще к середине 20-годов XX века сложилась определенная структура музыкально-педагогического образования, включающая ряд специальных учебных заведений:

1) начальное музыкальное образование (детские и вечерние музыкальные школы);

2) среднее профессиональное образование (музыкальные училища, музыкально-педагогические техникумы);

3) высшее – консерватории, педагогические институты [6].

Главной образовательной проблемой данного периода времени был поиск новых форм и методов индивидуальной работы с учениками, который в равной мере отражал соотношения между специальностью и общеобразовательными предметами, четкое разделение на общее и профильное музыкальное образование.

Постепенно к концу 70-х годов прошлого столетия сложилась универсальная система образования, которая в общих чертах сохранилась и по сегодняшний день:

1) детские музыкальные школы и школы искусств (с 5 и 7 летним сроком обучения), выпускники которых получали общее музыкальное образование и направления для поступления в музыкальные училища (колледжи);

2) музыкальные училища (колледжи) (с 4-х летним сроком обучения), в которых велась подготовка музыкантов-профессионалов средней квалификации (преподавателей музыкальных школ и учителей музыки общеобразовательных школ);

3) консерватории, академии искусств, музыкально-педагогические институты и инсти-

туты искусств (5 лет обучения), выпускающие концертирующих музыкантов, преподавателей музыкальных училищ и музыкально-педагогических институтов [6].

На протяжении нескольких десятилетий преподаватели высших и средних профессиональных учебных заведений и их выпускники отмечали ряд недостатков, имеющие в структуре и содержании музыкального образования. При переходе с одного звена к другому изучался один и тот же теоретический материал, что приводило к значительному дублированию информации и значительному снижению интереса к теоретическому обучению. Отсутствие координации в системах среднего и высшего профессионального образования, невысокий уровень сбалансированности методов, форм, содержания, организации познавательной деятельности; создания предметной связи, отсутствие общей социокультурной, информационной образовательной среды в музыкальных (музыкально-педагогических училищах и консерваториях, музыкально-педагогических институтах) приводило к тому, что средние и высшие профессиональные учреждения существовали сами по себе, вне какой-либо взаимосвязи между собой [7].

С последующими реформами в 2000 годах музыкальное профессиональное образование постепенно стало приобретать черты педагогической системы, которая, в целом, стала представлять собой единый музыкально-образовательный комплекс. Так, например, одним из примеров функционирования учебно-методического комплекса стало открытие на базе среднего профессионального образования (СПО) отделения педагогической практики. Такая форма обучения предоставляла возможность обучающимся получать начальное музыкальное образование на базе среднего профессионального. Тем самым создавались условия для будущей профессионализации студентов музыкальных училищ в процессе прохождения практики в стенах учебного заведения. Выпускники, окончившие отделение педпрактики, как правило, впоследствии становились студентами музыкальных училищ. Их преподаватели, изучив потенциал и перспективы обучающихся, на протяжении всего периода обучения имели возможность наблюдать за своими учениками, достигающими высоких исполнительских результатов [2].

Таким образом, анализ некоторых исторических предпосылок осуществления преемственности в музыкальном образовании позволяет говорить о том, что каждый элемент системы образования в сфере музыкального искусства в процессе трансформаций имел ряд специфических особенностей. Рассмотрение теоретических аспектов данной проблемы позволяет выделить круг актуальных вопросов преемственности музыкального образования у студентов средних и высших профессиональных организаций.

Одной из главных проблем в продолжительном взаимодействии двух систем подготовки специалистов: «среднее профессиональное образование» (СПО) и «высшее образование» (ВО), является отсутствие координации в образовательных программах и методике обучения, что приводит к неэффективности организационных и управленческих инструментов. Во-первых, это отражается в содержательном различии блоков, модулей и тематики обучения студентов СПО и ВО. Если в среднем профессиональном образовании акцент делается на общеобразовательную и исполнительскую деятельность обучающихся, то в вузе студентам предлагается выполнить программу, включающую искусствоведческую, исследовательскую и концертно-исполнительскую работу на протяжении всего периода обучения. Такое положение дел отражается в том, что выпускники музыкальных колледжей, поступившие в высшие образовательные учреждения, постепенно овладевают техническими способами исполнения музыкальных произведений и испытывают недостаток базовых теоретических знаний. Во-вторых, изучение предметов профессионального цикла в СПО не дает представление о целостном процессе общекультурной и мировоззренческой подготовки будущих специалистов, когда в системе ВО комплекс этих дисцип-

лин значительно разнообразней и глубже по содержанию. В результате этого выпускники высшей школы овладевают полифункциональными знаниями и способами действий, необходимыми для дальнейшей жизнедеятельности. В-третьих, «погружение» в исполнительскую и концертную работу отвлекают студентов от проектной и научной исследовательской деятельности, которую они, как правило, выполняют с небольшой охотой.

Для того, чтобы согласовать многоаспектные подходы СПО и ВО к подготовке будущих учителей музыки, образовательным организациям необходимо скоординировать содержание, формы, методы и технологии обучения, опираясь на профессиональную образовательной программу (ОПОП). Сравнив несколько дисциплин в образовательных программах двух по своей сущности профилей музыкальной подготовки студентов гуманитарно-педагогического колледжа и университета, мы видим, что элементы практической подготовки в СПО значительно опережают теоретико-методологическую и методическую подготовку в вузе (Таблица 1).

Кроме этого, опыт практической работы в обеих образовательных структурах показал, что Государственная итоговая аттестация (ГИА) подразумевает индивидуальный проект, который должен быть представлен в виде завершенного учебного исследования или разработанного проекта: информационного, творческого, социального, прикладного или инновационного. Соответственно образовательные программы обеих структур должны включать дисциплины по освоению, развитию и подготовки проектных умений и навыков у будущих учителей музыки.

В связи с этим, в рамках опытно-экспериментального исследования проводилось сравнение учебных дисциплин по изучению результатов проектной деятельности студентов среднего и высшего звена музыкального образования. Изучение этого вопроса показало, что в учебной программе высшего звена направления подготовки 44.03.01 «Музыкальное образование» существуют такие дисциплины как: «Проектирование и разработка основных и дополнительных образовательных программ», «Методы исследовательской и проектной деятельности», «Проектирование и разработка основных и дополнительных образовательных программ», а в учебном плане 53.02.01 «Музыкальное образование» СПО, предметов направленных на изучение научной и проектной деятельности вовсе отсутствует. Основываясь на этом, можно предположить, что выпускники колледжа будут испытывать не только ряд трудностей в дальнейшем обучении, связанных с освоением проектной деятельности, но и с осуществлением своих профессионалах компетенций, что не отвечает требованиям ФГОС, направленных на необходимость участия в исследовательской и проектной деятельности.

Таблица 1

Сравнительный анализ дисциплин специальной подготовки специалистов в области музыкальной педагогики

СПО	ВО
«Психолого-педагогическая практика»	«Музыкальная психология и психология музыкального образования»
«Пробные уроки в школе	«Технологии и методики постановки детского голоса»
«Организация внеурочной деятельности»	«Основы исследовательской деятельности педагога – музыканта»
«Пробные занятия в ДОО»	«Теория и методика обучения и воспитания в области дошкольного образования»
«Хоровой класс и управление хором», «Хоровая практика»	«Хоровое пение и практическая работа с хором»

Таким образом, в условиях интеграции общего и высшего образования, наряду с преемственностью содержания учебных дисциплин по различным музыкальным направлениям и профилям обучения в колледже и в вузе, важным направлением является не только согласование учебных дисциплин, но и внедрение в образовательный процесс педагогических технологий подготовки студентов по различным учебным дисциплинам.

В ряде вузов и колледжей, которые готовят специалистов в области музыкально-педагогического образования, обоснована успешность обеспечения преемственности образовательной программы по профилю подготовки «Педагогическое образование. Музыка» (ВО) и базовой подготовки квалификации «Учитель музыки. Музыкальный руководитель» (СПО). Как правило, в данных структурах апробируется и распространяется опыт внедрения спецкурсов (факультативов), целями которого являются формирование проектной деятельности у будущего учителя музыки и музыкальных работников. Данный спецкурс осуществлялся на седьмом и восьмом семестре, когда осуществляется успешная реализация цикла практик и подготовки дипломного проекта, оформленного в соответствии со всеми требованиями к проектно-исследовательской деятельности. Особенностью проведения специального курса является использование личностно-ориентированного и компетентностного подходов к изучению отдельных тем и их интеграции в единый комплекс. В тоже время внедряются информационно-коммуникативные технологии проведения занятий, включающие цели, задачи, содержание, формы и методы профессионально-ориентированной подготовки.

Сложной проблемой непрерывного обучения студентов в средних и высших профессиональных организациях является создание соответствующей общей полифункциональной среды. Несомненно, духовно-нравственная среда, существующая по некоторым параметрам в университете, отличается от соответствующей среды в колледже: возраст обучающихся, смена образовательного пространства, педагогического и студенческого состава – все это по-разному влияют на социальную адаптацию и успешное продолжение обучения. Таким образом, координация действий структурных подразделений и сетевые взаимодействия высшей школы и СПО, является важным аспектом реализации преемственности в музыкально-педагогическом образовании.

В последние несколько лет в Гуманитарно-педагогической академии и Экономико-гуманитарном колледже ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте осуществляется опытно-экспериментальная работа по внедрению системно-сетевой подготовки обучающихся, получающих специальность «Педагогическое образование. Музыка». Описанный и неоднократно представленный на различных уровнях апробации результат позволяет говорить об успешном внедрении в обеих структурах согласованных учебных планов, дополнительных программ, воспитательных мероприятий, форм и методов обучения. На сегодняшний день в обеих структурах активно и успешно развивается научная и проектная деятельность студентов. Одним из таких примеров является проводимый в рамках Международного музыкального конкурса-фестиваля «Крымская весна» Всероссийский научно-практический семинар «Актуальные проблемы музыкальной педагогики и исполнительского искусства». В соответствии с разработанной тематикой обучающиеся университета и колледжа под руководством профессоров разрабатывают совместные проекты, результаты которых представлены на пленарных и секционных заседаниях семинара.

На основе сотрудничества профессорско-преподавательского состава вуза и педагогического коллектива колледжа реализуются совместные проекты: «Всероссийская студенческая олимпиада по педагогике», Всероссийская научно-практическая студенческая конференция «Студенческая практика – путь к будущей профессии», в ходе которых обучаю-

щиеся обеих структур получают возможность обмениваться опытом, делиться достижениями в практической деятельности и усвоении профессии. Ведущими факторами, обеспечивающими успешность реализации данных проектов, являются материально-технические, научно-методические и кадровые ресурсы высшей школы, которые позволяют в полной мере осуществлять обучение студентов обеих структур на принципах интеграции, преемственности и взаимосвязанности учебных предметов и дисциплин.

Таким образом, интеграция содержания, структуры и функционального наполнения подготовки специалистов в музыкально-педагогической сфере позволяют успешно реализовывать идею непрерывной теоретико-практической подготовки, готовя качественного квалифицированного выпускника.

Немалое внимание в построении комплексной духовно-нравственной среды уделяется воспитательной и просветительской деятельности обучающихся. Студенты вуза и колледжа под руководством представителей высшей и средней профессиональной школой принимают участие в заседаниях «Исторического клуба», «Литературной гостиной», «Музыкального абонемента», спортивных соревнованиях «Спортивные надежды», «ГТО», встречах с ветеранами педагогического труда, почетными гражданами г. Ялты. Участвуя в просветительской работе с воспитанниками детских учреждений и учащимися образовательных школ во время проведения концертов, музыкальных сказок, праздничных мероприятий, студенты, организованные в комплексные группы, демонстрируют авторские проекты, показывая высокий уровень готовности к практической деятельности.

Результатами опытно-экспериментальной работы явилась положительная динамика организации преемственности в данных структурах университета. Так, в 2024 году, 17 выпускников колледжа, получившие диплом по специальности «Музыкальное искусство», продолжили обучение в университете по специальности «Педагогическое образование. Музыка». Остальные девять человек продолжили совершенствоваться по профилю подготовки «Инструментально-музыкальное искусство» заочной формы обучения.

Вместе с тем, отметим, что в свете современного положения с организацией непрерывного среднего и высшего образования, ситуация складывается не в пользу профильных вузов и колледжей, что особенно заметно отражается на деятельности отделения искусств отечественных университетов. Лишь некоторые региональные вузы Крыма, например, Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова, показывают положительный пример в создании комплексных учебных программ и планов научных исследований, позволяющих значительно повышать уровень исполнительского и педагогического мастерства, квалификацию музыкально-педагогических кадров всех категорий.

Выводы. Основываясь на теоретико-практическом подходе, появилась возможность выявить и обосновать некоторые актуальные проблемы преемственности в музыкальном образовании обучающихся средних и высших образовательных организаций, таких как: отсутствие координации в образовательных программах, несоответствие требований ФГОС к подготовке музыкально-педагогических кадров, отсутствие соответствующей образовательной и духовно-нравственной среды в вузах и колледжах, катастрофическое сокращение бюджетных мест и отсутствие возможности осуществлять обучение по одинаковой специальности.

Основная цель преемственности – организовать координацию и взаимодействие между уровнями образования, создать непрерывную систему подготовки специалистов, которые успешно адаптируются к обучению на различных ступенях обучения. На примере сетевого взаимодействия Гуманитарно-педагогической академии (филиале) Крымского федерального университета и ее структурного подразделения – Экономико-гуманитарного колледжа, показано, как созданная ступенчатая система подготовки специалистов успешно

реализуется на основе оптимального объединения фундаментальных и прикладных структурных уровней образования, способствующих решать современные задачи подготовки специалиста в области музыкальной педагогики.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются основные проблемы преемственности подготовки специалистов в средних и высших учебных заведений музыкально-педагогической направленности. Раскрываются сущность, структура и функции непрерывного образования. Проводится исторический и теоретический анализ, позволяющий определить тенденции развития и основные противоречия. Представлен опыт реализации программы, обеспечивающей успешную преемственность на ступенях среднего и высшего профессионального образования. На примере сетевой формы взаимодействия СПО и ВО показаны основные преимущества ступенчатой системы подготовки специалистов в сфере музыкально-педагогического образования.

Ключевые слова: преемственность, сетевое взаимодействие, среднее и высшее музыкально-педагогические профессиональное образование.

SUMMARY

This article examines the key challenges of continuity in the training of specialists in secondary and higher education institutions specializing in music education. It explores the essence, structure, and functions of continuous education. A historical and theoretical analysis is provided to identify development trends and key contradictions. Experience in implementing additional forms and programs of study that ensure successful continuity at the secondary and higher vocational education levels are presented. Using the example of a networked approach to interaction between secondary vocational education and higher education institutions, the key advantages of a tiered system for training specialists in music education are demonstrated.

Key words: continuity, network interaction, secondary and higher musical and pedagogical professional education.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдуллин Э.Б. Методологический анализ проблем музыкальной педагогики в системе высшего образования. М.: Прометей, 1990. 5 с.

2. Агапова Н.Г. Феномен смены образовательных парадигм в истории культуры // Философия образования. 2008. № 2. С. 24–27.

3. Зеленкова Е.В. Компетентностный подход в высшем музыкально-профессиональном образовании // Высшее образование в России. 2010. № 11. С. 149–154.

4. Левченко В.В. Интегрированный подход к профессионально-педагогической подготовке в вузе специалистов для образовательных учреждений: автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.08. Самара, 2009. 45 с.

5. Луначарский А.В. О воспитании и образовании. М.: Педагогика, 1976. 634 с.

6. Миронова Н. Музыкальное образование в России: история идей // Из истории русской музыкальной культуры: научные труды Московской государственной консерватории имени П.И. Чайковского. Сб. 35. М., 2002. С. 97–110.

7. Семина И.С., Уварова Н.Н. Преемственность школьного и вузовского образования в современных условиях // Профессиональное образование и рынок труда. 2015. № 9-10. С. 32–33.

8. Тонхоноева А.А. Формирование информационной компетентности на основе преемственности в обучении в школе и вузе: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. Улан-Удэ, 2015. 229 с.

Т.А. Черкасова, Е.Ю. Темникова

УДК 377.5

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

Введение. В последнее время часто встает вопрос о том, как привлечь выпускников педагогических колледжей и вузов к трудоустройству по специальности в образовательные организации. Бытует мнение, что молодые педагоги не желают идти работать в детские сады и школы из-за низкой зарплаты, большой документационной нагрузки и незащищенности от родительского сообщества. В связи с этим Министерство Просвещения РФ проводит масштабные реформы, касающиеся деятельности педагогов, большинство из которых вступает в силу с 1 сентября 2025 года. Наблюдаются позитивные изменения в структуре педагогической ставки [7], системе оплаты труда педагогов [6], снижении документационной нагрузки педагогов [8].

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Несмотря на позитивные изменения в государственной политике относительно профессиональной деятельности педагога, остро встает проблема мотивации к трудоустройству по специальности выпускников колледжей. Поэтому актуальным является вопрос поиска эффективных методов, способов и направлений работы с будущими педагогами в процессе обучения в педагогическом колледже и закрепления их в образовательных организациях.

Профессиональная мотивация будущего специалиста, по мнению М.В. Воробьевой, представляет собой «совокупность устойчивых мотивов, проявление которых зависит от профессиональных взглядов, отношений, позиций, а также эмоций, чувств, профессиональных качеств личности» [2, С. 8-9].

В исследовании Д.Д. Кузнецовой и О.В. Мухлыниной отмечается, что эмоциональное отношение к ситуации выбора профессии скорее нейтральное, чем негативное, но проявляется недостаток умений и навыков в планировании и принятии решений в дальнейшей профессиональной деятельности [5, с. 115].

Для формирования профессиональной мотивации студентов педагогического колледжа предлагают использовать компетентностный подход (И.А. Дельгас [4], Е.Н. Герасименко [3]), практико-ориентированную технологию (А.Д. Вечедова [1]), организацию научно-исследовательской работы (К.А. Федулова, Б.Н. Гузанов, И.А. Котова [9]) и другие.

Для изучения мотивационных предпочтений студентов-педагогов при выборе будущего места работы, нами было организовано эмпирическое исследование на базе ГАПОУ СО «Нижнетагильский педагогический колледж № 1» город Нижний Тагил. Общее количество опрошенных составило 45 студентов очной формы обучения, профиль: коррекционная педагогика в начальном образовании). Исследование проводилось в июне 2025 года с использованием метода анкетирования. Результаты опроса показали, что желают работать по специальности 71% выпускников колледжа, большинство респондентов уверены, что в ближайшее время найдут работу – 71% студентов колледжа. Выпускники колледжа первостепенными при выборе места работы по специальности отмечают: уровень заработка (84%), социально-психологический климат в организации (66%), получение практического опыта (55%), возможность профессионального роста (53%), сферу деятельности (26%), престиж учебного заведения (24%) и возможность самовыражения (22%). Из ответов респондентов следует, что студенты колледжа больше удовлетворены методической (88%) и теоретической (84%) подготовкой по специальности, менее удовлетворены – достигнутыми результатами (75%) и профессией (64%).

Результаты исследования показали, что мотивация к трудоустройству по специально-

сти у студентов педагогического колледжа на высоком уровне, поэтому цель нашей статьи – распространение опыта формирования профессиональной мотивации студентов педагогического колледжа.

Изложение основного материала. При формировании профессиональной мотивации на 1 курсе у студентов педагогического колледжа предусмотрены учебные дисциплины общепрофессионального цикла, содержание которых ориентировано на будущую профессиональную деятельность. Например, при изучении дисциплины «Введение в профессию» проводятся учебные занятия в форме практической подготовки. Студенты не только знакомятся с требованиями к личности и профессиональной компетенции педагога согласно ФГОС, но на занятиях учатся анализировать стиль и опыт конкретных учителей начальных классов. Они приобретают первый опыт профессиональной коммуникации в педагогической деятельности, анализируют и проектируют собственный стиль с помощью наставника-педагога.

Параллельно с этим учебная дисциплина «Психология профессионального самоопределения» позволяет самодиагностировать профессионально-значимые качества личности учителя начальных классов. Такие практико-ориентированные занятия дают возможность найти способы развития проектировочных умений как ведущих умений педагога. А практические занятия по решению педагогических ситуаций дают возможность каждому студенту раскрыть себя как будущего педагога. Это позволяет составить примерную программу саморазвития студенту колледжа.

Изучение четырех профессиональных модулей студентов-выпускников на протяжении всех лет учебы в колледже позволяет полностью погрузить обучающихся в профессиональный мир профессии учителя начальных классов и классов коррекционно-развивающего и компенсирующего обучения.

Профессиональный модуль «Преподавание по образовательным программам начального общего образования в начальных классах и начальных классах компенсирующего и коррекционно-развивающего образования» позволяет освоить основной вид деятельности – преподавание по образовательным программам начального общего образования в начальных классах и начальных классах компенсирующего и коррекционно-развивающего образования и соответствующие ему общие и профессиональные компетенции. Здесь каждый междисциплинарный курс сопровождается не только теорией и методикой изучения учебных предметов начальной школы, но и практикумом (детская литература, каллиграфия, продуктивные виды деятельности, физическое воспитание, музыкальное воспитание, логопедия, проектирование адаптированных программ).

Наряду с этим организуется учебная практика: «Психолого-педагогическая», «Первые дни ребенка в школе», «Практика показательных уроков».

Учебные практики организуются на базе образовательных организаций, это позволяет подготовить студента колледжа к целостному выполнению функций учителя начальных классов в первые дни ребёнка в школе, знающего нормативные документы, закономерности и принципы образовательного процесса в этот период и умеющего использовать их в своей профессиональной деятельности.

Производственная практика «Практика пробных занятий» является необходимым элементом системы профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов. Она отражает уровень теоретической подготовки, создает возможность закрепить, углубить и использовать знания для решения практических задач, дает студентам первый опыт профессиональной деятельности учителя и оказывает сильное влияние на процесс формирования личности педагога.

Пробные занятия по программам начальной школы проводятся по расписанию образовательной организации, которая является базой для проведения производственной практики. Каждый урок (урок открытия новых знаний, рефлексии, систематизации знаний, раз-

вивающего контроля), проведенный студентом, проектируется на основе рабочей программы (календарно-тематического планирования учителя), анализируется самостоятельно и группой студентов совместно с руководителем практики и педагогом класса.

На протяжении всех практик студент колледжа ведет дневник прохождения практики, где фиксирует свои проведенные виды работ, делает выводы.

Стоит отметить заинтересованность учителей начальных классов при прохождении студентами учебных и производственной практик на базе школ.

Учителя стараются оказать свою организационную и методическую помощь. Методисты совместно с учителями сопровождают каждого студента во время нахождения в школах. В такой комфортной среде даже самый робкий студент, который еще в первый день прохождения практики боялся зайти в класс к детям, ощущает поддержку и уже в последующие дни находит общий язык с обучающимися, проводит диагностики, располагая к себе учеников и, конечно, дает свои первые уроки математики, русского языка, окружающего мира.

После прохождения учебных и производственной практик, как итог завершения изучения профессионального модуля, в каждой учебной группе по традиции проводится круглый стол по результатам практики, где студенты совместно с педагогами-методистами практики анализируют проведенные виды работ, выявляются недостатки, радуются полученным достижениям.

Профессиональный модуль «Организация внеурочной деятельности обучающихся начальных классов и начальных классов компенсирующего и коррекционно-развивающего образования» позволяет студентам не только изучить теоретические основы организации внеурочной деятельности в соответствии с нормативными документами, но и погружает их в реальную практическую деятельность. Данный модуль предполагает практико-ориентированное содержание. Студенты знакомятся с содержанием действующих рабочих программ организации внеурочной деятельности, которые реализуются на уровне начального образования в школах города Нижний Тагил.

В рамках проведения учебной практики студенты разрабатывают содержание внеурочных занятиях выбранных программ внеурочной деятельности конкретной начальной школы и класса. Здесь активно применяется интерактивное оборудование мастерской колледжа по компетенции «Преподавание в младших классах», образовательные и робототехнические конструкторы, электронные микроскопы. Разработанное методическое содержание обязательно подкрепляется дидактическим материалом для данного занятия. Производственная практика по данному модулю дает возможность апробировать разработанные методическое содержание и дидактические материалы к нему. Постоянное сопровождение методиста практики, который вместе со студентами на протяжении всего периода практики находится в школе, и своевременная поддержка учителя начальных классов школы позволяет студентам избежать существенных методических ошибок при проведении внеурочных занятий. Это придает особую уверенность студенту – будущему учителю.

Профессиональный модуль «Классное руководство» предполагает развитие у студентов профессионально-значимых компетенций, необходимых для организации воспитательной деятельности в начальных классах и начальных классах компенсирующего и коррекционно-развивающего обучения и взаимодействия членов педагогического коллектива, руководителей образовательной организации и родителей (законных представителей) при решении задач обучения и воспитания обучающихся с сохранным развитием и ограниченными возможностями здоровья. Так же, как и предыдущий модуль, он является практико-ориентированным. Студенты не просто изучают теоретические основы деятельности классного руководителя, здесь делается акцент на методическое обеспечение классного ру-

ководства. На практических занятиях студенты рассматривают формы работы с обучающимися начальной школы с ограниченными возможностями здоровья, планируют и разрабатывают содержание классных часов, мастер-классов, квестов, опираясь на планирование воспитательной работы учителя начальных классов в тех школах, которые являются базами для проведения производственной практики.

В рамках модуля «Классное руководство» рассматривается организация сотрудничества классного руководителя с родителями обучающихся (лицами, их заменяющими). Например, на практических занятиях составляется план работы классного руководителя с родителями учащихся (лицами, их заменяющими) с учетом специфики семейного воспитания, возрастных и индивидуальных особенностей детей, а далее со студентами проводится тренинг-практикум, позволяющий выявить результативность составленного плана.

Здесь же отводится внимание на организацию взаимодействия классного руководителя с членами коллектива, представителями администрации, а также с социальным педагогом и школьным психологом. На практические занятия приглашаются учителя начальных классов, как правило, из числа выпускников колледжа, которые делятся своим опытом организации классного руководства, решаются конкретные педагогические ситуации и обязательно осуществляется анализ деятельности классного руководителя.

Содержание организации производственной практики по классному руководству определяется программой воспитания младших школьников, перспективным планом воспитательной работы классного руководителя и организуется в соответствии с планом-сеткой воспитательной работы на определенный период (четверть, полугодие, год). Применяемый план-сетка воспитательной работы конкретной школы позволяет максимально приготовиться студентам во время прохождения учебной практики к производственной. Кроме этого, студенты посещают классные часы учителя начальных классов во время учебной практики, тем самым знакомятся с классом, выявляют особенности и увлечения младших школьников.

Разработанное содержание классных часов, мастер-классов, квестов и заверенная технологическая карта и дидактический материал к ней конкретным учителем начальных классов в школе, которая является базой практики, помогает студенту максимально быть готовым как морально, так и методически к прохождению производственной практики в начальных классах.

Профессиональный модуль «Вожатская деятельность» реализуется на старших курсах, когда у студентов в большей степени сформированы профессиональные компетенции, они понимают социальную значимость выбранной профессии. Здесь формируется навык к педагогической организации собственного педагогического труда. К этому моменту у них есть необходимые профессиональные инструменты, которые позволяют им компетентно решать вопросы, обеспечивающие безопасность детского коллектива; у них есть навыки решения задач внеурочной деятельности, выстраивания конструктивного общения, организации воспитательных мероприятий, а также технологии проведения воспитательных мероприятий и занятий.

Данный модуль предполагает полное погружение в будущую практику на базе конкретного летнего оздоровительного лагеря. Например, изучается методика проведения вечерней свечки и разработка ее сценария. Изучается методика составления и проведения настольных игр, разрабатывается план описания настольной игры с аудиторией. Далее составляется сценарий презентации «Визитка педагогического отряда» и проводятся репетиции по разработанному сценарию. Также рассматривается методика проведения игры «Фотокросс», составляется текст защиты и электронной презентации проведения такой игры. Весь разработанный материал для конкретного загородного оздоровительного лагеря (ЗОЛ) демонстрируется как итог пройденной учеб-

ной практики по профессиональному модулю начальнику (представителю) ЗОЛ в присутствии администрации колледжа, заведующего практикой в колледже и методистов. Далее проводится совместный анализ представленных материалов и утверждение данных методических и дидактических материалов для практической реализации во время прохождения производственной практики на базе ЗОЛ.

Таким образом, мы показали, что содержание обучения в педагогическом колледже носит практико-ориентированный характер. Студенты с первого курса погружаются в будущую профессию учителя начальных классов, тем самым получая практические навыки преподавания в младших классах.

Преподаватели колледжа постоянно заботятся об успеваемости и посещаемости студентов. Это позволяет исключить появление большого числа задолженностей и непосещаемости студентов колледжа.

Дисциплины общеобразовательной и профессиональной подготовки предполагают выстраивание единой содержательной линии с профессиональными модулями, тем самым исключая дублирование изучения одинаковых тем и отводя часы на применение изученных тем в профессиональной деятельности будущего учителя. Профессиональные модули нацелены не только на изучение теоретических основ, но в большей степени методических основ с их последующей апробацией во время прохождения учебной и производственной практик.

Стоит отметить и значимость педагогов-методистов организации практик колледжа, которые сопровождают каждого студента во время прохождения практики. Они оказывают моральную и методическую поддержку, чтобы каждый студент смог преодолеть свой порог «решимости» и пройти практику в комфортных условиях.

Здесь же на помощь приходят учителя начальных классов школ города, которые являются базами прохождения учебных и производственных практик. Они дают конкретные советы, помогают правильно выстроить содержание каждого урока, внеурочного занятия, классного часа. Учитель, как и методист-преподаватель, помогает студенту справиться со своими эмоциями, поддержать в трудной ситуации, старается создать комфортную среду в коллективе при взаимодействии студента с обучающимися и их родителями.

Выводы. Следует отметить, что постоянная целенаправленная работа каждого из педагогов, их методическое и психологическое сопровождение студентов, начиная с 1 курса, наставничество со стороны методистов и учителей начальных классов дает уверенность в профессиональной деятельности выпускника, тем самым, мотивируя выбор студентов в пользу трудоустройства по полученной специальности.

АННОТАЦИЯ

В статье представлен опыт формирования профессиональной мотивации студентов педагогического колледжа. Описаны результаты исследования уровня мотивационных предпочтений студентов-педагогов при выборе будущего места работы. Подготовка студентов в педагогическом колледже в области профессиональной мотивации имеет свои особенности, включающие определенные требования к организации практики студентов, отработку практических навыков на занятиях с использованием интерактивного оборудования мастерской колледжа по компетенции «Преподавание в младших классах» (образовательные и робототехнические конструкторы, электронные микроскопы), наставничество со стороны методистов колледжа и учителей начальных классов.

Ключевые слова: выпускники колледжей, студенты-педагоги, профессиональная мотивация, удовлетворенность профессиональной подготовкой.

SUMMARY

The article presents the experience of formation of professional motivation of students of pedagogical college. The results of a study of the level of motivational preferences of students-teachers when choosing a future job are described.

The training of students at a teacher training college in the field of professional motivation has its own characteristics, including certain requirements for the organization of students' practice, the development of practical skills in the classroom using interactive equipment from the college workshop on the competence of «Teaching in elementary grades» (educational and robotic constructors, electron microscopes), mentoring from college methodologists and primary school teachers.

Key words: college graduates, student teachers, professional motivation, satisfaction with professional training.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вечедова А.Д. Условия формирования профессиональной компетентности будущего учителя в педагогическом колледже: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.08. Махачкала, 2011. 22 с.

2. Воробьева М.В. Развитие профессиональной мотивации студентов в процессе обучения в туристском вузе: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08. М., 2010. 236 с.

3. Герасименко Е.Н. Формирование специальных компетенций учителя начальных классов у студентов педагогического колледжа: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08. М., 2008. 219 с.

4. Дельгас И.А. Формирование профессиональной мотивации у студентов педагогического колледжа в контексте компетентностного подхода: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. Пермь, 2007. 28 с.

5. Кузнецова Д.Д. Исследование взаимосвязи индивидуально-психологических особенностей и профессиональной готовности студентов // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2024. № 3(67). С. 111–117.

6. О заработной плате, награждениях и поощрениях педагогических работников: Письмо Минпросвещения России от 05.07.2024 № 102-ЗГ-МП-129. URL: https://www.consul-tant.ru.

7. О продолжительности рабочего времени (нормах часов педагогической работы за ставку заработной платы) педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность по основным и дополнительным общеобразовательным программам, образовательным программам среднего профессионального образования и соответствующим дополнительным профессиональным программам, основным программам профессионального обучения, и о Порядке определения учебной нагрузки указанных педагогических работников, оговариваемой в трудовом договоре, основаниях ее изменения и случаях установления верхнего предела указанной учебной нагрузки: Приказ Минпросвещения России от 04.04.2025 № 269 (Зарегистрировано в Минюсте России 06.05.2025 № 82070).

8. Об утверждении перечня документов, подготовка которых осуществляется педагогическими работниками при реализации основных общеобразовательных программ, образовательных программ среднего профессионального образования: Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 06.11.2024 № 779.

9. Федулова К.А. Развитие профессиональной мотивации студентов в процессе специально организованной научно-исследовательской работы // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2024. № 1(63). С. 112–120.

С.И. Коурова,
Е.А. Тощева,
М.И. Журавлева

УДК 378.147.88

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ БИОЛОГИИ С ПРИМЕНЕНИЕМ ИНТЕРАКТИВНОГО СТОЛА «ПИРОГОВ» В ПРОЦЕССЕ ВНЕУРОЧНОЙ РАБОТЫ ПО БИОЛОГИИ В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ

Исследование выполнено при финансовой поддержке научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям деятельности вузов партнеров ЮУрГГПУ и ШГПУ в 2025 году по теме «Формирование профессиональных компетенций будущих учителей биологии с использованием интерактивного анатомического стола «Пирогов»» при организации внеурочной деятельности школьников по анатомии» (№ 16-326 от 29 мая 2025 г.)

Введение. Профессиональная подготовка будущих учителей биологии в настоящее время невозможна без использования интерактивных технологий обучения, к которым относится анатомический атлас – стол «Пирогов». Анатомический стол «Пирогов» находится в Технопарке универсальных педагогических компетенций Шадринского государственного педагогического университета и используется в процессе подготовки студентов педагогических направлений с 2021 года. В процессе профессионального становления студентов с использованием информационных средств обучения происходит формирование профессиональных компетенций – специальных знаний, умений и навыков, необходимых для качественного выполнения профессиональных обязанностей в определенной сфере деятельности. Исходя из исследований отечественных ученых в области педагогики и психологии, можно утверждать, что профессиональные компетенции включают информационно-коммуникативные навыки и личностные качества будущего учителя. На современном этапе в системе высшего образования необходимо постоянное совершенствование технологической базы и технологических характеристик образовательного процесса в вузе с целью повышения профессиональных компетенций будущих педагогов. ФГОС ВО предъявляет высокие требования к овладению студентами информационно-коммуникационными технологиями [10]. Мы считаем, что будущих педагогов необходимо включать в активную профессиональную деятельность ещё на этапе обучения в вузе, создавать им условия для проявления самостоятельности в учебно-познавательной, исследовательской, творческой работе. В соответствии с требованиями ФГОС ВО формировать у них умения применять современные средства обучения. Указанные выше доводы определяют актуальность нашего исследования об использовании интерактивного анатомического стола «Пирогов» для формирования профессиональных компетенций студентов при подготовке и организации ими мероприятий в рамках внеурочной деятельности со школьниками по биологии.

Цель исследования заключается в анализе возможностей интерактивного стола «Пирогов» для формирования профессиональных компетенций студентов в процессе организации внеурочной работы по биологии с учениками 10 класса.

Материалом исследования является обобщение практического опыта работы использования интерактивного анатомического атласа «Пирогов» в процессе проведения внеурочных мероприятий со школьниками по анатомии. В качестве методов исследования были использованы педагогическое наблюдение и обобщение его результатов, а также

анализ литературы. Нами изучены работы О.И. Вагановой, Т.Ю. Колпаковой, О.А. Тарасовой, Е.В. Колтыгиной, М.К. Искаковой, Г.Н. Ережеповой о применении стола Пирогова на занятиях по анатомии у студентов медицинского и педагогического вузов [4; 9]. Особенности интерактивного обучения в образовательном процессе, положительные аспекты инновационных средств обучения представлены в трудах О.И. Вагановой, И.Р. Ворониной, Н.В. Горбуновой, Е.Н. Мезинова, Д.А. Лошкаревой, Н.В. Шарыповой и др. [1; 7; 10]. При раскрытии понятия «компетенция», профессиональные педагогические компетенции анализировали исследования А.А. Вербицкого, Э. Зеер, И.А. Зимней, Н.И. Кобзевой, и др. [2; 3; 5].

Изложение основного материала. Понятие «компетенция» пришло в педагогику из управленческой сферы, использовалось для описания кадрового менеджмента и исследовалось в работах зарубежных авторов: Мак. Клелланда, М. Спенсера, К. Дэвида и др. В педагогической науке термин «компетенция» получил распространение в середине XX века и представлен в работах В.А. Сластенина, А.А. Вербицкого, И.А. Зимней, Л.А. Савицкой, Н.И. Кобзевой, Э. Зеера и др. Основываясь на исследованиях А.А. Вербицкого и И.А. Зимней, можем сделать вывод о том, что компетенцию они рассматривают как потенциал, основу для становления личности будущего педагога [2; 3]. По мнению Н.И. Кобзевой, профессиональные компетенции формируются в рамках компетентностно-ориентированного подхода в образовании. Она отмечает, что «компетенция» рассматривается более широко, чем знания, умения и навыки» [5]. Наталья Ивановна указывает, что «уровень развития профессиональных компетенций зависит от саморазвития личности и определяется гносеологическим, ценностно-мотивационным и праксиологическим показателем». Н.И. Кобзева утверждает: «..личность, обладающая компетенцией, умеет принимать решения и эффективно действовать в своей профессиональной области, повышая свою квалификацию…» [5]. А.А. Вербицкий рассматривает профессиональные педагогические компетенции через набор базовых, ключевых и функциональных составляющих, которые раскрывают особенности педагогической деятельности [2]. Таким образом, на основе проведенного анализа мы можем сделать вывод о том, что профессиональные компетенции учеными определяются как совокупное единство теоретической и практической готовности личности к результативной деятельности. В образовательном процессе вуза необходимо создавать условия студентам для саморазвития, повышать мотивацию к результативной деятельности, в том числе, применяя на занятиях современные средства обучения. Одним из таких средств является интерактивный анатомический атлас стол «Пирогов» – лицензионный продукт компании «Развитие» Самарского государственного медуниверситета. Компания «Развитие» регулярно информирует вузы на предмет обновлений данного цифрового гаджета. Цифровая интерактивная панель, расположенная в естественно-научном кластере Технопарка Шадринского государственного педагогического университета, включает более 3000 анатомических 3D структур. Ее можно использовать для работы в мини-группах (до 5 человек). Если группа студентов или школьников большая по количеству, то используется проектор, который связывается со столом и демонстрирует все, что происходит на столе в реальном режиме времени. Разделы стола «Пирогов» обладают большим визуальным и образовательным потенциалом. Традиционные разделы, которые заложены разработчиками – это «Анатомия человека», «Топографическая анатомия», «Сцены», «Диагностика», «Контроль». В результате обновлений 2025 года разработчиками добавлен новый раздел «Функциональная анатомия», который позволяет в динамике наблюдать движения в суставах опорно-двигательной системы человека. В настоящее время продолжается работа над дополнениями анатомического атласа, которые позволят рассмотреть и изучить возрастные осо-

бенности строения организма человека и могут применяться при изучении возрастной анатомии, физиологии и культуры здоровья.

Приобретение навыков работы с интерактивным атласом у студентов происходит на лекциях и семинарских занятиях при изучении анатомических дисциплин в педагогическом вузе. Данные дисциплины выступают базой для преподавания раздела «Человек и его здоровье» в 9 классе школы согласно обновленного ФГОС ООО.

В подготовке и проведении внеурочного мероприятия «Анатомический интерактивный мастер-класс» принимали участие студенты 3 и 5 курсов с двумя профилями подготовки («Биология», Химия»). Мероприятие проводилось для обучающихся 10 класса МБОУ «школы-лицей № 1» г Шадринска, которые изучили раздел «Человек и его здоровье» в предыдущем учебном году. Целью мероприятия явилась популяризация и углубление знаний школьников в области анатомии человека через использование современного цифрового инструмента стол «Пирогов». Мероприятие включало в себя знакомство обучающихся с содержанием и функционалом стола «Пирогов», демонстрацию создания анатомических сцен и примеры работы инструментов интерактивного гаджета. Также школьникам необходимо было выполнить ряд заданий. Задания разрабатывались студентами с учетом требований содержания Федеральной рабочей программы для предметной области «Биология» раздела «Человек и его здоровье» 9 класса [8].

Как показало наше наблюдение, в процессе реализации мероприятия студенты демонстрировали базовые, ключевые и функциональные профессиональные компетенции. В таблице 1 представим содержание данных компетенций, выделенных А.А. Вербицким [2].

Как показало проведенное наблюдение, студенты умеют формулировать цель и задачи внеурочного мероприятия, грамотно проводят анализ школьного учебника и Федеральной рабочей программы учебного курса «Биология» раздела «Человек и его здоровье», умеют творчески подойти к составлению заданий,

Таблица 1

Содержание профессиональных компетенций (по А.А. Вербицкому) [2]

Базовые	Знание возрастных особенностей школьников, здоровьесберегающих технологий, особенностей протекания познавательной деятельности школьников, умение проектировать учебный процесс и реализовывать знания и умения в педагогической деятельности, владение эффективными приемами общения с детьми, родителями и коллегами
Ключевые	Межкультурные и межотраслевые знания, умения и способности, необходимые для адаптации в профессиональных сообществах
Функциональные	Синтез когнитивного, практического и дидактического компонентов, коммуникативных, проектных, организаторских и др. способностей. Умение помогать ученикам в их активной самостоятельной учебно-познавательной деятельности, предоставлять эффективную обратную связь в образовательном процессе

продумать этапы проведения и виды деятельности школьников на каждом этапе работы с интерактивным атласом с учетом возрастных особенностей обучающихся и опорой на имеющиеся у школьников знания. Данную совокупность знаний и умений и их реализацию исследователи относят к базовым профессиональным компетенциям. Знание основ возрастной анатомии, физиологии и валеологических аспектов, умение применять их в процессе профессиональной деятельности, владение навыками работы с интерактивным анатомическим

атласом, по мнению авторов, составляют ключевые профессиональные компетенции студентов. Функциональные компетенции представлены совокупностью дидактических и практических умений студентов, например, организовать педагогическое взаимодействие, быть активными участниками процесса, оказывать обучающимся помощь в ходе проведения мероприятия, осуществлять эффективную обратную связь.

Приведем примеры заданий, которые предлагались ученикам для выполнения в процессе анатомического интерактивного мастер-класса.

Раздел атласа «Анатомия человека». Тема «Опора и движение» (9 класс).

Проанализируйте взаимосвязь анатомического строения позвоночника с поддержанием осанки и обеспечением двигательной активности человека.

Задание 1. Изучите виртуальные модели позвоночного столба, с учетом морфологических особенностей (внешнего строения) каждого отдела позвоночника. Найдите и рассмотрите особенности строения позвонков шейного, грудного поясничного крестцового и копчикового отделов. Постарайтесь объяснить особенности строения позвонков в поддержании вертикального положения туловища, обеспечения мобильности и устойчивости тела человека.

Задание 2. Исследуйте виртуальные модели верхней конечности. Определите точное расположение и название (номенклатуру) костей: плечевой, локтевой, лучевой, костей запястья, пясти и фаланг пальцев. Разработайте схему, на которой будут обозначены все костные структуры пясти.

Задание раздела «Анатомия человека». Пример работы с темой «Нейрогуморальная регуляция» (9 класс). Используя интерактивные модели стола «Пирогов», оцените взаимодействие нервной и эндокринной системы в регуляции физиологических процессов.

Выделите эндокринные железы. Найдите области головного мозга, в которых расположены железы, ответственные за регуляцию всей эндокринной системы. На столе «Пирогов» найдите и изучите строение гипофиза, эпифиза и гипоталамуса. Опишите, какие периферические железы зависят от работы гипофиза и гипоталамуса. Объясните, как осуществляется взаимодействие центральной нервной системы с периферическими железами, например щитовидной или надпочечниками. Объясните, каким образом, гипоталамус получает сигнал от железы, например, щитовидной о дефиците или избытке йода в организме? Как решается проблема с нормализацией работы железы? Как надпочечники помогают человеку справиться с высокими физическими нагрузками: бег, подъем на высоту, поднятие тяжестей и др. Почему гипофиз называют «дирижером» эндокринной системы. Почему гипоталамус является центром вегетативных реакций?

Для самостоятельного составления заданий применялся раздел «Сцены» с их дальнейшим сохранением. Школьники создали с помощью инструментов атласа сцену «Кости пясти» и сцену «Строение гипофиза» [6].

Выводы. Проведенное исследование, показало, что интерактивный анатомический стол успешно применяется в качестве обучающего средства в процессе организации внеурочной работы со школьниками. При использовании анатомического интерактивного атласа происходит тесное взаимодействие между всеми участниками образовательного процесса. Создаются благоприятные условия для формирования профессиональных компетенций (базовых, ключевых и функциональных) у будущих педагогов. Результатом применения стола «Пирогов» является совершенствование профессиональной подготовки будущих педагогов, умение проектировать образовательный процесс, углубление знаний по дисциплинам теоретического и практико-ориентированного модулей, мотивация к педагогической деятельности. Учащиеся школы в процессе внеурочной работы углубляют предметные знания, совершенствуют умения работать с современными гаджетами, повышают интерес к определенной области научных знаний.

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрен вопрос о формировании профессиональных компетенций будущих учителей биологии с помощью интерактивного анатомического атласа стола «Пирогов». На основе анализа литературы рассмотрено содержание базовых, функциональных и ключевых профессиональных компетенций, которые формируются у студентов профилей («Биология», «Химия») в процессе организации внеурочной работы со школьниками. Выявлено, что активное включение студентов в организацию внеурочной работы с обучающимися способствует осознанию ими значимости теоретических знаний по изучаемым дисциплинам, закреплению методических умений, раскрывает коммуникативные, организаторские, творческие способности. Авторами представлены примеры заданий, которые разработаны с учетом содержания Федеральной рабочей программы по биологии для 9 класса с использованием интерактивного атласа. Сделаны выводы о роли стола «Пирогов» в профессиональной подготовке студентов вуза.

Ключевые слова: интерактивный анатомический атлас, предметная область «Биология», профессиональные компетенции, анатомия, внеурочная работа, педагогическое образование

SUMMARY.

The article considers the issue of the formation of professional competencies of future biology teachers using the interactive anatomical atlas of the Pirogov table. Based on the analysis of the literature, the content of the basic, functional and key professional competencies that are formed among students of the profiles ("Biology", "Chemistry") in the process of organizing extracurricular activities with schoolchildren is considered. It is revealed that the active involvement of students in the organization of extracurricular activities with students contributes to their awareness of the importance of theoretical knowledge in the studied disciplines, consolidation of methodological skills, reveals communicative, organizational, creative abilities. The authors present examples of assignments that have been developed taking into account the content of the Federal Biology Curriculum for 9th Grade using an interactive atlas. Conclusions are drawn about the role of the Pie table in the professional training of university students.

Key words: interactive anatomical atlas, subject area "Biology", professional competencies, anatomy, extracurricular activities, pedagogical education.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ваганова О.И., Воронина И.Р., Лошкарева Д.А. Интерактивные средства обучения как эффективный инструмент образовательной деятельности // Балтийский гуманитарный журнал. 2020. Т. 9. № 3(32). С. 135–138.

2. Вербицкий А.А., Ильязова М.Д. Инварианты профессионализма; проблемы формирования: монография. М.: Логос, 2011. 288 с.

3. Зеер Э., Сыманюк Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. 2005. № 4. С. 23–30.

4. Искакова М.К., Ережепова Г.Н. Использование интерактивного стола «Пирогова» при обучении студентов-стоматологов // Актуальные проблемы теоретической и клинической медицины. 2022. № 4 (38). С. 51–53.

5. Кобзева Н.И. Профессиональные компетенции в контексте компетентностно-ориентированного подхода в образовании // Вестник Оренбургского государственного университета. 2018. № 5 (217). С. 36–39.

6. Коурова С.И., Шарыпова Н.В., Тощева Е.А. Применение интерактивного атласа «Пирогов» как средство повышения качества знаний студентов по анатомии и морфологии человека в педагогическом вузе // Современные проблемы науки и образования. 2024. № 5.

7. Мезинов В.Н. Условия профессионально-личностного развития студентов педагогического направления // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2024. № 1. С. 8–15.

8. Российская Федерация. Федеральная рабочая программа среднего общего образования. Биология (базовый уровень) для 5-9 классов образовательных организаций. М.: Ин-т стратегии развития образования, 2023. 97 с.

9. Тарасова О.А., Колтыгина Е.В., Мешкова М.О. Педагогический потенциал интерактивного анатомического комплекса «Пирогов» в процессе формирования профессиональных компетенций // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 84(4). С. 259–261.

10. Шарыпова Н.В., Брусянина А.Г., Батенева Я.А. Особенности использования цифровой лаборатории по химии для формирования предметных компетенций студентов педагогического вуза // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2024. № 4. С. 34–39.

Б.Д. Кучер

УДК 378.147

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИКИ В ОБЛАСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ: ОПЫТ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ

Введение. Цифровая трансформация образовательного процесса ставит перед системой подготовки педагогических кадров задачу формирования у будущих учителей не только содержательных предметных компетенций, но и практико-ориентированных цифровых и методических умений для организации обучения с использованием дистанционных технологий. Для будущих учителей физики эта общая задача конкретизируется в необходимости целенаправленного развития интегративной профессиональной компетенции, включающей мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностно-технологический и рефлексивный компоненты. Настоящее исследование направлено на апробацию модульной программы профессиональной подготовки, ориентированной на формирование готовности студентов физико-педагогического направления к организации учебного процесса с применением дистанционных технологий.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Анализ диссертационных и научных работ отечественных исследователей показывает, что проблема формирования профессиональной компетенции будущих учителей является одной из центральных в современной педагогической науке. Вопросы содержания и структуры профессиональной компетентности раскрываются в трудах А.К. Марковой, И.А. Зимней, Э.Ф. Зеера, А.В. Хуторского, где подчеркивается необходимость формирования у будущего учителя целостной системы профессиональных знаний, умений и личностных качеств, обеспечивающих успешное выполнение профессионально-педагогических функций [4, с. 49; 5, с. 12; 8, с. 58; 10, с. 60].

В качестве отдельного направления выделяются исследования, посвященные развитию компетенций в условиях цифровизации образования (А.А. Андреев, Н.А. Глузман, Е.С. Полат, Т.В. Громова и др.), где дистанционные технологии рассматриваются как инструмент повышения качества обучения и средство реализации индивидуальных образовательных траекторий [9, с. 11; 1, с. 15; 3, с. 46; 2, с. 53]**.** Вместе с тем, в имеющихся публикациях недостаточно внимания уделяется как вопросам практической подготовки будущих учителей физики к использованию дистанционных технологий в профессиональной деятельности, так и разработке методических подходов, обеспечивающих целенаправленное формирование данной компетенции в процессе обучения в вузе. Таким образом, возни-

кает противоречие между объективной потребностью системы образования в учителях физики, владеющих современными дистанционными технологиями обучения, и недостаточной разработанностью методики формирования соответствующих компетенций у студентов данных педагогических направлений.

Целью статьи является описание содержания и результатов опытно-экспериментальной работы, направленной на формирование профессиональной компетенции будущих учителей физики в области применения дистанционных технологий обучения.

Изложение основного материала. Профессиональная компетенция будущего учителя физики в сфере применения дистанционных технологий обучения рассматривается как комплекс личностных, когнитивных и деятельностных характеристик, обеспечивающих способность проектировать, реализовывать и оценивать учебный процесс в цифровой образовательной среде [7, с. 261]. Структура профессиональной компетенции будущего учителя физики в области использования дистанционных технологий обучения носит интегративный характер и включает четыре взаимосвязанных компонента, каждый из которых характеризует определённый аспект профессиональной готовности педагога к деятельности в цифровой образовательной среде. Мотивационно-ценностный компонент выражает личностную направленность будущего учителя на применение дистанционных технологий обучения, устойчивый интерес к инновациям в образовательной практике, понимание их значимости для повышения качества и доступности физического образования. Когнитивный компонент отражает совокупность знаний о теоретико-методических и нормативно-правовых основах применения дистанционных технологий обучения, владение понятийным аппаратом, представления о возможностях современных образовательных платформ и инструментов для реализации учебного процесса по физике. Деятельностно-технологический компонент характеризует уровень сформированности практических умений, необходимых для проектирования и проведения учебных занятий с использованием дистанционных технологий: разработки интерактивных заданий, создания электронных образовательных материалов, организации виртуальных лабораторных, практических работ и обратной связи с учащимися. Рефлексивный компонент обеспечивает способность к самооценке и анализу эффективности собственной деятельности, осмыслению опыта применения дистанционных технологий обучения, а также готовность к профессиональному самосовершенствованию в этой области. В совокупности данные компоненты образуют целостную систему, отражающую готовность будущего учителя физики к реализации образовательного процесса в цифровой среде [6, с. 10].

Опытно-экспериментальная работа проводилась в 2022–2025 гг. на базе Гуманитарно-педагогического института ФГАОУ ВО СевГУ с участием 52 студентов направления 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» по профилю «Математика и физика». Исследование включало три взаимосвязанных этапа: диагностический, формирующий и оценочный. На первом, диагностическом, этапе осуществлялось выявление исходного уровня готовности студентов к использованию дистанционных технологий обучения. Второй, формирующий, этап был направлен на развитие данной компетенции через реализацию модульной программы, включающей систему практических и проектных заданий, работу с цифровыми ресурсами и анализ педагогических кейсов. В структуру программы профессиональной подготовки были интегрированы формирующие и оценочные задания, выполнявшие двойную функцию – способствовавшие усвоению содержания и одновременно обеспечивавшие мониторинг индивидуального прогресса студентов. Третий, оценочный, этап предусматривал проведение итоговой диагностики. Сравнение полученных данных с результатами первого этапа позволило оценить эффективность предложенной программы.

Таблица 1

Уровни сформированности профессиональной компетенции (констатирующий этап)

Компонент	Низкий (%)	Средний (%)	Высокий (%)
Мотивационно-ценностный	56	32	12
Когнитивный	60	26	14
Деятельностно-технологический	63	28	9
Рефлексивный	57	33	10

Диагностический этап показал, что у большинства студентов профессиональная компетенция в области использования дистанционных технологий обучения находится на низком уровне. В частности, обучающиеся продемонстрировали затруднения в рамках проектирования учебных занятий, направленных на применение цифровых инструментов, слабом понимании дидактических возможностей дистанционных технологий, а также в дефиците рефлексивных умений, необходимых для анализа и совершенствования собственной педагогической деятельности в цифровой образовательной среде (Таблица 1).

Интерпретация полученных данных позволила определить направления последующей работы и указала на необходимость целенаправленного формирования профессиональной компетенции студентов по использованию дистанционных технологий обучения на основе практико-ориентированного подхода. Выявленные дефициты стали основанием для разработки и реализации формирующего этапа эксперимента, который предполагал создание образовательных условий, способствующих активному включению будущих учителей физики в деятельность по проектированию и апробации дистанционных учебных модулей, выполнению формирующих и оценочных заданий, а также осмыслению результатов собственной педагогической практики в цифровой среде.

На основании результатов диагностического этапа была разработана и реализована модульная программа, направленная на целенаправленное развитие профессиональной компетенции будущих учителей физики в области использования дистанционных технологий обучения. Программа строилась на принципах практико-ориентированного и рефлексивного обучения и предполагала сочетание обучающих и оценочных форм деятельности. Каждый модуль представлял собой логически завершённый цикл, включающий постановку педагогической задачи, выполнение практических и аналитических заданий, коллективное обсуждение результатов и самооценку участниками достигнутых образовательных результатов. Ниже представлено научно-методическое описание структуры программы, раскрывающее содержание и результаты реализации каждого модуля.

Работа в рамках первого модуля была направлена на формирование устойчивого интереса и позитивного отношения студентов к использованию дистанционных технологий в будущей профессиональной деятельности. Образовательный процесс строился в форме лекционно-дискуссионных занятий, работы в малых группах и анкетирования по методике В.И. Зверевой и Н. Немовой, позволившего выявить особенности профессиональной мотивации и отношение будущих педагогов к цифровизации образовательной среды. Содержательная часть занятий включала обсуждение дидактических преимуществ дистанционных технологий, анализ педагогических ситуаций, моделирующих их внедрение в обучение физике, а также выявление личных барьеров и факторов, способствующих профессиональному росту в цифровом контексте. В ходе коллективных дискуссий студенты ана-

лизировали возможности конкретных цифровых инструментов – виртуальных лабораторий, симуляций, интерактивных досок – в повышении наглядности и вовлечённости учащихся при изучении физических явлений. По итогам работы наблюдалось усиление внутренней мотивации и формирование осознанной установки на использование дистанционных технологий как средства повышения качества преподавания физики и профессионального самосовершенствования.

Второй модуль был направлен на систематизацию теоретических знаний и формирование у студентов целостного представления о педагогических, методических и нормативных основах использования дистанционных технологий в преподавании физики. Работа строилась в формате интерактивных лекций, анализа кейс-заданий и решения нормативно-правовых задач с опорой на уровневый подход В.А. Сластёнина, обеспечивавший постепенное усложнение познавательной деятельности.

Содержательная часть модуля включала анализ положений ключевых нормативных документов – федеральных законов «Об образовании в Российской Федерации», «О персональных данных», а также действующих санитарных правил и норм, регулирующих использование дистанционных технологий обучения в образовательной деятельности. Помимо правовых аспектов рассматривались принципы организации синхронных и асинхронных форм взаимодействия, критерии выбора цифровых платформ и оценка их педагогического потенциала. Особое внимание уделялось вопросам защиты персональных данных, а также анализу методических рисков, связанных с внедрением дистанционных технологий в школьную практику. В ходе практических занятий студенты решали профессионально ориентированные задания, моделирующие ситуации правомерного и методически обоснованного использования цифровых педагогических инструментов на уроках физики. Освоение модуля способствовало повышению уровня правовой и методической компетентности, развитию аналитического мышления и осознанию педагогической значимости дистанционных технологий в образовательном процессе.

Третий модуль был направлен на формирование у студентов профессиональных умений по проектированию и проведению учебных занятий по физике с использованием дистанционных технологий обучения. На данном этапе будущие педагоги переходили от теоретического освоения принципов преподавания в электронной среде к их практическому применению. Работа осуществлялась в формате практико-ориентированных занятий, в ходе которых студенты выполняли проектные задания по разработке электронных материалов и планированию учебного процесса с применением дистанционных технологий. Содержательная часть модуля включала проектирование планов-конспектов дистанционных уроков по физике, создание заданий с автоматизированной проверкой на сервисах «Яндекс.Формы» и «Опросникум», адаптацию разделов рабочих программ (тематического и поурочного планирования) под цифровой формат и использование онлайн-инструментов для организации обратной связи с учащимися. Освоение модуля способствовало формированию у студентов профессиональных компетенций, необходимых для проектирования цифрового образовательного процесса, развитию умений по интеграции дистанционных технологий в содержание школьного курса физики и эффективной реализации элементов онлайн-обучения.

Четвёртый модуль был направлен на развитие у студентов рефлексивных и оценочных умений, позволяющих осуществлять самоанализ и корректировку собственной педагогической деятельности в цифровой образовательной среде. В ходе данного этапа применялись аналитические и ситуационные задания, а также семинары-практикумы, ориентированные на осмысление индивидуальных профессиональных дефицитов и поиск путей их преодоления. Содержательная часть модуля включала выполнение комплекса органи-

Таблица 2

Уровни сформированности профессиональной компетенции после проведения формирующего этапа исследования

Компонент	Низкий (%)	Средний (%)	Высокий (%)
Мотивационно-ценностный	10	45	45
Когнитивный	12	43	45
Деятельностно-технологический	9	38	53
Рефлексивный	11	44	45

зационно-рефлексивных заданий, разработанных на основе методик В.А. Сластёнина и А.А. Андреева. В процессе их выполнения студенты анализировали педагогические ситуации, связанные с организацией обратной связи, проектированием цифровых форм контроля, интерпретацией результатов мониторинга и адаптацией лабораторных работ к условиям дистанционного обучения. Особое внимание уделялось оценке эффективности применения цифровых инструментов и соотнесению педагогических задач с возможностями конкретных образовательных платформ. Завершающим элементом модуля стала работа с «Картой самооценки профессиональной компетентности», которая позволила студентам зафиксировать динамику личных достижений, определить сильные и слабые стороны профессиональной деятельности, а также спроектировать индивидуальные направления дальнейшего профессионального развития. Освоение данного модуля способствовало формированию рефлексивных умений, развитию готовности студентов к самоанализу цифровых педагогических практик и осознанию необходимости системного профессионального саморазвития в сфере применения дистанционных технологий обучения.

По завершении формирующего этапа исследования был проведён итоговый (оценочный) срез, направленный на выявление динамики профессиональной компетенции студентов в области использования дистанционных технологий обучения. Он предусматривал повторную диагностику с применением тех же методик и инструментов, что использовались на первоначальном, диагностическом, этапе. Ниже приведены сводные показатели по компонентам компетенции (Таблица 2).

Сравнение данных диагностики до и после реализации модульной программы демонстрирует положительную динамику по всем компонентам профессиональной компетенции. Количество студентов с низким уровнем снизилось более чем в пять раз, а доля обучающихся с высоким уровнем сформированности компетенции увеличилась в среднем на 35-40%. Наиболее значительные улучшения отмечены в деятельностно-технологическом компоненте, что связано с практико-ориентированным характером обучения, включающим проектирование цифровых учебных модулей, создание электронных материалов и выполнение формирующих заданий. Рост показателей по мотивационно-ценностному и рефлексивному компонентам свидетельствует о формировании студентов устойчивой внутренней мотивации к использованию дистанционных технологий и развитии способности к самоанализу и профессиональному саморазвитию в цифровой образовательной среде.

Выводы. Проведённая опытно-экспериментальная работа подтвердила, что разработанная модульная программа профессиональной подготовки, основанная на интеграции формирующих и оценочных заданий, способствует целенаправленному развитию профессиональной компетенции будущих учителей физики в области использования дистанционных технологий обучения. Реализация программы обеспечила постепенный переход студентов от теоретического освоения цифровых инструментов к их осмысленному применению в педагогической практике.

Проектные практико-ориентированные задания стали эффективным средством формирования деятельностно-технологического компонента компетенции, так как позволили будущим педагогам приобрести опыт проектирования цифровых учебных модулей и внедрения дистанционных технологий в содержание школьного курса физики.

Включение правовых и методических аспектов в содержание программы обеспечило развитие когнитивного компонента компетенции: студенты сформировали системное понимание возможностей и ограничений образовательных платформ, научились осознанно выбирать цифровые инструменты и применять их в соответствии с дидактическими задачами.

Рефлексивно-оценочные процедуры способствовали развитию способности к самоанализу, осмыслению профессиональных затруднений и проектированию индивидуальных направлений профессионального роста.

В совокупности полученные результаты подтверждают, что модульная программа является эффективным инструментом профессиональной подготовки будущих учителей физики, обеспечивающим формирование их готовности к организации современного образовательного процесса с использованием дистанционных технологий обучения.

АННОТАЦИЯ

В статье представлены результаты опытно-экспериментальной работы, направленной на формирование профессиональной компетенции будущих учителей физики в области применения дистанционных технологий обучения. Описаны теоретико-методические основы исследования, использованные диагностические инструменты, структура и содержание модульной технологии обучения. Ключевым элементом данной технологии выступил комплекс обучающих и оценочных заданий, интегрированных в структуру модулей и обеспечивающих преемственность между обучением, самоконтролем и внешней оценкой. Полученные результаты подтверждают эффективность практико-ориентированной подготовки и указывают на устойчивую положительную динамику по когнитивному, деятельностно-технологическому и рефлексивному компонентам компетенции.

Ключевые слова: профессиональная компетенция, будущие учителя физики, дистанционные технологии обучения, опытно-экспериментальная работа, модульная программа.

SUMMARY

The article presents the results of an experimental study aimed at developing the professional competence of future physics teachers in the field of using distance learning technologies. Theoretical and methodological foundations of the research, diagnostic tools employed, as well as the structure and content of the modular training program are described. A key element of this program was a set of formative and assessment tasks integrated into the module structure, ensuring continuity between learning, self-assessment, and external evaluation. The results confirm the effectiveness of practice-oriented training and demonstrate a stable positive dynamic in the cognitive, operational-technological, and reflective components of professional competence.

Key words: professional competence, future physics teachers, distance learning technologies, experimental study, modular program.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев А.А. Дидактические основы дистанционного обучения. М.: Изд-во РАО, 1999. 120 с.

2. Глузман Н.А. Педагогическая компетентность преподавателя в условиях дистанционного образования // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70-2. С. 50–54.

3. Громова Т.В. Личностно-профессиональная компетентность преподавателя дистанционного обучения // Концепт. 2022. № 3.

4. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход // Образование и наука. 2004. № 3. С. 42–52.

5. Зимняя И.А. Компетенция и компетентность // Студенчество. Диалоги о воспитании. 2004. № 6 (18). С. 13–14.

6. Кучер Б.Д. Формирование профессиональных компетенций учителей естественно-

научного цикла в области дистанционных технологий обучения: учебное пособие. М.: ООО «Центркаталог», 2025. 96 с.

7. Кучер Б.Д., Завьялова О.С., Рогова О.В. Сущность профессиональной компетентности учителей естественнонаучных предметов в области дистанционного обучения // Мир науки, культуры, образования. 2025. № 1 (110). С. 259–262.

8. Маркова А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя // Педагогика. 1995. № 6. С. 55–63.

9. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В. Теория и практика дистанционного обучения: учебное пособие для вузов. М.: Академия, 2004. 414 с.

10. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Эйдос. 2002. № 2. С. 58–64.

МОДЕРНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕНДЕНЦИИ И ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ



С.М. Сороколетов, Е.О. Сазонова

УДК 37:613.23/25

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИМИДЖА БУДУЩЕГО ВРАЧА КАК НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Введение. Повышение требований и усложнение задач современного высшего профессионального медицинского образования усиливают внимание к формированию профессионального имиджа, как показателя качества подготовки специалистов в области медицины. В связи с этим актуализируется роль профессиональной имиджелогии, как научного направления, необходимости систематизации знаний, изучения особенностей формирования профессионального имиджа в психолого-педагогическом аспекте по внедрению разнообразных форм, методов и технологий, направленных на самосовершенствование специалистов в данной сфере.

Имидж (от англ. image – «образ», «изображение», «отражение», «идол», от лат. imago – имитировать) представляет собой искусственно созданный образ, формируемый в общественном или индивидуальном сознании средствами массовой коммуникации и психологического воздействия. В общих чертах имидж врача – образ, который полностью соответствует специфике профессии, который формирует отношение между специалистом и его пациентами, коллегами, руководителями. Имидж доктора включает не только внешний вид, но и владение нормами социального взаимодействия и знание профессиональной корпоративной культуры, клинического этикета, а также наличие тактичности и эмпатии. Выделяют также такие слагаемые имиджа, как нравственная надежность медицинского работника, профессионализм и компетентность, гуманитарная образованность медицинских работников. Профессиональный имидж врача – это образ, который полностью соответствует специфике профессии, это впечатление о специалисте, которое создается у его пациентов, коллег, руководителей и подчиненных. Таким образом, формирование профессионального имиджа – это умение создать положительный образ, который подчеркнет лучшие качества специалиста – как личностные, так и деловые.

Изучение научных первоисточников по вопросу формирования имиджа врача как полифункционального феномена свидетельствуют о том, что обозначенная проблема привлекает внимание ученых в области философии, социологии, политологии, психологии, педагогики.

Философско-этические аспекты рассматриваемой проблемы обусловлены значением и важностью врачебной деятельности, отношением к жизни пациентов, их здоровью в соответствии с профессиональными правами и обязанностями. Имидж врача отражает определенные ментальные представления о состоянии врачебной профессии и медицины в целом, их социальном статусе и культурном предназначении. На это указывает и тот факт, что сегодня личность врача и его профессия оказались в эпицентре внимания общественности, ученых и политиков, журналистов и религиозных деятелей, философов и культурологов. Изучение имиджа врача имеет огромное теоретическо-методологическое и практическое значение, так как служит основой формирования понятия «врач», настраивает исследователя на объяснение сущности, структуры и функций врачебной профессии [6, с. 6].

В *социологии* формирования имиджа раскрываются особенности врачебной профессии, ее социальные роли, что дает возможность объяснить социальные особенности образа врача и его место в социальной системе. Это работы Л.И. Волковой, В.Д. Жирнова, В.Г. Ерохина, В.И. Козаченко, Ф.Я. Кофмана, В.А. Мансурова, В.П. Петленко, И.В. Полякова, А.В. Решетникова, М.И. Тихонова, Е.В. Черносивитова, О.Е. Щепина.

Психологические основы формирования профессионального имиджа рассматривают качества и свойства личности врача, которые активно изучаются в общей и медицинской психологии такими исследователями, как В.П. Андронова, И.И. Бенедиктова, Л.А. Быкова, К.Н. Егорова, ЛИ. Ломакина, В.К. Митронина, М.А. Татарников, Л.П. Урванцев, И. Харди, Н.В. Яковлева, Б.А. Ясько В. Задиоченко, А.Я. Иванюшкин, В.А. Кащов, Е.И. Кальченко, В.И. Киянова, И.Л. Максимов, В.К. Митронин, И.Г. Низамов, Е.Х. Павлов, В.П.Прокопьев, В.Л. Сафонова, А.М. Сульдин и др.

Определенный интерес к проблеме формирования профессионального имиджа представляют работы ученых-*педагогов* Ю.П. Азарова, Е.Н. Ильина, В.А. Кан-Калика, в которых рассматриваются подходы, касающиеся формирования личности как человека-творца. Среди педагогических теорий, которые непосредственно влияют на процесс формирования имиджа, следует выделить концепции Л.С. Выготского, касающиеся функции педагога как регулятора воспитательной среды, положения А.С. Макаренко о педагогических техниках, исследования В.А. Сухомлинского о формировании коммуникативных умений на основе эмоционально-доверительного общения, сотрудничества и уважения к каждой личности, теоретические и практические разработки в сфере гуманитарно-личностной педагогики А. Маслоу, К.Роджерса, В.В. Серикова, И.С.Якиманской, Ш.А. Амонашвили.

Среди зарубежных исследователей можно отметить Р. Вич, Д. Уиклера, А. Катана, Д. Брока, Дж. Ушки и Б. Ушки, А. Уолкера, М. Бекера, Дж. Хоробин, Ж. Дрейна, М. Блура, Ф.С. Лоласа, Р. Рамсея, В.Е. Мэя, Р.А. Мура, И. Харди, И. Золя, Д. Механик, А. Кэмпбелла, Г. Джшлетт, Г. Джонса, В. Варрена, Д.Смита, С. Шервина, в работах которых анализируются актуальные социально-философские и этические проблемы медицины и врачебной профессии.

Среди многочисленных научных трудов по проблеме формирования профессионального имиджа специалистов различных областей знаний отдельным направлением являются научные поиски, которые посвящены формированию имиджа специалистов образовательной сферы (А.А.Калюжный, А.С. Ковальчук, Ю.И. Палеха, А.Ю. Панасюк).

Все обозначенные исследования отечественных и зарубежных ученых отражают конкретные проблемы, но вместе с тем, фрагментарно отражают сущность и функции имиджа будущего врача. Фундаментальный анализ проблемы формирования профессионального имиджа будущего врача предполагает систематизацию информации по данному направлению научного поиска.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. *Целью* статьи является анализ проблемы формирования профессионального имиджа будущих специалистов в области медицины.

Анализ научных поисков проблемы формирования профессионального имиджа представляет возможность рассматривать его как обобщенный образ специалиста в области медицины, сформированный в процессе субъектно-субъектных взаимодействий, которые отражают социально-профессиональные стереотипы в коллективной осмысленности конкретной профессиональной аудитории и вмещает имиджевые характеристики, необходимые для достижения профессионального и личностного успеха.

В профессиональной педагогике проблема формирования имиджа раскрывается, во-первых, в процессе использования интерсубъектных технологий влияния, как субъекта имиджа, так и на его аудиторию, стиль и ролевое поведение человека в социуме. В рамках педагогической науки исследуется имидж будущих врачей, системы медицинской помощи и реабилитации, проблемы формирования профессионального имиджа специалистов различных специальностей (кардиологов, терапевтов, хирургов, травматологов и т.д.). Вместе с тем, ведущие ученые в области имиджелогии подчеркивают, что общая и наиболее полная фундаментальная научная теория имиджа как социально-психологического и педагогического феномена остается на стадии разработки [5; 9; 10].

Известно, что слово «имидж» не использовалось в педагогическом лексиконе до 90-х лет прошлого столетия [8; 10]. Вместе с тем, проблема его формирования и раньше привлекала внимание педагогов. Так, истоки возникновения проблемы формирования профессионального имиджа отражаются в традициях театральной педагогики, связанной с теоретико-практическими разработками выдающихся режиссеров М.С. Щепкина, К.С.Станиславского, В.И. Немировича-Данченко, Е.Б. Вахтангова. Театральные педагоги обращали внимание своих воспитанников на необходимое гармоничное единство между внутренним миром человека и его способом жизни, понимание связей между физической и духовной жизнью, процессом творческого анализа и поведения.

Педагоги, как активные участники процесса формирования имиджа, выступают в роли имиджмейкеров, «как личности, которые профессионально занимается созданием и перевоплощением имиджа» [5, с. 17]. Так, А.А. Калюжный, подчеркивая роль и значение элементов театрального искусства в деятельности учителя, его педагогического артистизма и имиджа, приходит к выводу: «Перевоплощение требует актерских способностей, умений сыграть роль, стать другим, оставаясь собой. Только оставаясь собой, учитель может сыграть любую роль. Это не просто игра, а прежде всего, состояние души, способность на время не просто представляться кем-то, а действительно им быть» [5, с. 15].

Изложение основного материала. Концепции процесса формирования имиджа создавались в результате изучения и осмысления таких понятий, как «эффект самопрезентации», «стратегия самопредставления», «управления впечатлением», поскольку именно эти понятия долгие годы отождествлялись с понятием «имиджа».

Сущность имиджа врача по-разному осмысливается и оценивается различными категориями специалистов:

– *студенты* считают, что идеальный имидж врача складывается из гармонии визуального образа (согласованность, стройность в сочетании пропорций лица и тела, цветового типа личности и типа силуэта). По их мнению, врач должен быть интересен и привлекателен со всеми индивидуальными особенностями своей внешности, создающими общую гармонию;

– *ординаторы* убеждены, что имидж доктора включает не только внешний вид, но и владение нормами социального взаимодействия и знание профессиональной корпоративной культуры, клинического этикета, а также наличие тактичности и эмпатии, ставя на первый план принцип саморегулирования и самоконтроля;

– *практикующие врачи старшего поколения* оценивают имидж с позиции самооценки результатов жизнедеятельности и мнения других людей, позволяющих сформулировать постоянно меняющиеся цели, направленные на их достижение с помощью новых знаний и изучения чего-то нового. Такие врачи в подавляющем большинстве уверены, что имидж, работа и карьерный рост, самопознание и самосовершенствование себя во внешней и во внутренней составляющих имиджа, являются важными элементами успешного врача любой специальности [1, с. 638-640].

Таким образом, самосовершенствование на основе самопознания является важным компонентом имиджа, который проявляется и накапливается у молодого специалиста вместе с опытом и, в конечном счете, отражает уровень профессионализма врача в соответствии с социальными требованиями современного общества [4]. Профессия врача требует определенных характеристик имиджа, которые должны соответствовать требованиям социума и месту работы: высокого уровня профессиональной компетентности, умения контролировать свои эмоции, культуры речи, устного и письменного общения, соответствующего внешнего вида и манеры поведения.

Структура имиджа врача включает *внутренний и внешний* компоненты. Внутренний компонент, включающий направленность личности (цели, мотивы, интересы, потребности и возможности), отражает психологическую основу «Я концепции» личности, ее самооп-



ределение по отношению к самому себе, обществу и природе. Внешний компонент имиджа, состоящий из габитарного, кинетического, ментального, коммуникативного, средового имиджей, оказывает значительное влияние на профессиональное становление человека. Содержанием *габитарного* имиджа (от латинского слова «habitus» – внешность) является внешний (визуальный) вид. К нему относятся такие атрибуты, как: чистая и опрятная одежда, чистота тела, гигиена полости рта, требования к медицинскому халату, который остается самым популярным видом медицинской одежды, наличие определенного профессионального делового стиля и манеры поведения медицинского работника, а также его физическая конституция, как составляющая имиджа, отражающая доброжелательность, здоровье и ухоженный внешний вид доктора. Именно составляющие атрибуты должны стать решающими факторами в формировании готовности пациента и общества действовать по отношению к врачу с положительным настроем и предрасположенностью. Внешний вид обусловливает и психологическую установку пациента, его родственников, самих медиков, руководителей диагностических и лечебно-профилактических учреждений и всех участников медицинских взаимоотношений на эффективное стремление к коммуникации и преодолению препятствий.

Кинетический (невербальный) имидж включает мимику врача, его походку и осанку, жесты, позы, движения, используемые при разговоре, которые являются неотъемлемой частью формирования доверительного отношения пациента к врачу и способности расположить больного к себе, оставить благоприятное впечатление о консультации и лечении.

Коммуникативный (вербальный) имидж врача состоит из умения общаться с пациентами и их представителями, проявлении деликатности, толерантности и отзывчивости в ходе выстраивания беседы, последовательной формулировки вопросов, сохранении уверенности и такта в ходе прослушивания личной истории больного, жалобы членов семьи, критических замечаний сотрудников и администрации. В ходе общения с пациентами происходит информирование о признаках их болезни, опасности самодиагностики и самолечения, мерах профилактики заболевания. Использование ряда методов позволяет врачу представить графические компьютерные средства, натуральные объекты, муляжи, макеты, модели, формирующие у пациента внимательное отношение к личному здоровью и потребность своевременного обращения за медицинской помощью и консультациями. Доктор, обладающий профессиональной коммуникабельностью, поставит диагноз быстрее и, соответственно, предложит адекватное лечение, эффективнее обучит пациентов регулярно контролировать состояние своего здоровья и, проявляя к пациенту уважение и сведя к минимуму число негативных отзывов и жалоб.

Ментальный имидж доктора в главном обусловливается морально-этическими правилами, принципами (честность, пунктуальность, конфиденциальность, доброжелательность и приветливость, внимание к окружающим, грамотность и профессионализм), нормами (вежливость, тактичность, уважение, скромность, деликатность), миропониманием, широтой, заинтересованностью, взаимоотношением к процессу медицинской помощи. Соблюдение этикета является важнейшей составляющей процесса формирования имиджа врача. Ментальный имидж – это внутренний (духовный) мир человека, проявляющийся при содействии с иными людьми [1, с. 636-637].

Средовой имидж отражает личностно-ориентированную среду обитания, кабинет врача и обстановка в нем, включающая организацию взаимодействия между субъектами медицинской помощи и реабилитации, информационно-коммуникативного пространства, непродолжительного отдыха после проведенных операций или сложных медицинских процедур.

Функции имиджа врача направлены на общие профессиональные качества вне зависимости от специальности и специализации медицинского работника, такие, как: аккуратность, искренность, общительность, ответственность, самообладание, тактичность, решительность, терпение, уверенность в себе, эрудированность.

Кроме выше перечисленных выделяются также такие слагаемые имиджа, как нравственная надежность медицинского работника, профессионализм и компетентность, гуманитарная образованность медицинских работников. Профессиональный имидж врача – это образ, который полностью соответствует специфике профессии, это впечатление о специалисте, которое создается у его пациентов, коллег, руководителей и подчиненных. Формирование профессионального имиджа – это умение создать положительный образ, который подчеркнет лучшие качества специалиста – как личностные, так и деловые.

В контексте психолого-педагогических исследований выделяется самопрезентация, которая рассматривается с позиции его сущностных характеристик, механизмов и реальных возможностей влияния на процессы формирования профессионального имиджа. Известный социолог Е. Гоффман на основе анализа социального взаимодействия в процессе повседневной жизни обосновал теорию самопрезентации, которая основывается на концепции «социальной драматургии». Сравнивая повседневную жизнь с театральным действием, а людей с артистами, которые выполняют социальные роли, исследователь подчеркивал: «Мир – как будто театральный акт, в котором на протяжении всего отпущенного времени мы находимся в плену наших чувств и мыслей, переживая каждый наш час» [11, с. 375]. В рамках разработки своей теории автор приходит к пониманию понятия «самости», как внутренней самоидентификации (самоотождествления) личности, которое находит свое отражение в постоянной череде противоречий, борьбы и единства между выполнением социальной роли и самой ролью. Идеи реализации профессиональных ролей на основе создания его образа, который был бы наиболее эффективным и предпочтительным в каждой конкретной ситуации, отвечал бы социальным ожиданиям, необходимостью анализа и коррекции собственного поведения.

Осмысливая идеи самопрезентации Э. Гоффмана, касающиеся формирования профессионального имиджа, разделяем другие позиции зарубежных и отечественных ученых. Так, Г.В. Бороздина, рассматривая самопредставление, как синонимичное понятие по отношению к самопредъявлению и самопрезентации, акцентирует внимание на том, что именно такая способность погружения в процесс формирования своего имиджа является важной [2, с. 25].

По мнению О.В. Войт и Ю.С Смирновой, целью самопрезентации является создание и донесение своего имиджа другим людям [3, с. 367]. Исследователи рассматривают следующие принципы имиджа: самовоспитания и самосовершенствования; гармонии визуального образа; коммуникативного и словесного влияния; саморегуляции [3, с. 366].

Д. Коллинз рассматривает процесс формирования имиджа как его конструирование. «В конструировании имиджа не менее важную роль играет моральная зрелость, – подчеркивает ученый. Гуманность, справедливость, бескорыстность, совестливость – эти понятия всегда остаются вечными. Таким образом, можно сказать, что остаточное значение остается за внутренними качествами [7, с. 18].

Выводы. Проведенный анализ проблемы формирования профессионального имиджа будущих врачей свидетельствует о наличии значимого объема научных знаний по данному вопросу. Недостаточная разработанность профессионально-педагогических технологий по проблеме формирования профессионального имиджа врачей, методов и механизмов их систематизации, внедрение в педагогическую практику требует поиска новых научных идей, подходов, которые позволят найти оптимальные пути решения выше обозначенной проблемы. Современные социокультурные и экономические условия требуют пересмотра подходов, касающиеся формирования профессионального имиджа врачей, основой которого должны стать духовно-моральные ценности, нормы врачебной этики, профессиональной культуры, развитие и саморазвитие творческой личности, ее самореализация и самосовершенствование.

Существенными признаками и функциями имиджа врача, по сравнению с другими про-

фессионалами, является профессиональная культура и личностно-ориентированное самосознание, этичное поведение в процессе коммуникации с пациентами, их представителями, коллегами, администрацией в соответствии с социально-нравственными законами и правилами. Ценностно-смысловая ориентация врача – это особая форма отражения мира, детерминированная спецификой и направленностью его профессиональной деятельности, её целями и ценностями. Традиционно они определялись задачами медицины – сохранением здоровья, избавлением от болезни и продлением жизни. Ценность человеческой жизни и здоровья должны остаться высшими в профессии врача, даже, несмотря на изменение цели современной медицины, охваченной процессом либерализации.

Имидж врача отражается в материальной и духовной формах профессиональной деятельности, включающих правовую, духовно-нравственную, экономическую, социокультурную компетенции, носителями и творцами которых выступают врачи. Фундаментом имиджа выступает врачебная профессиональная деятельность, ядром – врачебное мышление. Своей устремленностью в будущее профессиональная врачебная культура формирует идеальный имидж врача, а связь с прошлым культурным опытом позволяет сохранить его лучшие черты, а, следовательно, тот архетип образа врача, который сложился в отечественной традиции.

АННОТАЦИЯ

Анализируется проблема формирования профессионального имиджа будущего врача в психолого-педагогической литературе. Акцентируется внимание на основных подходах к формированию профессионального имиджа, основой которого является духовно-нравственные ценности и ориентиры, нормы врачебной этики, профессиональная культура, развитие и самосовершенствование личности врача на основе самопознания и саморазвития.

Ключевые слова: профессиональный имидж, будущий врач, самопрезентация, стратегия самосовершенствования, саморазвитие, самопознание.

SUMMARY

This article analyzes the problem of developing a professional image for future physicians in psychological and pedagogical literature. It focuses on the main approaches to developing a professional image, which are based on spiritual and moral values and guidelines, medical ethics, professional culture, and the development and self-improvement of the physician's personality through self-knowledge and self-improvement.

Key words: professional image, future doctor, self-presentation, self-improvement strategy, self-development, self-knowledge.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ашеева Е.П., Абдырахманова А.К., Русакова И.В. Изучение факторов, формирующих имидж врача на разных этапах подготовки трудовой деятельности // IV Международная научно-практическая конференция «Актуальные вопросы современной медицинской науки и здравоохранения». Екатеринбург: Изд-во УГМУ, 2019. Т. 1. С. 636–642.

2. Бороздина Г.В. Психология делового общения: учебник. Изд. 12-е. М.: ИНФРА-М, 2003. 295 с.

3. Войт О.В., Смирнова Ю.С. Секретная психология. Минск: Современ. школа, 2006. 544 с.

4. Глузман А.В., Глузман А.А. Подготовка будущих учителей к личностно-профессиональному самосовершенствованию на основе самопознания // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Педагогические науки. 2022. № 10 (173). С. 64–70.

5. Калюжный А.А. Психология формирования имиджа учителя. М.: ВЛАДОС, 2004. 222 с.

6. Ковелина Т.А. Образ врача в культуре: автореф. дис. … д-ра филос. наук: 09.00.13. Ростов-на-Дону, 2006. 49 с.

7. Коллинз Д. Этика и этикет в бизнесе. Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. 160 с.

8. Палеха Ю.И. Имиджология : учебное пособие. Киев: Изд-во Европ. ун-та, 2005. 324 с.

9. Панасюк А.Ю. Вам нужен имиджмейкер? Или о том, как создавать свой имидж. М.: Дело, 2000. 240 с.

10. Перелыгина Е.Б. Психология имиджа: учебное пособие. М.: Аспект Пресс, 2002. 223 с.

11. Goffman E. Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience. New York, 1974. 195 p.

Н.Н. Мурованая, И.А. Тяллева

УДК 378.4

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ К ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ПРОЦЕССУАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Введение. В Российской Федерации происходит модернизация во всех сферах развития общества, что обусловлено технологическими процессами, в том числе связанными с внедрением в жизнь искусственного интеллекта. Создаются условия для функционирования среды, способствующей развитию личности человека и удовлетворяющей его потребности. Это является основополагающим для определения основных целей современной образовательной парадигмы, связанных с формированием готовности личности к творческой самореализации в профессиональной деятельности, как отмечено в Национальной доктрине образования Российской Федерации [2].

Высшая школа готовит будущих специалистов как социально активных личностей, способных использовать свой творческий потенциал в профессиональной деятельности. Особую важность этот вопрос приобретает при подготовке магистрантов, у которых уже сформированы определенные компетенции для осуществления профессиональной деятельности.

В Федеральных Государственных Образовательных Стандартах подготовки на уровне магистратуры обязательным компонентом выступает формирование готовности будущего специалиста к самореализации, что отражено в перечне утвержденных компетенций. При этом установившийся список дисциплин в учебных планах подготовки магистрантов не всегда в полной мере способствует формированию данного процесса. Соответственно, задача подготовки творческой личности, готовой к саморазвитию и самореализации в профессии требует решения.

Анализ исследований и публикаций. Понятие «самореализация» имеет широкий контекст и рассматривается в трудах ученых как категория философии (Аристотель, Платон, М. Хайдеггер, К. Ясперс и др.), психологии (А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, Э. Фромм и др.), педагогики (К.А. Альбуханова-Славская, Ш.А. Амонашвили, В.А. Сластенини и др.), культурологии (Й. Хейзинг, Э. Кассирер, М.М. Бахтин, В.Тернер, Ю.Н. Емельянов, П. Бурдье, Б.В. Межуев и др.) и социологии (Э.Дюркгейм, Э.Фромм, Э. Гидденс, З. Бауман, И.И. Шаталова и др.). Представленные в исследованиях теории составляют концептуальную основу для изучения вопроса готовности личности к самореализации в профессиональной деятельности.

Педагогические концепции самореализации личности учителя отражены в работах Л.В. Ведерниковой, Н.В. Горбунова, Н.А. Глузман, С.Л. Емельянцева, М.И. Ситниковой, Л.М. Митиной, В.А. Сластенина, А.К. Марковой, В.В. Ягодкиной и др. Одним из важных постулатов осмысления вопроса самореализации личности учителя является идея о том, что готовность к самореализации является неотъемлемой составляющий его профессионализма (Н.В. Горбунова, Н.А.Глузман [1]), со-

ответственно ее формирование начинается в процессе обучения в высшем учебном заведении.

Вопросы формирования готовности студентов к самореализации в профессиональной деятельности представлены в исследованиях М.А. Морозовой, О.К.Спинковой, Д.А. Пастуховой и др., в которых отмечено, что процесс подготовки в магистратуре лишь косвенно затрагивает аспект личностного развития студентов в контексте направленности на самореализацию в будущей профессии.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Цель данной статьи состояла в анализе процессуального этапа педагогического эксперимента по формированию готовности к творческой самореализации в профессиональной деятельности у магистрантов гуманитарного и специального (дефектологического) направлений подготовки.

Изложение основного материала. Экспериментальное исследование по формированию готовности будущих специалистов к творческой самореализации в профессиональной деятельности проводилось в несколько этапов.

Ранее на первом (теоретическом) этапе было обосновано, что «процесс самореализации предусматривает его взаимосвязь с актуализа-цией внутреннего потенциала личности на уровне творческой деятельности в личностной, профессиональной и социальной сферах жизни» [4, с. 36].

Разработанная экспериментальная модель основывалась на таких подходах, как общефилософский, синергетический, личностно ориентированный, компетентностный, системно-деятельностный, аксиологический и акмеологический. Это позволяет говорить об ее универсальности в контексте развития и дальнейшей самореализации личности [3].

Структура представленной модели готовности личности к творческой самореализации в профессиональной деятельности включала личностный компонент (мотивационно-ценностная, эмоционально-волевая и когнитивная составляющие) и содержательно-операциональный компонент (общепедагогическая и предметная составляющие), объединенные творческим состоянием личности [3].

На втором (эмпирическом) этапе был проведен сбор первичных данных в рамках экспериментальной работы. Исследование проводилось в ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет», в нем приняли участие 24 магистранта гуманитарного (группа № 1) и специального (дефектологического) (группа № 2) направлений подготовки.

С целью проведения эмпирического этапа был подобран комплекс диагностических материалов (тесты В. Павлова, И.М. Юсупова, Майерса-Бриггса, опросник Э. Шострома, и др.). Были получены следующие результаты: более высокий уровень готовности к творческой самореализации показали магистранты группы № 2 (направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование). Одной из причин является наличие опыта профессиональной деятельности более трех лет [4].

В целом, в двух группах было выявлено преобладание среднего уровня сформированности готовности к творческой самореализации в профессиональной деятельности. Высокий уровень в группе № 1 показал 1 респондент, а в группе № 2 – 2 респондента. У остальных магистрантов был выявлен низкий уровень.

Полученные данные не только подтвердили актуальность рассматриваемой проблемы, но и позволили утверждать о необходимости проведения следующего – третьего (процессуального) этапа экспериментальной работы.

В качестве экспериментальной дисциплины в работе с ранее выбранными респондентами был определен «Научный семинар», который предусмотрен в учебных планах магистрантов всех направлений подготовки в ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет» с 1 по 4 семестр.

Одной из целей данной дисциплины является овладение компетенциями, необходимыми для реализации творческого потенциала в научной и профессиональной деятельности, что предусматривает формирование готовности будущих специалистов к личностному и профессиональному саморазвитию, твор-

ческой самореализации в профессиональной деятельности в дальнейшем.

В 3 семестре в программу дисциплины был введен учебный модуль «Формирование готовности будущих специалистов к творческой самореализации в профессиональной деятельности». Цель изучения данного модуля: мотивация магистрантов к самореализации, формирование компетенций, обеспечивающих развитие их личного и творческого потенциала.

Данный модуль был рассчитан на 72 часа, из них 36 аудиторных часов (18 часов лекционных, 18 – практических занятий), на самостоятельную работу было определено 36 часов.

В программу модуля вошли 3 содержатель-ных блока:

1. Творческая самореализация как условие эффективности профессиональной деятельности.

2. Личностная готовность к творческой самореализации в профессиональной деятельности.

3. Профессиональная готовность к творческой самореализации.

В качестве примера рассмотрим первый содержательный блок. В процессе его реализации магистранты должны были рассмотреть понятие «творческая самореализация» и обосновать необходимость данного процесса в различных сферах жизнедеятельности (личностной, профессиональной и социальной), проведя самооценку своих взглядов и убеждений.

Основным объектом воздействия на протяжении первого содержательного блока выступали мотивационно-ценностная и эмоционально-волевая составляющие готовности личности: акцентировалось внимание на активизацию позиции будущих специалистов по отношению к их личностному и профессиональному росту, анализировались и калибровались ценности, усиливалась позитивная направленность личности, развивались навыки общения на основе установления раппорта преподаватель-магистрант.

Тематика лекций первого модуля позволила магистрантам уточнить суть понятий «самореализация», «творческая самореализация» с учетом существующих научных подходов, определить индивидуальное содержание данных дефиниций в контексте своей жизни и деятельности.

Важным аспектом практических занятий являлось проведение сравнительного анализа результатов диагностики с самооценкой, определение личностных качеств, необходимых для успешной самореализации в профессиональной деятельности. Так, например, целью практического занятия № 3 «Программа профессионального и личностного развития как условие и основа творческой самореализации в профессиональной деятельности» являлось определение приоритетных жизненных целей. Решались задачи по уточнению целей в личной, социальной и профессиональной сферах жизни, обоснованию критериев и алгоритмов иерархизации целей (SMART, экологичность и др.), обобщению способов работы с целями (визуализация, ценностное структурирование, футурально-ориентированное соотнесение условий). Приоритетные цели определялись на основе критериев и алгоритмов иерархизации целей (Г. Алдер, С. В. Ковалев, Дж. О'Коннор и Дж. Сеймон и др.). Программа личностного роста и профессионального развития каждого магистранта разрабатывалась с помощью индивидуально сформулированных целей.

На завершающем этапе проведения учебного модуля «Формирование готовности будущих специалистов к творческой самореализации в профессиональной деятельности» была проведена повторная диагностика магистрантов по аналогичным диагностическим заданиям.

Проанализируем полученные результаты.

Так, первоначальный уровень готовности респондентов к саморазвитию (тест В. Павлова «Готовность к саморазвитию»), согласно полученным данным, показал преобладание среднего уровня (в группе № 1-7 обучающихся (58,4%), в группе № 2 – 6 (41,7%). Повторная диагностика выявила увеличение числа респондентов со средним уровнем готовности. В группе № 1 и группе № 2 средний уровень

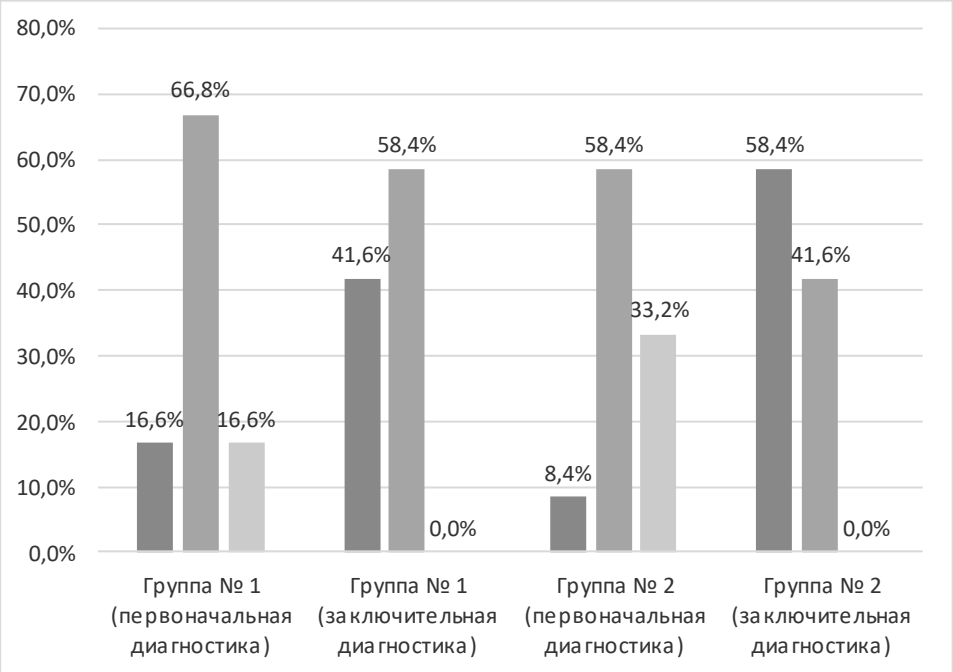


Рисунок 1. Сравнительные результаты изучения уровня сформированности готовности будущих специалистов к творческой самореализации в профессиональной деятельности

показали 8 магистрантов (66,8% соответственно в каждой группе). Соответственно, увеличилось количество магистрантов с наличием мотивации к познанию себя, но с отсутствуем желания к осуществлению практических действий по саморазвитию.

Коэффициент («Ориентация во времени») одной из шкал опросника «Самоактуализирующаяся личность» Э. Шострома, определяющий способность к планированию и организации своей деятельности, на первоначальном этапе оказался ниже нормы у 4 обучающихся в группе № 1 (33,2%) и у 5 обучающихся (41,6%) в группе № 2. Подобный результат может привести к возможным проблемам на этапе планирования и реализации будущей профессиональной деятельности. Коэффициент, соответствующий самоактуализирующейся личности, был выявлен у одного респондента (8,4%) в каждой группе. Результаты повторной диагностики продемонстрировали увеличение количества магистрантов с соответствующим коэффициентом, а именно: пятеро магистрантов (41,7%) как в группе № 1, так и в группе № 2.

Результаты первичной и повторной диагностики обобщались по каждому компоненту как среднее арифметическое и с учетом уровней готовности респондентов (низкий, средний, высокий) представлены на Рисунке 1.

Полученные экспериментальные данные показывают, что низкий уровень сформированности готовности к творческой самореализации в профессиональной деятельности не был выявлен. При этом увеличилось количество магистрантов с высоким уровнем (группа № 1 – с 2 (16,6%) до 5 (41,6%), группа № 2 – с 4 (33,2%) до 7 (58,4%)). Соответственно, уменьшилось количество респондентов со средним уровнем (группа № 1 – с 8 (66,8%) до 7 (58,4%), группа № 2 – с 7 (58,4%) до 5 (41,6%)).

Таким образом, анализ результатов процессуального этапа экспериментального исследования показал положительную динамику процесса формирования готовности магистрантов к творческой реализации в профессиональной деятельности. Следует отметить, что это способствовало тому, что в течение семестра, в котором проводился эксперимент, часть обучающихся трудоустроилась по специальности и это способствовало повышению уровня их мотивации и включенности в эксперимент.

В качестве следующего этапа исследования мы рассматриваем процесс курирования выпускников магистратуры в профессиональной деятельности (с целью оказания им психолого-педагогической и методической помощи) для анализа их индивидуальных траекторий в будущем.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается процессуальный этап экспериментального исследования по формированию готовности будущих специалистов на уровне магистратуры к творческой самореализации в профессиональной деятельности. Анализ результатов данного этапа показал положительную динамику данного процесса.

Ключевые слова: готовность будущих специалистов, творческая самореализация, профессиональная деятельность, экспериментальное исследование, процессуальный этап**.**

SUMMARY

The article examines the process stage of an experimental study on developing the readiness for creative self-realization in professional work among future Master's degree students. Analysis of the results at this stage indicated positive dynamics in the process.

Key words: readiness of future specialists, creative self-realization, professional activities, experimental study, process stage.

ЛИТЕРАТУРА

1. Глузман Н.А., Горбунова Н.В. Профессионализм педагога: успешность и карьера: монография. М.: ИНФРА-М, 2023. 314 с.

2. Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года. URL: https://www.consultant.ru/law/podborki/nacionalnaa_doktrina_obrazovaniya_v_rf_do_2025_goda.

3. Тяллева И.А., Мурованая Н.Н. Исследование готовности будущих специалистов к творческой самореализации в профессиональной деятельности // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2025. № 1 (69). С. 60–66.

4. Тяллева И.А., Мурованая Н.Н. К вопросу о готовности обучающихся магистратуры к творческой самореализации в профессиональной деятельности // Реализация компетентностного подхода в системе профессионального образования педагога: сб. материалов XI Всерос. науч.-практ. конф. Симферополь, 2024. С. 34–38.

Л.Т. Файзрахманова, С.А. Милокумов, С.П. Шендрикова

УДК 378.22:373.67

РЕАЛИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ИСКУССТВА

Введение. Тенденции цивилизационного развития, связанные с глобализацией и интернационализацией, внедрением новых информационных технологий, требуют от системы высшего образования качественно новых результатов подготовки специалистов, способных самостоятельно и компетентностно принимать решения, готовых к саморазвитию и самореализации в профессиональной деятельности. Основой построения образа специали-

ста и его моделирования стали личностно-ориентированный и компетентностный подходы, которые опираясь на мировую образовательную практику, уверенно перешли на позиции ключевой методологии модернизации высшего музыкального, изобразительного, хореографического и театрального образования. Реализация личностно-ориентированного и компетентностного подходов в данной сфере образования обусловлено радикальными изменениями, которые осуществляются в сферах духовного воспроизводства и профессиональных структур.

Анализ основных тенденций развития высшего образования в Российской Федерации свидетельствуют о том, что в современных условиях активизируется поиск новых стратегий и инновационных технологий. Однако при этом важно, чтобы в условиях модернизации высшего образования в области искусства удалось подготовить специалиста полифункционального профиля. Последнее включает не только квалификацию, определенную системой полученных знаний, умений и навыков, но и высоким уровнем реализации личностно-ориентированных качеств, которые характеризуются межпредметной сферой их применения.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Необходимо признать, что процесс модернизации высшего образования в области различных видов искусства, как и всего профессионального образования в России, включают ряд противоречий, а именно, между интегративной природой ключевых компетенций будущих специалистов и отсутствием механизмов их эффективного формирования. В соответствии с позицией ученых, преодоление противоречий возможно в условиях организации компетентностно ориентированного образовательного пространства, которое реконструирует целостный фундамент культурно-образовательной и профессиональной реальности.

Систематизируя различные дефиниции, И.А. Ларионова [4] выделяет несколько основных аспектов понимания сущности феномена такого пространства, как совокупности образовательных учреждений, которые реализуют образовательные программы различного уровня в условиях педагогически целесообразной образовательной среды, которая эффективно обеспечивает специально сконструированный контекст развития личности.

Более широкое определение сущности компетентностно ориентированного образовательного пространства представлено в работах О.В. Шемет [8]. Автор трактует его как «основную организационную форму образовательного процесса, который реконструирует целостный фрагмент культурной, социальной или технологической реальности и обеспечивает развитие профессионального мировоззрения студента, формирует у него определенные компетенции посредством интеграции разнопредметного учебного содержания в ходе организации различных видов деятельности (вербальной, мыслительной, учебной, квазипрофессиональной и др.), профессиональной теории и практики» [8, с.42]. Таким образом, данное понятие инициирует создание интеграционного процесса, в котором обобщаются разнопредметные знания и формируются в виде концептосферы личности студента.

Цель статьи – на уровне теоретического конструкта попытаться осмыслить сущность компетентностно ориентированного образовательного пространства высшего образования в сфере искусства и обозначить принципы его моделирования.

Изложение основного материала. Личностно-ориентированный и компетентностный подходы в высшем музыкальном, изобразительном, хореографическом и театральном образовании предполагает особую организацию образовательного процесса учебного учреждения. Если системный подход направлен на формирование у выпускников комплекса компетенций, которые обеспечивают разные виды профессиональной деятельности в стабильных условиях, в таком случае реализация личностно-ориентированного и компетентностного подходов влияет на формирование готовности к эффективному решению профес-

сиональных, социальных, личностных проблем в создании и управлении гибких, междисциплинарных проектов.

Основным образовательным результатом, необходимым для продуктивной деятельности в различных профессиональных средах, являются ключевые компетентности. К ключевым компетентностям студента высшего учебного заведения относятся универсальные для его социальной адаптации и развития духовно-нравственного потенциала искусствоведческие компетентности. Отечественные ученые (А.А. Вербицкий, В.И. Слободчиков, В.В. Сериков) считают, что компетентность, как экзистенциональное качество человека, является продуктом собственной духовной и социально-творческой активности. Таким образом, в этом контексте содержанием модернизации образования является не абстрактная педагогическая технология, а личностный потенциал специалиста.

Ключевые компетентности описывают потенциал, который может стать основой оценки лишь перспективных результатов образования, характеризуя инструментарий мышления и действий одновременно. Эти признаки свидетельствуют об интегративности понятия «компетентность», а также о зависимости его наполнения от видов полифункциональных профессиональных ситуаций. Как известно, ученые выделяют типы компетенций – ключевые, общепредметные, профессиональные, специальные, а к перечню ключевых относят ценностно-смысловые, общекультурные, учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, личностного самосовершенствования.

Обозначенные выше методологические подходы и типы ключевых компетенций свидетельствуют о том, что важнейшими элементами духовных сил личности являются не только направленность и ценностно-смысловая организация личности, но и индивидуальные способности, которые проявляются в возможности осваивать новые знания и умения, решать задачи, присущие для профессиональной работы и, в целом, на протяжении всей жизнедеятельности. Таким образом, ключевая компетентность отображает общий уровень интеллектуального, морального и художественно-эстетического развития личности, включая опыт создания смыслов культурно-исторических традиций разных эпох. Одновременно духовные силы личности проектируют закономерности психических процессов восприятия, творческой деятельности, благодаря которым можно разрабатывать группы специальных предметных компетенций.

В контексте исследования проблемы особый интерес представляет концепция Д.А. Леонтьева, которая отражает полифункциональность процесса подготовки специалистов в сфере искусства [5]. Основываясь на теоретических и экспериментальных работах современных психологов, автор обосновал ее системное единство. Первый аспект включает освоение студентами когнитивной структурой картины мира, способность к восприятию многомерности и альтернативности искусства. Второй аспект – это владение специфическими средствами различных видов и жанров искусства, набором «кодов» (Ю.М. Лотман), которые дают возможность дешифровать информацию в художественно-эстетическом тексте и перевести содержание языка искусства на язык человеческих эмоций и смыслов. Третий аспект вытекает из деятельности природы художественного восприятия и являет собой ступень овладения системой умений и способов действий, которые определяют способность личности осуществлять адекватную текстовую деятельность на основе межпредметности искусства. Таким образом, психологическая структура искусствоведческой компетентности играет, соответственно Д.А. Леонтьеву, основную роль в отражении многомерной окружающей художественно-эстетической действительности, направленной на самосовершенствование будущего специалиста в области искусства. Вместе с тем, это представляет возможность расширения искусствоведческих компетентностей, как ключевых, за счет развития структуры и содержания духовного потенциала личности студентов, связанного с его социокультурной детерминированностью.

Для будущих специалистов поиск источников формирования духовного потенциала в глубинных процессах средовых взаимодействий становится чрезвычайно актуальным. В этой связи образовательный процесс в высших учреждениях искусства целесообразно рассматривать как диалог между личностью студента и образовательной средой. В этой связи разделяем мысль А.А. Орлова [7] о том, что в образовательном пространстве высшего образовательного учреждения целесообразно организовать своеобразный тип диалога /полилога, в процессе которого будет происходить обмен ценностями и мнениями об окружающей действительности. Автор акцентирует внимание на пространственно-временных параметрах, историко-культурном и региональном контекстах образовательного пространства, а также на его включенности в широкую социальную систему, которая реализуется с позиции средового и диалогичного подходов. Пространственно-временные и человеческие составляющие образовательного пространства высшего учебного заведения как открытой системы, подчеркивает А.А. Орлов, обусловливают его межкультурные особенности – между поколениями, профессиональными, этическими, политическими, социальными, гендерными и другими составляющими. В эпоху глобализации и информатизации человеческого сотрудничества эти особенности становятся неотъемлемым атрибутом каждого высшего учебного заведения, определяя, таким образом, потребность в обновлении целей, содержания и технологий современного профессионального образования.

Теоретические позиции А.А. Орлова [7] предполагают тщательную пропедевтическую работу по изучению субкультурных особенностей студентов в процессе разрешения намеченных противоречий, существующих в системе отношений индивида, социальных и этничных групп с культурной, природной и социальной средой. Эти следует учитывать, разрешая важные проблемы моделирования компетентностно ориентированной образовательной среды высших учебных заведений искусства.

Подчеркнем, что в области культуры существуют не только субкультуры, но и различные динамичные субкультурные сообщества смешанных типов. В разных вариантах они объединяют культурную среду социальных групп населения не в соответствии с признаками социально-демографической принадлежности, а по социально-психологическому, идеологическому, морально-религиозному и психолого-культурному содержанию. Речь идет о транскультурной среде, которая объединяет сферу межнационального взаимодействия, как будто накладывая одни субкультурные пространства на другие, развивая и возвышая их. Это такое макрокультурное пространство, определяющее функционирование разных вариантов культурных контекстов (региональных, межнациональных, международных), из которых проецируется интерсубъективность и общечеловеческие идеалы.

В свете вышесказанного составляющие компетентностно ориентированного пространства в высшем учебном заведении искусства характеризуется некоторыми особенностями. Это связано с тем, что молодежная субкультура в целом определяется интенсивными поисками смысла и мотива жизни будущего специалиста в области искусства. Важной для студенческой субкультуры становится образ идеального героя, который в рамках этой субкультуры персонифицирует значимую личность в сфере искусства и определяет инновационный поиск новых культурных архетипов, апробируя новые культурные идеи, нормы, впечатления. К таким социальным инновационным группам относится студенческая молодежь, которая создает интеллектуальную и творческую среду, определяющая поиск и утверждение новых культурных норм поведения и действий.

Важно иметь в ввиду также, что с одной стороны, развитие личности студента – это социальный процесс, который инициирует сближение моделей поведения и деятельности с требованиями общества, а с другой – провоцирует индивидуальное нагромождение собственного жизненного и общественного опыта, вклю-

чающего особенное вхождение личности в культуру и участие в ней. Последнее связано с феноменом *менталиации* (одухотворенностью и самоактуализацией), которое выявляется в функционировании ценностно-смыслового мировоззрения личности, определяющего особенности ее самоактуализации. Определяющая роль в этом процессе принадлежит самопознанию личности, развитие которой осуществляется до самого высокого уровня осмысления окружающего мира, природы и самого себя. Исходным моментом в анализе самопознания служит «Я-концепция», которая в совокупности представлений индивида о себе и социуме позволяет формировать убеждения, оценки и тенденции поведения (Р. Бернс).

На наш взгляд, самовоспитание, как универсальный источник духовного развития личности, связано с самосовершенствованием человека на основе самопознания [1]. Последнее осуществляется на основе выработки индивидуального отношения к социокультурному пространству – наиболее близкой субкультурной и наиболее отдаленной транссубкультурной среды. В этой связи степень развитости рефлексии определяет соотношение студента к конкретной группе, социокультурной среде, к субкультурам и определяет характер включения его в культурно-образовательную деятельность.

Субкультурное и национально-культурное пространство создают условия для проявления непосредственного влияния социальных институтов – высших учебных заведений искусства и культуры, средств массовой информации, семьи на формирование духовного потенциала личности. Как подчеркивает Н.Б. Крылова [3], это реальность и эмпирия культурного контекста, другими словами тех объединений и связей отдельных культурных основ, субкультурных и транссубкультурных пространств, которые создают некоторое единое (зримое и обозримое) целое.

Важно подчеркнуть, что личностно-ориентированный и компетентностный подходы в высшей школе создают методологическую основу для создания последовательно взаимосвязанных образовательных пространств, обеспечивая такой уровень овладения теоретическими понятиями, который представляет возможность оперировать ими как сложными категориальными системами. Интерес в этом контексте имеет концепция интегративного образовательного пространства А.Я. Данилюка [2], в соответствии с которой интеграция раскрывается в взаимопроникновении общечеловеческого знания и самопознания. Очевидно, что важную роль в этом процессе играют межпредметные связи, которые представляют возможности трансформировать научную и учебную информацию из одной дисциплины в процессе изучения другой. В этом случае упомянутое пространство можно рассматривать как своеобразный виртуальный обучающий междисциплинарный и полифункциональный полигон, в котором создаются условия для многоразового использования знания по каждой дисциплине вне рамок самой дисциплины [8].

В целом соглашаясь с авторами проанализированных концепций профессионального образования в сфере искусства, подчеркнем, что проблемы современной действительности требуют разработки новых научных подходов, ориентированных на обоснование и разработку главных направлений научно-педагогической деятельности с учетом глубины кардинальных изменений, принципиально меняющих суть человеческих взаимодействий. Созданные при этом множественные взгляды на проблемы глобализации мирового пространства и сохранение национальных культур, ускорения темпов научно-технического прогресса создают предметное поле для интегративного знания, как основы развития педагогической науки и искусства. Актуальность этих проблем связана с определением приоритета в формировании у студентов высокого уровня интегративных знаний, связанных с законами самоорганизации Универсума.

Очевидно, что в современных условиях отказ от формальной модели и линейной концепции прогресса и соответствующих ее классических философских интерпретаций науч-

но-педагогического сотрудничества и далее в большей степени определяют необходимость нового взгляда как на искусство и его образовательно-воспитательно-просветительский потенциал. При этом возникает ряд проблем, которые требуют тщательных исследований в сфере искусствоведения, философии, социологии, культурологии. Эти области объединяют и исследуют универсальные закономерности сложных организованных систем, функционирование которых и поясняет синергетика. Раскрывая системность и динамику окружающего мира, подводя к пониманию его универсального единения, синергетический подход может стать основой модернизации содержания образования в сфере искусства благодаря интеграции разнопредметных научных знаний, в том числе, естественно-научных и гуманитарных.

Объективная необходимость реализации социокультурного потенциала страны обусловливает моделирования компетентностно ориентированного пространства в высших учебных заведениях искусства. Целесообразность моделирования определяется системностью профессиональной деятельности человека. Моделирование компетентностно ориентированного образовательного пространства предполагает гармонизацию содержания, форм, технологий, представлений о результатах обучения и включенности студентов в культурную среду. В основу моделирования компетентностно ориентированного пространства в высших учебных заведениях искусства целесообразно включить такие принципы:

– *целостности,* которая отображает внутреннее единство жизненного пространства и духовного мира человека. Онтологической основой целостности компетентностно ориентированного пространства является субъектность, благодаря которой осуществляется установка конструктивных связей человека с жизнедеятельностью;

– *культуросообразность*, предполагающая построение компетентностно ориентированного пространства в соответствии с моделью культуры с учетом ее многовариантности, внутренней неоднозначности, с опорой на современные социокультурные процессы;

– *единство интеграции и дифференциации,* выражающееся во взаимодействии разных субпространств, обеспечивающих автономное существование частей в рамках целого.

Выводы. Результаты теоретического анализа сущности современного компетентностно ориентированного образовательного пространства отображают взаимосвязанные уровни (ментальный, субкультурный и транссубкультурный) включения студентов высших учебных заведений искусства в культурный социум; характеризуют источники развития духовного потенциала студентов, включающего самопознание, самосовершенствование и самоактуализацию; реализует междисциплинарный синтез в содержании профессионального образования в сфере искусства; обеспечивают органичное включение образовательного процесса высшего учебного заведений и его субъектов во все виды жизнедеятельности.

АННОТАЦИЯ

Рассматриваются тенденции развития системы высшего образования Российской Федерации. Раскрываются особенности реализации личностно-ориентированного и компетентностного подходов, их роли в модернизации содержания подготовки специалистов в области искусства и культуры. Анализируются концепции отечественных ученых, в которых описываются уровни (ментальный, субкультурный и транссубкультурный) включения студентов высших учебных заведений искусства и культуры в образовательное пространство. Описывается субкультурное и национально-культурное пространство, которое создает условия для проявления непосредственного влияния социальных институтов – высших учебных заведений искусства и культуры, средств массовой информации, семьи на формирование духовного потенциала личности. Характеризуют источники развития духовного потенциала студентов, включающего самопознание, самосовершенствование и самоактуализацию; реализует междисциплинарный синтез в содержании профессио-

нального образования в сфере искусства; обеспечивают органичное включение образовательного процесса высшего учебного заведений и его субъектов во все виды жизнедеятельности.

Ключевые слова: методологические подходы, личностно-ориентированный и компетентностный подходы, образовательное пространство высшей школы.

SUMMARY

This article examines development trends in the Russian higher education system. It explores the implementation of student-centered and competency-based approaches and their role in modernizing the training of specialists in the fields of art and culture. It also analyzes concepts developed by Russian scholars that describe the levels (mental, subcultural, and transsubcultural) of students' inclusion in the educational space at higher education institutions specializing in arts and culture. It describes the subcultural and national-cultural space that fosters the direct influence of social institutions-higher education institutions specializing in arts and culture, the media, and the family-on the development of an individual's spiritual potential. It also characterizes the sources of students' spiritual development, including self-knowledge, self-improvement, and self-actualization. It also implements an interdisciplinary synthesis in the content of professional education in the arts and ensures the organic integration of the educational process at higher education institutions and their constituent entities into all aspects of life.

Key words: methodological approaches, personality-oriented and competence-based approaches, educational space of higher education.

ЛИТЕРАТУРА

1. Глузман А.В., Глузман А.А. Сущность, структура и функции личностно-профессионального самосовершенствования педагога // Гуманитарные науки. 2022. № 1 (56). С. 43–51.

2. Данилюк А.Я. Теория интеграции образования. Ростов на Дону, 2000. 409 с.

3. Крылова Н.Б. Эстетический потенциал культуры. М.: Прометей, 1990. 146 с.

4. Ларионова И.А. Формирование профессиональной мобильности будущих специалистов социальной сферы // Педагогика. 2010. № 8. С. 41–45.

5. Леонтьев Д.А. Художественная компетентность как характеристика личности // Эмоции, творчество и искусство: тез. докл. междунар. симп. Пермь, 1997. С. 64–65.

6. Олексюк О.Н., Ткач Н.Н. Педагогика духовного потенциала личности: сфера музыкального искусства: учебное пособие. Киев: Знание Украины, 2004. 264 с.

7. Орлов А.А. Развитие познавательного потенциала студентов в образовательном пространстве педагогического вуза // Педагогика. 2009. № 8. С. 47–57.

8. Шемет О.В. Пространственная организация компетентностно ориентированного образовательного процесса в вузе // Педагогика. 2010. № 6. С. 40–44.

А.С. Волкова, О.Г. Коник

УДК 378.2

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ КАК ПРЕДМЕТ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Введение. На протяжении всего времени своего существования общество создавало законы, руководствуясь моральными и этическими принципами, чтобы обеспечить цивилизованное сосуществование. В зависимости от исторического периода, географического региона и культурных традиций ценности могут варьироваться и изменяться, однако су-

ществуют и универсальные человеческие ценности. Необходимость междисциплинарного синтеза при изучении процесса формирования ценностных ориентаций обусловлена сложностью самого феномена, находящегося на пересечении философского, социологического, психологического и педагогического знания. Преодоление фрагментарности существующих подходов позволит разработать целостную концепцию ценностного становления личности в современном образовательном пространстве.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Актуальность исследования обусловлена необходимостью преодоления фрагментарного подхода к изучению ценностных ориентаций в условиях трансформации современного общества. В эпоху цифровизации и глобализации, когда традиционные ценностные ориентиры подвергаются переосмыслению, а общество находится под воздействием разнонаправленных информационных потоков, формирование целостной системы ценностей становится важнейшей педагогической задачей [3]. Отсутствие интегративного подхода, объединяющего философские, социологические и психолого-педагогические аспекты данного феномена, существенно ограничивает эффективность воспитательных стратегий в образовательной среде. Цель статьи заключается в выявлении историко-философских предпосылок формирования аксиологического знания для разработки комплексной модели изучения ценностных ориентаций. Особое внимание уделяется преодолению редукционистского подхода, сводящего проблему ценностного становления личности к узкопедагогическим аспектам, без учета философских оснований и социокультурного контекста данного процесса.

Изложение основного материала. Мы полагаем, что вопрос формирования ценностных ориентиров следует рассматривать не только с педагогической позиции; данная проблема требует более глубокого научного исследования, поэтому подробнее разберем такие понятия, как «ценности» и «ценностные ориентиры». Ценности человека, по мнению А.Л. Свеницкого [8], «занимают значимое место в картине мира и мировоззрении личности, и они являются предметом исследований многих научных направлений». Понятие «ценность» выступает фундаментальной категорией для целого ряда социально-гуманитарных дисциплин: философии, социологии, психологии, культурологии и педагогики. Оно прочно укоренилось не только в академическом дискурсе и специальной литературе, но и в повседневном языке, активно используясь в самых разных ситуациях. При этом семантическое поле термина отличается широкой вариативностью и контекстной зависимостью. Он часто используется как взаимозаменяемый с такими категориями, как «стоимость», «достоинство», «польза», «благо» или «значимость», что подчеркивает его многогранность и отсутствие жестко закреплённого значения.

В ряде европейских языков термины «стоимость» и «ценность» рассматриваются как идентичные, что приводит к отсутствию их разграничения и использованию в качестве взаимозаменяемых. К примеру, «в немецком языке используется термин «Wert», в английском – «value», в французском – «valeur», а в испанском – «valor»».

Н. Кураженкова сообщает о том, что «Первые философские представления о «ценности» складываются в эпоху Античности. Понятие «ценности» и «бытия» в это время отождествлялись. Плеяда философов, обратившихся к вопросу о «ценностях» (Конфуций, Лао Цзы, Сократ, Платон, Аристотель, Сенека), внесла новое в данное понятие. Так, в учении Конфуция большую роль играют понятия «гуманность», «милосердие», «благодеяние»; В Трактате Лао-Цзы рассматриваются такие ценностные явления, как добродетель, правда, искренность, слава, красота, счастье, жизнь. Сократ, характеризуя прекрасное, показывает его связь с полезным. Платон тоже не отделяет красоту от доброго, благого, истинного». В рамках античной философской традиции, параллельно с разработкой общего учения о ценностях, формируется запрос на их системную классификацию. Платон обо-

сновывает существование высших ценностей, наделенных вневременным и объективным статусом. Противоположную позицию занимали софисты, настаивавшие на субъективном и ситуативном происхождении любых оценочных суждений. Их подход напрямую вытекал из известного принципа Протагора: «Человек – мера всех вещей». Аристотель дополнил эту дискуссию, предложив понятие «самоценности», распространяемое им на такие феномены, как человеческая личность, эвдемония (счастье-благоденствие) и справедливость. Обобщая воззрения эпохи, можно заключить, что греческими мыслителями был открыт универсальный аксиологический принцип, интегрирующий в себе: Добро, Красоту и Истину [2].

Е.А. Авдеев сообщает, что «Интерпретация ценностных категорий и общих понятий, таких, как «благо» получает дальнейшее развитие в рамках основных школ эллинистической философии – стоиков (Зенон Китийский, Хрисипп и Панэтий Родосский), киников (Антисфен), скептиков и неоплатоников (Плотин). Теоретико-ценностные вопросы занимают центральное место в философии Платона и Аристотеля. Сократом впервые ставится вопрос об определении общих понятий. Для Платона именно «благо» выступает центральным системообразующим понятием, синтезирующим и объединяющим три фундаментальных начала бытия: добро, истину и красоту, которые он описывает его как высшую и единственную ценность, лежащую в основе всего. Платон утверждает, что ценности имеют объективный нравственный и эстетический характер, и он разделяет их на три класса: «благое», «дурное» и «ни хорошее, ни дурное» – то есть безразличное. Аристотель, в свою очередь, утверждает тождественность блага и бытия, подчеркивая, что только то, что имеет бытие, может считаться благом. Он критикует субъективные подходы к определениям красоты и ценности, настаивая на том, что истинная ценность связана с целесообразностью.

Эллинистическая философия радикально пересмотрела понятие ценности. Скептики, отрицая объективные основания для оценок, заявляли, что в природе нет ничего изначально ценного, а потому не существует и объективных критериев для различения добра и зла. В противовес этому стоики, по данным Диогена Лаэртского, предложили более гибкую модель, введя дистинкцию между вещами предпочтительными и того избегающими. Эволюция античной мысли в области аксиологии демонстрирует отчетливый переход: от поиска универсальных и объективных оснований ценности в работах Платона и Аристотеля к доминированию субъективно-релятивистских интерпретаций, характерных для школ эллинистической эпохи. Именно этот фундамент, заложенный греческими философами, во многом предопределил вектор формирования ценностных категорий в философии Нового времени.

Параллельно, на Востоке, мыслители (в частности, представители конфуцианства) концентрировались на исследовании генезиса моральных норм, различая их внутренние и внешние истоки. Центральным элементом их этической системы выступала добродетель («дэ»), а высшей целью социального и нравственного миропорядка провозглашалась тотальная гармония индивидуальных доблестей, достигаемая через следование универсальному пути («дао»). Единую ось философии Конфуции образует гармония таких ценностей, как гуманность и благопристойность. Благопристойность, а также этикет, ритуал, церемонии т. и. основываются на определенных принципах, которые заключаются в совокупности конкретных правил. Конфуций не обращается к внутренним установкам человека, а помещает внутрь традиции и делает их источником переживания. Гуманность, определяемая Конфуцием как «любовь к людям» и «преодоление себя и возвращение к ритуальной благопристойности», является естественной потребностью человека. Данная ценность является внутренней природой человека [6].

И.М. Суворова сообщает, что «дальнейшее развитие учение о ценностях получило в Средневековье. В это время ценности связываются

с божественной сущностью. Бог олицетворяет триединство Истины, Добра, Красоты. Известные философы средневековья Августин Блаженный и Фома Аквинский считали, что Бог – это начало, объединяющее то, что называют ценностями Благо, Истину, Добро, Красоту. Христианский мир этого времени преподносит новые ценности: Веру, Надежду, Любовь» [10].

Схоластическая мысль, укорененная в аристотелевской традиции и в особенности в «Никомаховой этике», осуществляла тщательное изыскание онтологической природы благого и ценного. Центральное место в этих изысканиях занимало построение иерархии смыслов, изучение их корреляций, а также различия между благами относительными (условными) и абсолютными (безусловными). Однако проблематика внутреннего, субъективного мира личности и детерминирующих его ценностных ориентаций оставалась на периферии исследовательского интереса схоластов. В тот исторический период понятие «ценность» еще не сформировалось в самостоятельную философскую категорию и не имело строгого терминологического оформления. В мировоззренческой системе Средневековья базовые категории – существование, истинность и значимость – воспринимались как элементы целостного, недифференцированного единства. Аксиологический аспект понимания мира изначально был включен в систему этико-нормативных представлений, таких как «добро», «нравственная чистота», «гармония», «верное знание» и «правосудие». Развитие теорий ценности осуществлялось в тесной связи с доминирующим религиозным сознанием и характерными для того времени интеллектуальными практиками, что в конечном итоге способствовало внедрению уникальной системы интерпретации морали и нравственности. Данная система впоследствии стала важным интеллектуальным фундаментом для генезиса философии Нового времени.

Интеллектуальная мысль эпохи Ренессанса внесла фундаментальный вклад в становление аксиологии как области философского знания. В противоположность средневековой схоластике, ренессансный гуманизм провозгласил человеческую личность в качестве центральной и наивысшей меры всех вещей. В этой новой системе категория полезности приобретает ключевое значение для оценки тех или иных явлений. Яркой иллюстрацией этого подхода служит трактат Лоренцо Валлы «О подлинном и мнимом благе», в котором мыслитель обосновывает принцип доминирования существенной пользы над второстепенными благами. Его аргументация строится на идее, что масштаб выгоды определяет иерархию ценностей: «большие блага, каковые суть большие выгоды, предпочтительнее меньших благ или, по крайней мере, меньший ущерб более значительному» [1]. В интеллектуальном пространстве Нового времени доминирующей парадигмой стала интерпретация ценностных категорий через призму человеческого разума и его познавательных способностей. Мыслители этой эпохи видели в рациональном начале ключ к пониманию природы ценностей.

Особую роль в становлении аксиологии как самостоятельной философской дисциплины сыграли труды Иммануила Канта и Георга Вильгельма Фридриха Гегеля, чьи изыскания позволили сформулировать ее базовые формальные принципы. Именно Кант ввел категорию «ценность» в строго специализированный понятийный оборот, придав ей терминологическую четкость. С переходом к современным философским взглядам, И. Кант вводит строгие определения и классификации ценностей, делая акцент на их обязательности и значимости для человеческой воли. Г. Гегель, в свою очередь, различает экономические и духовные ценности, акцентируя внимание на их относительности и зависимости от контекста. Эти изменения отражают не только развитие философской мысли, но и трансформацию общества в целом, где ценности становятся более разнообразными и многогранными, учитывая как индивидуальные потребности, так и социальные реалии.

В 1902 году французский философ П. Лапи ввел термин «аксиология», обозначив тем

самым область философии, посвященную исследованию природы ценностей». Как отмечает В.А. Сластенин, дальнейшее развитие философской рефлексии о ценностях связано с именами Э. Гуссерля, М. Шелера и его ученика Н. Гартмана, чьи труды были посвящены системному изучению генезиса и сущности аксиологических феноменов [9]. К исследованию этой проблематики активно подключились и представители других наук: психологии (Г. Мюнстенберг, А. Мейнонг, Дж.Дьюи, А. Маслоу) и социологии (М. Вебер, Р.Б. Парсонс и др.). Этот междисциплинарный синтез, по его мнению, и стал катализатором институционализации аксиологии в качестве самостоятельной отрасли знания. В отечественной традиции, как полагает Ю.В. Дроботенко, утвердилось понимание аксиологии именно как философской теории ценности, изучающей ее природу, статус и функции [4]. М.П. Данилкова указывает, что наиболее весомый вклад в становление данной научной области в России внесли труды Н. Бердяева, П. Флоренского, Н. Лосского, М. Бахтина, которые творчески развивали и переосмысливали кантовские идеи. Особое место в русской аксиологической мысли занимает концепция Н.О. Лосского. Его учение центрировано вокруг тезиса о том, что высшим основанием и источником всякой ценности являются «Бог и Царство Божие». Данная ценность, по его мнению, наделена имманентным смыслом, который «делающим ее предметом одобрения, дающим безусловное право на осуществление и предпочтение чему бы то ни было другому» [5, с. 266]. Все прочие ценности, классифицируемые им на позитивные (добро) и негативные (зло), имеют, по Лосскому, производную от абсолютной характер.

Е.К. Аль-Янаи сообщает, что «в 60-е годы XIX века в философский дискурс вошло понятие «ценность». Немецкий философ Р.Г. Лотцео характеризовал его как «значимость». Согласно философским определениям, «ценность» трактуется как не свойство конкретного объекта, а его сущность и одновременно условие полноценного бытия данного объекта».

Невозможно не отметить, в контексте изучаемого понятия, точку зрения М. Рокича, который считал, что «Ценности конкретного человека образуют систему его ценностных ориентаций и отличаются общим количеством и разной степенью сформированности» [7]. В предложенной автором системе ценностные конструкты разделяются на два фундаментальных типа. Первый тип – терминальные ценности – репрезентируют собой ключевые целевые состояния, которые личность стремится достичь как высший результат своей жизнедеятельности. Второй тип – инструментальные ценности – представляют собой операциональные принципы и поведенческие стратегии, которые индивид воспринимает как социально и морально предписанные и необходимые для успешной адаптации и функционирования.

В культуре марксизма понятие ценностей было сведено к экономическому понятию и совершенно не рассматривалось в контексте морали и этики. В СССР примерно до 1960-х годов аксиология считалась лженаукой, плодом буржуазного общества и была под запретом. Начало советской философии ценностей в 50-60-х годах XX века заложили В.А. Василенко и И.С. Нарский. Если первый рассматривал ценность преимущественно через призму значимости предметов для удовлетворения потребностей, то второй акцентировал ее идеальную и целевую составляющую, определяя ценности как высшие ориентиры личности. Дальнейшее развитие это направление получило в работах В.П. Тугаринова и О.Г. Дробницкого, которые синтезировали оба подхода. Согласно теории В.П. Тугаринова, ценностные ориентации одного человека есть ни что иное, как ценностные ориентации общества, и человек не может иметь других, отличных от этих ценностей. Он выделял три категории ценностей: материальные (техника и материальные блага), общественно-политические (свобода, богатство, равенство, справедливость), духовные (образование, наука, искусство). О.Г. Добробницким были описаны две категории ценностей: предметные, ценности со-

знания или представления. Подобные идеи полностью отражали идеологию данного времени.

Выводы. Таким образом, ценностные ориентации в педагогике представляют собой сложный и разносторонний феномен, который охватывает как индивидуальные, так и социальные аспекты жизни личности. Изучение ценностных ориентаций позволяет понять, как личные и общественные ценности влияют на поведение, действия и выбор человека. Ценностные ориентации представляют собой производное от понятия «ценность», объединяя индивидуальные и социальные элементы. Это акцентирует внимание на том, что ценности служат базой для формирования личных установок и действий, что имеет значительное значение в образовательном процессе. Ценностные ориентации можно рассматривать как осознанное отношение к материальным и духовным благам, которое находит свое выражение в поведении и деятельности человека. Это отражает активную позицию индивида в выборе и оценке ценностей. Ценностные ориентации являются частью системы отношений личности, определяющей ее подход к миру и себе. Это отражает взаимосвязь между внутренними установками и внешними действиями. Исследуемое явление характеризуется устойчивыми отношениями, но в то же время отмечается, что ценностные ориентации могут меняться в зависимости от жизненных обстоятельств и личного опыта. Ценностные ориентации представляют собой сложное образование, где пересекаются индивидуальное и общественное, внутреннее и внешнее. Это подчеркивает важность комплексного подхода к их изучению. Также исследуемое явление может рассматриваться как смысловая конструкция, выражающая осознание желаемых благ и норм, что определяет образ жизни индивида. Это акцентирует внимание на активной роли субъекта в формировании своих ценностей. Ценностные ориентации выступают также как личностное качество, формируемое в результате взаимодействия с окружающей средой, что делает их значимыми для педагогической деятельности. В целом, ценностные ориентации в педагогике представляют собой важнейший элемент, который влияет на формирование личности и ее взаимодействие с окружающим миром. Понимание ценностных ориентаций обучающихся позволяет педагогам более эффективно подходить к их обучению и воспитанию, учитывая индивидуальные особенности и ценностные предпочтения.

АННОТАЦИЯ. В исследовании предлагается междисциплинарный анализ эволюции понятий «ценность» и «ценностные ориентации». Автор доказывает ограниченность сугубо педагогического подхода к формированию ценностных ориентаций у подростков, обосновывая необходимость интеграции философского, социологического и психологического знания. В работе анализируется генезис аксиологических концепций: от античного отождествления ценности и бытия через средневековую теологизацию к антропоцентризму Возрождения и рационализму Нового времени. Ключевое внимание уделяется противостоянию объективной (Платон) и субъективной (софисты) трактовок ценности. На примере исследований Тугаринова, Дробницкого и Рокича раскрывается современное понимание ценностных ориентаций. Материалы статьи имеют практическую значимость для специалистов в области философии образования и педагогической психологии.

Ключевые слова: междисциплинарный анализ, междисциплинарное исследование, ценностные ориентации, ценность.

SUMMARY. The study offers an interdisciplinary analysis of the evolution of concepts «value» and «value orientations». The author proves the limitations of a purely pedagogical approach to the formation of value orientations in adolescents, justifying the need for integration of philosophical, sociological and psychological knowledge. The work analyzes the genesis of axiological concepts: from the ancient identification of value and being through medieval theology to the anthropocentrism of the Renaissance and rationalism of the New Age. Key attention is given to the opposition of objective (Plato) and subjective (sophist) value interpretation. Modern un-

derstanding of value orientations is revealed by the case studies of Tugarinov, Drobnitsky and Rokich. The articles have practical relevance for specialists in the field of philosophy of education and pedagogical psychology.

Key words: Interdisciplinary analysis, interdisciplinary research, value orientations, value.

ЛИТЕРАТУРА

1. Валла Л. Об истинном и ложном благе. М.: Рипол-Классик, 2018. 538 с.

2. Власова Т.И. Педагогика духовности: содержание и технологии духовно-нравственного воспитания: учебное пособие. М.: Директ-Медиа, 2020. 106 с.

3. Власова Т.И. Экзистенциальная теория духовно-нравственного воспитания школьников в современных российских условиях // Гуманитарные науки. 2024. № 2. С. 20–27.

4. Дроботенко Ю.В. Современные проблемы педагогической аксиологии // Вестник Оренбургского государственного университета. 2023. № 4 (240). С. 17–25.

5. Константинова Н.Д. Аксиологические основания теории и практики педагогического образования учителей начальных классов в России второй половины XIX – начала XX вв.: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. М., 2021. 218 с.

6. Матвеев П.Е. Аксиология: учеб. пособие. Ч. 1. История аксиологии. Владимир: Изд-во ВлГУ, 2017. 176 с.

7. Рокич М. Ценностные ориентации. СПб.: Питер, 2015. 704 с.

8. Свенцицкий А.Л. Краткий психологический словарь. М.: Проспект, 2021. 512 с.

9. Сластенин В.А., Чижакова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений, обучающихся по специальности 031000 – Педагогика и психология (ДПП.Ф.01 – Общие основы педагогики). М.: Academia, 2003. 185 с.

10. Суворова И.М. Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение // Вопросы теории и практики. 2015. № 8 (58). Ч. II. С. 189–191.

Е.А. Ягольник,
А.С. Малафий

УДК 377

ИНТЕГРАЦИЯ ФОРМ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ

Благодарности. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда в рамках научного проекта № 25-28-00883

Введение. Работа педагога будет результативна только в том случае, если она опирается на знание закономерностей, по которым развивается психика человека [12]. Психология выявляет психологические механизмы, лежащие в основе педагогических взаимодействий, изучает закономерности педагогического процесса, определяет условия его оптимизации. Временные условия процесса обучения включают временные оптимумы выполнения деятельности, неопределенные временные условия, дефициты времени и временную избыточность.

Временные режимы, характер и динамика работоспособности могут быть определяющими факторами, влияющими на выполнение программы обучения. В науке имеется достаточное число работ, посвященных влиянию биоритмов на работоспособность учащихся (А.А. Дурасов, А.В. Хлопкова, Т.Е. Алёшина, А.А. Наумова, Т.А. Наумова, О.А. Сбитнева и др. [2; 5; 12]). Как отмечают авторы, работоспособность человека в течение рабочего дня не стабильна, для нее характерно фазное развитие: 06.00-09.00 – подъем, подготовка к работе; 09.00-12.00 – работа; 12.00-15.00 – отдых; 15.00-18.00 – работа; с 18.00 – вечерний отдых.

Проводимые научные исследования показывают, что каждый человек имеет свои «внутренние часы». В определенное время суток в

организме происходят те или иные процессы, которые поддерживают нашу жизнедеятельность. «Внутренние часы» определяют «график» разнообразной деятельности человека.

Сложность в составлении расписания с учетом «внутренних часов» каждого студента диктует необходимость поиска новых форм, методов, способов организации процесса подготовки специалистов.

Выбор оптимальных сочетаний форм организации учебной деятельности студентов, вопросы их совершенствования являлись предметом исследования многих ученых (Ю.К. Бабанского, В.К. Дьяченко, В.И. Загвязинский, И.М. Чередов, В.А. Сластёнин, В.А. Черкасов, М.А. Данилов и др. [1-11]). О.Б. Александрова, М.А. Дрожжин, Д.А. Моисейкин, Е.А. Ершова в своих трудах с целью повышения эффективности процесса обучения предлагают рассмотреть интеграцию теории и практики в процессе изучения специальных дисциплин [1]. По мнению Khan S., традиционные лекционные занятия не приносят сегодня того результата, который планирует достичь преподаватель. Зачастую в течение 1,5 часов студенты находятся в пассивном состоянии и способны усвоить лишь тот материал, который был дан преподавателем в начале и в конце занятия [13].

Целью исследования является изучение работоспособности и включенности в решение сложных задач, усвоения сложного материала в течение учебного дня у студентов и определение путей и форм организации процесса эффективной подготовки специалистов в современном вузе.

Изложение основного материала. С целью выявления уровня работоспособности и включенности в решение сложных задач, усвоения сложного материала в течение учебного дня нами было проведено исследование среди студентов 1-4 курсов (385 человек) направлений подготовки «Прикладная информатика», «Программная инженерия», «Биотехнологии», «Биология», «Мехатроника и робототехника», «Системы управления летательными аппаратами», «Информационные системы и технологии».

В результате исследования удалось установить, что у 56,8% респондентов пиковые показатели работоспособности находятся в диапазоне между 11.00 и 14.30 часами. 14,5% студентов отмечают включенность в решение сложных задач уже с 8.00. Для 75,3% респондентов самыми сложными являются 5 и 6 пары (с 15.00-19.00). 78 студентов отмечают, что материал, который дается преподавателями на 6 паре (особенно если у студента в расписании в этот день 6 пар и нет больших перерывов), практически не усваивается.

Сложность в составлении расписания с учетом «внутренних часов» каждого студента диктует необходимость поиска новых форм и способов организации процесса подготовки специалистов.

В качестве одного из решений проблемы мы видим использование комбинированной формы организации процесса обучения.

В рамках преподавания дисциплины «Введение в биотехнологию» нами было проведено сравнение двух форм организации процесса обучения студентов: традиционная и комбинированная (интеграция лекции и практики). Объем и содержание изучаемого материала было одинаковым. Учебная нагрузка по дисциплине «Введение в биотехнологию» распределяется следующим образом: 14 часов лекционных занятий, 28 часов практических занятий. В эксперименте участвовало 4 группы студентов (86 чел.), обучающихся по направлению подготовки «Биология» и «Биотехнология». В двух группах (42 чел.) обучение проходило по традиционной форме обучения, в двух других (44 чел.) использовалась комбинированная форма обучения. У всех четырех групп занятия по дисциплине «Введение в биотехнологию» проходили в диапазоне 15.00-19.00.

Традиционная форма предполагает четкое разделение теоретического материала на лекциях и закрепление материала при решении задач на практических занятиях. В случае с рассматриваемой дисциплиной лекционные занятия проводились 1 раз в 2 недели, практические занятия проходили каждую неделю (Таблица 1).

Таблица 1

Распределение лекционных и практических занятий в зависимости от формы организации процесса обучения студентов

Неделя	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**
Традиционная форма														
Лекции (кол-во часов)	2		2		2		2		2		2		2	
ПЗ (кол-во часов)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Комбинированная форма (42 часа)														
Лекционно-практическая форма (кол-во часов)	1ч Л +3 ч пр.	0,5ч Л +1,5 ч пр.	1,5ч.Л+ 2,5ч. пр.	1чЛ+ 1ч пр.	1 чЛ+ 3ч пр.	0,5 ч Л+1,5 ч пр.	1 чЛ+ 3ч пр.	0,5 ч Л+ 1,5 ч пр.	2чЛ+ 2ч пр.	0,5 ч Л+ 1,5 ч пр.	2чЛ+ 2ч пр.	0,5 ч Л+ 1,5 ч пр.	1,3чЛ+ 2,5ч пр.	0,5 ч Л+1,5 ч пр.

В таком случае неизбежен постоянный повтор определенной части лекционного материала в первой части практического занятия. Нельзя не учитывать тот факт, что перед практическим занятием далеко не все студенты будут повторять необходимую часть теоретической информации, кто-то ведет отдельные тетради для лекций и практики по одному и тому же предмету и не берет на занятия одновременно обе тетради. Поэтому повторение изученного на лекции материала необходимо, иначе практическая задача не будет понятна до конца, а студент в лучшем случае просто перепишет решение.

В случае с комбинированной формой мы предлагаем рассматривать 42 часа аудиторных занятий как единое целое, но с сохранением пропорциональности запланированного учебной нагрузкой времени на лекционные и практические занятия. Такая форма организации процесса обучения предполагает немедленное закрепление только что изложенной теории решением практической задачи.

Применение комбинированной формы в процессе преподавания дисциплины «Введение в биотехнологию» позволило установить, что при решении задач сразу же после изложения теории у студентов возникают дополнительные вопросы по расчетам, если немного поменять условие задачи, что при традиционной форме случалось намного реже. На наш взгляд это связано с тем, что, несмотря на итоговую экономию времени, подача материала становится более концентрированной, студент эффективнее запоминает материал без отвлечения на другую информацию. В случае, если в расписании дисциплина попадает на неблагоприятные часы, такая форма позволяет минимизировать риски неусвоения материала, повышает мотивацию студентов.

Выводы. Внедрение комбинированной формы организации процесса обучения позволило наблюдать на практике улучшение восприятия материала, его запоминание. В группах, участвующих в эксперименте, аттестационные, зачетные и экзаменационные баллы заметно повысились. Результаты контрольной диагностики в конце семестра показали, что в группах, проходящих обучение в применением комбинированной формы, из 44 человек оценки «отлично» получили 15 человек (34,1%), «хорошо» – 23 человека (52,3%), 4 человека

получили оценку «удовлетворительно» (9%), 2 человека получили оценку «неудовлетворительно» и были отправлены на пересдачу.

В группах, проходящих обучение с применением традиционной формы, результаты экзаменационной сессии были следующими: оценки «отлично» получили 10 человек (23,8%), «хорошо» – 15 человек (35,7%), 13 человек получили оценку «удовлетворительно» (30,9%), 4 человека получили оценку «неудовлетворительно» и были отправлены на пересдачу.

С целью подтверждения полученных результатов в середине следующего семестра был проведен контрольный срез, в котором приняли участие 48 человек (24 человека экспериментальной группы, прошедшие обучение по дисциплине «Введение в биотехнологию» с применением комбинированной формы проведения занятий, и 24 человека, прошедшие обучение с применением традиционной формы). Билеты включали 15 тестовых заданий и 10 задач различного уровня сложности. Каждый студент мог набрать 100 баллов. Средний балл, полученный студентами контрольной группы, составил 48, тогда как студенты экспериментальной группы показали средний результат, равный 72 баллам. Для статистического подтверждения значимости полученных результатов был применен t-критерий Стьюдента для несвязных выборок (при p=0,05, $t_{кр}$ = 2,013). tэмп (t-критерий Стьюдента) = 4,27, что позволяет сделать вывод о статической значимости полученных результатов, а, значит, и об эффективности комбинированной формы проведения занятий.

АННОТАЦИЯ

Авторами статьи на основе полученных результатов исследования колебания уровня работоспособности и включенности в решение сложных задач, усвоения сложного материала в течение учебного дня у студентов определяются пути и формы организации процесса эффективной подготовки специалистов в современном вузе. Обосновывается целесообразность использования интегрированной, комбинированной (лекционно-лабораторной, лекционно-практической) формы организации процесса подготовки студентов.

Ключевые слова: подготовка специалистов, интеграция форм организации процесса подготовки студентов, процесс усвоения слож-ного материала, биоритмы.

SUMMARY

Based on the results of the study of fluctuations in the level of efficiency and involvement in solving complex problems, assimilation of complex material during the study day in students, the authors of the article determine the ways and forms of organizing the process of effective training of specialists in a modern university. The expediency of using an integrated, combined (lecture-laboratory, lecture-practical) form of organizing the process of training students is substantiated.

Key words: training of specialists, integration of forms of organizing the process of training students, the process of assimilation of complex material, biorhythms.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александрова О.Б., Дрожжин М.А., Моисейкин Д.А. Теория и практика как взаимосвязанные категории в освоении дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Ялта: РИО ГПА, 2019. № 65. Ч. 4. С. 13–16.

2. Алёшина Т.Е., Наумова А.А., Наумова Т.А. Влияние биоритмов на умственную работоспособность // Universum: химия и биология. 2016. № 9 (27). С. 45–50.

3. Болотова А.К. Психология организации времени: учебное пособие для студентов вузов. М.: Аспект Пресс, 2006. 254 с.

4. Дурасова А.А., Хлопкова А.В. Влияние биоритмов на работоспособность учащихся // БМИК. 2013. № 2. С. 112–118.

5. Дьяченко В.К. Общие формы организации процесса обучения. Красноярск: Издво Краснояр. ун-та, 1984. 84 с.

6. Ершова Е.А. Интеграция теории и практики в обучении будущих учителей решению педагогических задач: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08. СПб., 2002. 164 с.

7. Корнилова Т.В. Экспериментальная психология: теория и методы: учебник для вузов. М.: Аспект Пресс, 2003. 381 с.

8. Корягина И.А., Королёв Г.В. Изучение источников стресса среди студентов высших учебных заведений // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2019. № 3 (47). С. 155–158.

9. Малафий А.С. Методика организации учебного процесса в условиях инклюзивного образования // Современные проблемы науки туриндустрии. Челябинск: Изд. центр ЮУрГУ, 2015. Т. 2. С. 307–315.

10. Окомков О.П. Современные технологии обучения в вузе: сущность, принципы проектирования, тенденции развития // Высшее образование в России. 1994. № 2. С. 45–52.

11. Павлова С.А., Пурдина Е.И. Возникновение, развитие и совершенствование форм организации процесса обучения // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72-4. С. 207–210.

12. Сбитнева О.А. Биоритмы и их воздействие на физиологические процессы и работоспособность студентов // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2018. № 6-1. С. 88–93.

13. Khan S. Why Long Lectures Are Ineffective // Time Ideas. 2012. URL: http://ideas.time.com/2012/10/02/why-lectures-are-ineffective.

Н.В. Шарыпова, Я.А. Батенева, А.Г. Брусянина

УДК 378.147.88

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ХИМИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТЕХНОПАРКА «КВАНТОРИУМ» (ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ) В ОБЛАСТИ ОРГАНИЧЕСКОЙ ХИМИИ

Введение. Современная система образования ставит перед педагогами вузов задачи по подготовке студентов – будущих учителей с учетом современных трендов в школьном образовании и сформированными компетенциями, которые позволят им эффективно осуществлять педагогическую деятельность.

Целью исследования является изучение особенностей формирования химической грамотности у студентов в области органической химии средствами Педагогического технопарка «Кванториум» (естественнонаучное направление).

Актуальность исследования обоснована средним уровнем химической грамотности современных студентов 1 и 2 курсов педагогического вуза, а также необходимостью подготовки будущего учителя-предметника, способного применить полученные знания и умения в своей профессиональной деятельности. Педагоги педагогических вузов, на базах которых появилась инновационная образовательная среда (технопарки), отмечают повышение практической подготовки обучающихся, рост познавательного интереса, в целом развитие естественно-научной грамотности [1; 3; 6; 7]. При этом требуется комплексная работа, внедрение новых методик, чтобы подготовить будущего педагога с глубокими предметными

знаниями, свободно ориентирующегося в изменяющихся условиях жизни, владеющего компетенциями естественно-научной грамотности, и в частности химической грамотности.

Изложение основного материала. Дисциплина «Органическая химия» студентами направления подготовки «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки) изучается на втором курсе после дисциплин «Общая химия» и «Неорганическая химия». Реализация практических работ осуществляется на базе Педагогического кванториума имени А.П. Рымкевича ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» (естественнонаучное направление).

На первоначальном этапе были проанализированы имеющиеся лабораторные работы по органической химии, определено место внедрения цифровых датчиков и их возможности. Разработаны новые лабораторные опыты, в которые были включены датчик pH, датчик окислительно-восстановительного потенциала, датчик оптической плотности и мутности, датчик электропроводимости, датчик счета капель (объема жидкости), датчик температуры и термопара, поляриметр и станция для изучения температуры плавления. У каждого опыта был прописан знаниевый компонент и формируемые компоненты химической грамотности, посредствам которых определялся ее уровень.

Остановимся на конкретных примерах лабораторных опытов по органической химии, непосредственно в которые были включены датчики цифровых лабораторий Verner и Z. Labs, имеющиеся на базе Педагогического технопарка «Кванториум» имени А.П. Рымкевича (естественнонаучное направление) ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет».

В практической работе «Углеводороды» при изучении свойств алкенов внесли изменение в опыт на взаимодействие этилена с раствором перманганата калия [5]. Цель опыта – изучение способности этилена к окислению. В ходе опыта при пропускании смеси газов (этилена и сернистого газа) через раствор перманганата калия происходит образование сернистой кислоты и раствор становится кислым. В связи с чем наблюдается обесцвечивание раствора, когда при избытке кислоты перманганат-ион MnO_4^- восстанавливается до Mn^{2+}[4]. При использовании датчика pH студенты делают замер изначально 0,1% раствора перманганата калия, второе измерение проводят во время исчезновения малиновой окраски после пропускания газа полученного при нагревании смеси концентрированной ортофосфорной кислоты с этиловым спиртом (3:1). Предметными результатами обучения у студентов будут умение получать газы в простейшем приборе, знание свойств алкенов и умение составлять уравнение реакции окисления этилена раствором перманганата калия с получением этиленгликоля, владение навыками работы с датчиком pH с соблюдением техники безопасности.

Аналогично при изучении химических свойств ацетилена в опыт «Взаимодействие ацетилена с перманганатом калия» включены цифровые датчик pH и датчик окислительно-восстановительного потенциала. Ацетилен получают из карбида кальция реакцией с водой (либо насыщенным раствором хлорида натрия). При окислении ацетилена раствором перманганата калия в нейтральной и кислой средах образуются различные продукты, преимущественно углекислый газ и муравьиная кислота, соответствующие соли. В щелочной среде образуется главным образом оксалат [4]. В начале опыта в трех стаканах с 0,5% растворами перманганата калия с разной средой (кислая, нейтральная, щелочная) снимают показания с датчиков pH и окислительно-восстановительного потенциала. Далее пропуская ацетилен через каждый раствор, отмечают окраску конечного раствора и значения датчиков. Включение данного опыта в практическую работу способствует достижению студентами следующих предметных результатов: знание свойств ацетилена и правил работы с цифровыми датчиками, умение соблюдать технику безопасности, умение с помощью датчиков измерять pH среды и редокс-потенциал, умение получать газы.

Практические работы по теме «Кислородсодержащие органические соединения» дополнены несколькими опытами с использованием цифровых датчиков. Например, опыт «Сравнение температуры кипения одноатомных спиртов» [5]. Цель опыта заключается в установлении факта зависимости температуры кипения спиртов от длины углеродной цепи. В ходе опыта используют этиловый, пропиловый и бутиловый спирты, нагревая их в пробирках в песочной бане. В пробирки поочерёдно погружают кончик чувствительного элемента датчика температуры так, чтобы не касался ни дна, ни стенок пробирки. В момент закипания фиксируют температуру. Необходимо отметить, что нужно учитывать теоретические значения температуры кипения веществ и использовать датчики с соответствующим диапазоном измерения. Так если температура кипения лежит в пределе 100^0C, то использовать при демонстрации опыта терморезисторный датчик, который подойдет для измерения температуры кипения этанола ($78,4^0$C) и пропанола-1 ($97,4^0$C). Температуру кипения бутанола-1 ($117,4^0$C) измерять надо термопарным датчиком. Предметными результатами обучения у студентов будут знание основных положений теории строения органических веществ, температуры кипения гомологов в ряду одноатомных спиртов, умение работать с датчиком температуры и термопары. По аналогии проводится опыт с использованием датчика термопары для определения температуры кипения изомеров: бутилового ($117,4^0$C) и изобутилового ($108,1^0$C) спиртов и выявления зависимости свойств веществ от строения.

Изучение карбоновых кислот студенты начинают с физических свойств и доказывают возможность использования станции для изучения температуры плавления веществ для идентификации органических веществ, в частности кислот, на примере стеариновой и пальмитиновой кислот. В два капилляра для определения точки плавления вносят порошки изучаемых кислот, помещают в станцию. При нагревании станции до 80^0C (температуру выставляют немного превышающую температуру плавления исследуемых веществ) наблюдают за показателями температуры плавления стеариновой ($69,6^0$C) и пальмитиновой ($62,9^0$C) кислот. При нагревании кислоты начинают незначительно мутнеть, из белого порошка переходят в крупнокристаллическую прозрачную массу и затвердевают. Температуру момента фазового перехода отмечают как температура плавления. Капилляры извлекают и включают вентилятор для охлаждения станции. Для органических кислот отличающихся температурами плавления данный показатель можно использовать для идентификации веществ. Знание зависимости физических свойств веществ от их строения и состава, умение определять температуру плавления твердого вещества будут выступать предметными результатами обучения у студентов.

Для изучения пространственного строения органических молекул в практическую работу добавлен опыт «Определение стереоизомерной формы винной кислоты» с помощью цифрового поляриметра. В ходе опыта студенты измеряют угол вращения плоскости поляризации света винной кислотой (оптическое вращение) и определяют стереоизомерную форму (D или L) винной кислоты. Аналогичные исследования студенты проводят при изучении углеводов (моносахаридов). Предметными результатами обучения у студентов в данных опытах являются знание оптической изомерии, умение строить энантиомеры с использованием проекционных формул Фишера, умение работать с поляриметром.

Современное оборудование Педагогического кванториума позволило разнообразить лабораторные работы студентов. В каждую тему включена работа с цифровым датчиком и количественными показателями [5], построение шаростержневой модели изучаемого органического вещества либо масштабной полусферической модели Стюарта-Бриглеба, акцентировано внимание на качественные реакции, добавлены задания с цифровой лаборатории платформы «ROQED», а также опыты школьного курса органической химии [2], по которым готовятся видеоматериалы для даль-

Таблица 1

Пример зачетного задания для студентов на предмет сформированности химической грамотности

Это вещество является бесцветной, вязкой, очень гигроскопичной жидкостью со сладковатым вкусом. На лакмус раствор этого вещества не реагирует, так как имеет очень слабокислую среду. *В 1811 году французский ученый М.Э. Шеврель, изучая вещество Х, разработал первый метод для промышленного способа получения его при обработке жировых веществ известью или щелочью. Хотя впервые оно было получено в 1779 году шведским химиком К. Шееле, который нагрел оливковое масло с оксидом свинца.* *Благодаря своим физическим и химическим свойствам «сладкая жидкость» нашла применение в производстве пластмасс, медицинских препаратов, косметических и моющих средств.* *Вещество Х обладает высоким сродством к молекулам воды, а малые размеры благоприятствуют проникновению молекул глубоко в кожу. Именно свойство поглощения и накопления влаги веществом Х легло в основу его использования в косметологии, препятствуя попаданию пыли и микроорганизмов в верхние слои кожи, защищая эпидермис от воспаления и раздражения.* Задание 1. Назовите вещество Х, о котором идет речь в тексте. Напишите его структурную формулу и соберите шаростержневую модель вещества Х, рассматривая его как производное пропана, в молекуле которого три атома водорода при соседних атомах углерода заме-щены на гидроксильные группы. Задание 2. Проведите качественную реакцию с веществом Х. Для этого получите гидроксид меди (II) и к полученному синему осадку добавьте водный раствор вещества Х. Напи-шите уравнение реакции, назвав вновь образовавшееся в пробирке вещество. Укажите класс веществ, к которому относится вещество Х. Задание 3. Мыло – одно из важных открытий, помогающее человеку значительно улучшать санитарный аспект бытия. Хозяйственное мыло имеет показатель pH 11-12. При из-готовлении мыла для рук добавляют вещество Х. Используя цифровой датчик pH, измерь-те водородный показатель раствора вещества Х, сравните его с показателями pH раствора хозяйственного мыла и жидкого мыла для рук. Отметьте, с какой целью вещество Х используется в производстве мыла для рук

нейшего использования в педагогической практике. Все представленные опыты, на наш взгляд, способствуют развитию химической грамотности студентов – будущих учителей химии. В дальнейшем данные опыты они смогут применять в педагогической деятельности в качестве демонстрационных опытов для школьников при изучении соответствующей темы либо в рамках внеурочной деятельности.

Эффективность внедрения в учебный процесс педагогического вуза современного оборудования при изучении органической химии студентами направления Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (профиль «Биология и география», профиль «Химия») ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» была проверена в 2024-2025 учебном году. В качестве диагностической работы по дисциплине «Органическая химия» студентам было предложено следующее контекстное задание (Таблица 1), составленное по аналогии с заданием на проверку естественно-научной грамотности.

Ко всем трем заданиям была представлена характеристика, в которой отмечены «содержательная область оценки», «компетентно-

стная область оценки», «уровень сложности», «формат ответа», «контекст», «объект оценки» и «максимальный балл», а также приведена система оценивания с указанием содержания критерия.

Анализ ответов студентов и выполнения практической части показал, что с первым заданием справились все студенты (100%), что указывает на высокий уровень сформированности химической грамотности (решение химической задачи, знание химического языка), верное научное объяснение явления.

Второе задание на максимальный балл выполнили 78,6% студентов, что соответствует высокому уровню сформированности химической грамотности (пользование химическим языком, выполнение химического эксперимента, решение химических задач) и понимание основных особенностей естественнонаучного исследования. 14,3% студентов совершили ошибку в написании химического уравнения качественной реакции, 7,1% только правильно определили образовавшееся вещество и класс соединения, которому характерна данная реакция.

С третьим заданием справились 85,7% студентов, правильно выполнили химический эксперимент, верно интерпретировали данные и использовали научные доказательства для получения выводов. 14,3% – определив pH, затруднились в теоретическом ответе.

Выводы. По результатам исследования особенностей формирования химической грамотности у студентов в области органической химии средствами Педагогического технопарка «Кванториум» (естественнонаучное направление) были сделаны следующие выводы. Проблема формирования химической грамотности у студентов в педагогических вузах решается с разных сторон, посредством внедрения новых методик и современных технологий. Включение современных средств обучения (цифровых лабораторий) в образовательный процесс должно быть логически обоснованным, не эпизодическое использование отдельных методов и приемов, привносить новые знания и умения для студентов, формируя компетенции химической грамотности, которые они готовы использовать в практике преподавания школьной химии, и формировать их уже у школьников, мотивируя к изучению дисциплины. Положительным фактом является и достаточно высокий процент правильности выполнения диагностической работы студентами, подтверждая эффективность выбранной методики по формированию химической грамотности.

Исследование выполнено при финансовой поддержке научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям деятельности вузов партнеров ЮУрГГПУ и ШГПУ в 2025 году по теме «Формирование химической грамотности в области органической химии средствами Педагогического технопарка «Кванториум» (естественнонаучное направление)» (№16-337 от 29 мая 2025 г.).

АННОТАЦИЯ

В статье авторами акцент сделан на описании собственного опыта внедрения современных средств обучения Педагогического технопарка «Кванториум» имени А. П. Рымкевича (естественнонаучное направление) в курс «Органическая химия», реализуемый в ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет». В основную комплектацию оборудования по химии включены цифровые лаборатории Z. Labs, цифровые датчики лаборатории «Vernier», цифровая лаборатория платформы «ROQED», шаростержневые модели, коллекции и другое оборудование, работа с которым добавлена в обновленные лабораторные опыты по органической химии. На представленных примерах опытов показаны формируемые компоненты химической грамотности у студентов. Результаты проведенного исследования, базирующего на обработке выполненного итогового задания, показывают положительное влияние использования современного оборудования для формирования химической грамотности у студентов в области органической химии.

Ключевые слова: химическая грамотность, органическая химия, цифровые датчики по химии, лабораторный опыт по химии, Педагогический кванториум.

SUMMARY

In the article, the authors focus on describing their own experience of introducing modern teaching tools from the A.P. Rymkevich Pedagogical Technology Park (natural sciences) into the Organic Chemistry course at the Shadrinsky State Pedagogical University. The main equipment for chemistry includes Z.Labs digital laboratories, Vernier digital sensors, ROQED digital laboratories, ball-and-stick models, collections, and other equipment, which has been added to the updated laboratory experiments in organic chemistry. The presented examples of experiments show the components of chemical literacy that are being formed in students. The results of the study, which is based on the processing of the final assignment, show the positive impact of using modern equipment to form chemical literacy in students in the field of organic chemistry.

Key words: Chemical literacy, organic chemistry, digital chemistry sensors, chemistry laboratory experience, Pedagogical Quantorium.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беликова Р.М., Новолодская Е.Г. Развитие естественнонаучной грамотности обучающихся средствами дополнительного образования // Педагогическая перспектива. 2022. № 1 (5). С. 57–63.

2. Габриелян О.С., Остроумов И.Г., Сладков С.А. Химия: 10-й класс: базовый уровень: ученик. Изд. 5-е, стер. М.: Просвещение, 2023. 128 с.

3. Гилязова И.Б., Жарких Л.А., Курдуманова О.И. Развитие химической информированности и грамотности студентов педагогического вуза при формировании современной химической картины // Казанская наука. 2016. № 10. С. 137–139.

4. Дорофеев М.В. Реализация образовательных программ по химии с использованием оборудования детского технопарка «Школьный кванториум» 10-11 класс (углубленный уровень): метод. пособие. М., 2021. 161 с.

5. Использование цифровых лабораторий при обучении химии в средней школе / П.И. Беспалов, М.В. Дорофеев, Д.М. Жилин, А.И. Зимина [и др.]. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014. 229 с.

6. Шарыпова Н.В., Соловьёва А.Л., Батенева Я.А. Использование цифровых датчиков при изучении общей химии в вузе // Современные наукоемкие технологии. 2023. № 11. С. 230–234.

7. Шарыпова Н.В., Брусянина А.Г., Батенева Я.А. Особенности использования цифровой лаборатории по химии для формирования предметных компетенций у студентов педагогического вуза // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2024. № 4 (68). С. 33–39.

Я. Фэн

УДК 37.07

ИННОВАЦИОННОСТЬ И ЭФФЕКТИВНОСТЬ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Введение. С быстрым развитием передовых технологий, таких как искусственный интеллект и большие данные, сектор образования претерпевает глубокие изменения. В частности, в сфере высшего образования широкое внедрение цифровых образовательных ресурсов (DER) меняет методы преподавания и подходы к обучению [3]. В системе высшего образования Китая английский язык, являющийся ключевым компонентом в подготовке глобально ориентированных кадров, переходит

Таблица 1

Сводка данных

Группа	Среднее значение до тестирования (Pre)	Среднее значение после тестирования (Post)	Средний прирост (Gain = Post−Pre)	Разница SD ($s_{(d)}$)
Визуальная группа	78.2	85.6	7.4	4.574
Аудиальная группа	76	80.48	4.48	2.87
Кинестетическая группа	80.24	89.8	9.56	4.82
Контрольная группа	74.12	77.8	3.68	2.98

от традиционного обучения к цифровизации и интеллектуализации. Одновременно с этим пандемия COVID-19 ускорила внедрение цифрового образования, и смешанное обучение и перевернутые классы становятся все более распространенными [4]. Тем не менее, по-прежнему наблюдается дефицит эмпирических исследований, посвященных инновационному применению DER в конкретных контекстах преподавания и их очевидному влиянию на результаты обучения студентов. Цель данного исследования – выявить инновационные формы применения DER в изучении английского языка китайскими студентами университетов и их влияние на эффективность обучения посредством эмпирического исследования и анализа. Это исследование призвано предоставить практические выводы и теоретические основы для реформы преподавания английского языка в высших учебных заведениях.

Постановка проблемы. В данном исследовании было систематически изучено инновационное применение и эффективность цифровых образовательных ресурсов в процессе изучения английского языка студентами университетов. В нем приняли участие 100 студентов бакалавриата одного из университетов Китая, при этом использовалась комбинированная методология, включающая анкетирование, наблюдения в классе, интервью и педагогические эксперименты. Во-первых, был разработан опросник, охватывающий стили обучения, мотивацию, частоту использования ресурсов и предпочтения, для количественного анализа основного взаимодействия студентов с цифровыми образовательными ресурсами. Во-вторых, были использованы анкеты и полуструктурированные интервью, чтобы получить более глубокое представление о том, как преподаватели интегрируют цифровые ресурсы в преподавание и интерактивный опыт студентов в процессе реального обучения. Наконец, были отобраны студенты одного курса и сопоставимого уровня владения английским языком для формирования экспериментальных групп (визуальные, аудиальные и кинестетические учащиеся) и контрольной группы. В течение восьминедельного учебного курса экспериментальные группы работали с соответствующими цифровыми образовательными ресурсами, а контрольная группа использовала традиционные печатные учебные материалы, такие как учебники и дополнительные руководства. Изменения в навыках аудирования, говорения, чтения и письма оценивались с помощью предварительных и заключительных тестов. Что касается анализа данных, анкеты и результаты тестов были подвергнуты описательной статистике и независимым t-тестам с использованием SPSS. Записи интервью и наблюдений были подвергнуты тематическому анализу для выделения ключевых тем, что позволило сделать комплексные выводы, сочетающие качественные и количественные данные.

Общее среднее увеличение $\bar{g} = (7.40 + 4.48 + 9.56 + 3.68)/4 = 6.28$

Межгрупповое сравнение: ANOVA (С «gain» в качестве зависимой переменной). Цель состоит в том, чтобы сравнить, есть ли различия в среднем увеличении между четырьмя группами.

Межгрупповая сумма квадратов (SSB):

$$SSB = \sum_{i=1}^{k} n(\bar{g}_i - \bar{g})^2$$

Сумма квадратов внутри групп (SSW):

$$SSW = \sum_{i=1}^{k} (n-1)s_i^2$$

Подстановка данных дает следующий расчет:

$$SSB = 25 \times 22.0128 = 550.32$$

$$SSW = 24 \times (20.9167 + 8.2369 + 23.2324 + 8.8804) \approx 24 \times 61.2664 \approx 1470.39$$

Степени свободы:

$$df_{between} = 3,\ df_{within} = 96.$$

Средние квадраты:

$$MSB = 550.32/3 \approx 183.44, MSW = 1470.39/96 \approx 15.316$$

Значение F:

$$F = 183.44/15.316 \approx 11.97$$

Согласно таблице, когда df1=3 и df2=96, критическое значение F(0,05) ≈ 2,70. При F≈11,97 результат является значимым, а p < 0,001.

Вывод (ANOVA): между четырьмя группами имеются значимые различия в средних показателях прироста.

Пост-хок тест: приблизительный расчет Tukey HSD.

Суть Tukey HSD заключается в определении того, превышает ли средняя разница между группами минимальную значимую разницу (HSD).Стандартная ошибка (SE для разницы между двумя группами):

$$SE_{\text{diff}} = \sqrt{MSW \times (2/n)} = \sqrt{15.316 \times \frac{2}{25}} \approx 1.106$$

Tukey HSD также можно выразить как $HSD = q_{crit}\sqrt{MSW/n}$. Для k=4, df2=96, q_{crit} (α=0.05) составляет примерно 3,63 (табличное значение), следовательно:

$HSD \approx 3.63 \times \sqrt{15.316/25} \approx 2.84$, что означает, что разница между средними значениями двух групп должна превышать примерно 2,84, чтобы быть значимой при множественных сравнениях по Tukey. Например:

Кинестетический − Контроль = 9,56 − 3,68 = 5,88 > 2,84 → Значимо (p<0,001).

Аудиторный − Контроль = 4,48 − 3,68 = 0,80 < 2,84 → Не значимо.

Анализ данных показывает, что студенты, использующие цифровые образовательные ресурсы, продемонстрировали значительно более высокие результаты в освоении словарного запаса, понимании прочитанного и способностях к самообучению по сравнению с контрольной группой (p<0,05). Это свидетельствует о том, что инновационная интеграция цифровых образовательных ресурсов эффективно повышает практические языковые навыки и мотивацию к обучению у студентов университетов. Кроме того, студенты с разными стилями обучения продемонстрировали разные предпочтения и результаты при использовании цифровых ресурсов: визуальные ученики предпочитали видео и диаграммы, аудиальные ученики предпочитали аудио и подкасты, а кинестетические ученики предпочитали интерактивные упражнения. Роль учителя также постепенно сместилась от «передатчика знаний» к «помощнику в обучении», что требует компетенций в области выбора цифровых ресурсов, интеграции учебных программ и анализа данных.

Выводы. Эмпирическое исследование показало, что односторонний ANOVA с постпреприростом в качестве зависимой переменной указал на значительные различия между группами: F (3,96)=11,97, p<0,001. Пост-хок сравнения Tukey HSD продемонстрировали, что кинестетическая группа продемонстрировала значительно больший прирост, чем контрольная и аудиальная группы (p<0,001). Инновационное применение цифровых образовательных ресурсов в изучении английского языка китайскими студентами демонстрирует значительные положительные эффекты. Во-первых, оно преодолевает временные и пространственные ограничения, предлагая разнообразные, персонализированные пути обучения с заметными преимуществами для способно-

стей к самостоятельному обучению и интереса к обучению. Во-вторых, когда преподаватели сознательно интегрируют стили обучения студентов с характеристиками цифровых ресурсов в учебный дизайн для предоставления персонализированной поддержки, вовлеченность учащихся и результаты обучения заметно улучшаются. В-третьих, студенты более охотно развивают механизмы обратной связи и корректировки во время самостоятельного обучения, усиливая мотивацию к обучению и способности к самоконтролю. Однако в ходе исследования были также выявлены такие факторы, как неравномерная интеграция ресурсов и различия в самодисциплине студентов, которые по-прежнему сдерживают полную реализацию потенциала цифровых образовательных ресурсов. В будущем высшие учебные заведения должны усилить подготовку преподавателей и развитие платформ, чтобы способствовать более глубокой интеграции цифровых образовательных ресурсов с целями курса [1; 2; 5]. Одновременно с этим студентов следует поощрять к правильному использованию различных цифровых образовательных ресурсов как в контексте самостоятельного, так и совместного обучения, чтобы добиться устойчивого улучшения результатов изучения английского языка.

АННОТАЦИЯ

В исследовании рассматривается принципы и особенности применения цифровых образовательных ресурсов в процессе изучения английского языка студентами вузов, оценивается их эффективность. Цель исследования – выявить и проанализировать инновационные формы применения цифровых образовательных ресурсов в изучении английского языка студентами китайских университетов и их влияние на эффективность обучения посредством эмпирического исследования и анализа. Для достижения поставленной цели выборка из 100 китайских студентов была разделена на экспериментальную группу (визуальные, аудиальные и кинестетические типы обучения) и контрольную группу. С помощью анкетирования, наблюдений в аудитории, интервью и педагогических экспериментов в ходе исследования было изучено влияние цифровых ресурсов на результаты обучения. Проведенное исследование доказывает, что интеграция цифровых образовательных ресурсов эффективно повышает интерес студентов к обучению, их самостоятельность и академическую успеваемость. По результатам исследования было выявлено, что студенты с разными стилями обучения демонстрируют разные предпочтения и результаты при использовании цифровых ресурсов, на основании чего сформулированы теоретические рекомендации по интеграции цифровых образовательных ресурсов в преподавание английского языка в университетах.

Ключевые слова: цифровые образовательные ресурсы, профессиональное образование, студенты, студенты китайских вузов, изучение английского языка в университете, мотивация.

SUMMARY

The study examines the principles and features of the use of digital educational resources in the process of learning English by university students, and evaluates their effectiveness. Aim of the study – to identify and analyze innovative forms of using digital educational resources in learning English by students of Chinese universities and their impact on learning effectiveness through empirical research and analysis. A sample of 100 Chinese students was divided into an experimental group (visual, auditory, and kinesthetic learning types) and a control group. Through questionnaires, classroom observations, interviews, and pedagogical experiments, the study examined the impact of digital resources on learning outcomes. The conducted research proves that the integration of digital educational resources effectively increases students' interest in learning, their independence and academic performance. According to the results of the study, it was revealed that students with different learning styles demonstrate different preferences and results when using digital resources, on the basis of which theoretical recommendations for the integration of digital educational resources into teaching English at universities were formulated.

Key words: digital educational resources, professional education, students, students of Chinese universities, learning English at university, motivation.

ЛИТЕРАТУРА

1. Barnes M., Tour E. Empowering English as an Additional Language students through digital multimodal composing // Literacy. 2023. Vol. 57. № 2. P. 106–119. URL: https://doi.org/10.1111/lit.12319.

2. Laugaland K.A., Akerjordet K., Frøiland C.T., Aase I. Co-creating digital educational resources to enhance quality in student nurses' clinical education in nursing homes: Report of a co-creative process // Journal of Advanced Nursing. 2023. Vol. 79. № 10. P. 3899–3912. URL: https://doi.org/10.1111/jan.15800.

3. Radmehr F., Turgut M. Learning more about derivative: leveraging online resources for varied realizations // ZDM Mathematics Education. 2024. Vol. 56. P. 589–604. URL: https://doi.org/10.1007/s11858-024-01564-0.

4. Sanz-Labrador I., Cuerdo-Mir M., Doncel-Pedrera L.M. The Use of Digital Educational Resources in Times of COVID-19 // Social Media + Society. 2021. Vol. 7. № 3. URL: https://doi.org/10.1177/20563051211049246.

5. Wang Q., Zhang N., Ma W. Chinese EFL Teachers' Use of Digital Resources in Doing Research: Its Current Status and Influential Factors // Sage Open. 2023. Vol. 13. № 1. URL: https://doi.org/10.1177/21582440231153852.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА: ТЕОРИЯ, ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ



У.В. Самохвалова,
Е.Ю. Темникова

УДК 373.2

ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЙ КЛУБ КАК ФОРМА КОРРЕКЦИИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Введение. В современном образовании проблема налаживания гармоничных детско-родительских отношений становится все более актуальной и требует особого внимания со стороны педагогов-психологов. Это связано не только с влиянием этих отношений на атмосферу в семье и развитие ребенка, но и с ролью в формировании стабильного института семьи в обществе. Современные тенденции, такие как малодетность, социальное сиротство, доминирование женщин в семье, снижение роли отцовства, нестабильность браков и рост числа матерей одиночек, подчеркивают необходимость поиска эффективных способов поддержки семейных связей.

Гармоничные отношения между родителями и детьми формируют основу для успешной адаптации ребенка в обществе и его отношения к миру. Как отмечает С.С. Петрова «одним из условий профилактики социальной дезадаптации дошкольников в дошкольной образовательной организации выступает формирование представления у дошкольников о нормах и правилах поведения в группе, способах конструктивного взаимодействия со сверстниками и взрослыми» [3, с. 166].

Родители должны уметь выстраивать общение, которое способствует совместным интересам, доверию и развитию у детей навыков саморегуляции и самоорганизации. Взаимодействие между родителями и ребенком является ключевым фактором в становлении личности, формировании характера и представлений о себе и окружающих. Влияние родителей формирует самооценку, гендерную идентичность, навыки управления эмоциями и поведением, а также привычки и предпочтения ребенка.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. В настоящее время коррекция детско-родительских отношений осуществляется в различных формах, включая психологические тренинги, групповые дискуссии, арт-терапию и психодраму. Однако, по мнению специалистов, например, А.С. Спиваковской, наиболее эффективным подходом является совместная работа с родителями и детьми, с использованием разнообразных методов и технологий, учитывающая индивидуальные особенности каждой семьи и возрастные характеристики детей. Помимо обсуждений, важно включать ролевые игры, творческие занятия и мероприятия для родителей, направленные на обучение обращению с детьми и методам воспитания [5].

Цель нашей статьи – раскрыть возможности детско-родительского клуба в коррекции взаимоотношений детей и родителей в условиях дошкольной образовательной организации как одной из наиболее перспективных форм сотрудничества родителей и детей, позволяющей соблюсти все принципы семейного консультирования и создающей необходимые условия для общения и сближения родителей и дошкольников.

В данной статье мы рассматриваем детско-родительские отношения как сложное психологическое образование, объединяющее явления, связанные с организацией и функционированием системы «ребенок-родитель». Отношение ребенка к родителям проявляется в степени его привязанности к родителям, доверии к ним, ощущении поддержки от родителей и желании общаться с родителями, а отношение родителей к ребенку представляется возможным определить как проявление чувствительности к состоянию ребенка, эмоционального принятия и эмоционального взаимодействия [4].

Для изучения особенностей детско-родительских отношений дошкольников, нами было организовано эмпирическое исследование, которое проводилось на базе МАДОУ № 190

«Детство», город Нижний Тагил. Общее количество опрошенных составило 10 детей 7 лет и их матерей. Исследование было проведено в апреле 2025 года.

Нами были использованы следующие методики:

– анкета Е.И. Захаровой, предназначенная для исследования эмоционального аспекта детско-родительского взаимодействия, оценивает особенности восприятия эмоционального состояния ребенка родителем, отношение родителя к ребенку и поведенческие проявления эмоционального взаимодействия;

– шкала К. Кернс, направленная на определение надежности привязанности ребенка к родителям, позволяет оценить восприятие ребенком надежности взаимоотношений с родителями и уровень защищенности, который он чувствует в этих отношениях.

Результаты анкетирования по методике Е.И. Захаровой показали:

– 60% матерей имеют средний уровень чувствительности (способность воспринимать состояние ребенка и понимать его причины), родители испытывают трудности в понимании отношения ребенка к окружающим и восприятии негативных эмоций ребенка;

– 60% матерей продемонстрировали средний уровень эмоционального принятия (испытывают теплые чувства к ребенку, но не всегда демонстрируют безусловное принятие), мамы отмечают, что в ситуациях плохого поведения ребенка они не всегда испытывают нежность и не всегда получают удовольствие от общения с ребенком; 10% родителей имеют низкий уровень чувствительности и эмоционального принятия;

– у 40% матерей отмечаем средний уровень поведенческих проявлений эмоционального взаимодействия (стремление к физическому контакту и эмоциональной поддержке, но отсутствие возможности воздействовать на состояние ребенка), родители не всегда сфокусированы на состоянии ребенка при взаимодействии и не всегда могут дождаться, когда ребенок успокоится, чтобы объяснить ему, в чем он не прав; 60% матерей имеют низкий уровень поведенческих проявлений эмоционального взаимодействия, наблюдается неумение успокоить ребенка и настроить его на занятия.

Таким образом, по анкете Е. И. Захаровой высокий уровень развития эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия не был выявлен ни у одного родителя, средний уровень показали 80% матерей, низкий уровень – 20%.

Результаты диагностики детей по шкале К. Кернс показали:

– 40% дошкольников проявляют средний уровень доверия к матерям (воспринимают родителя отзывчивым, но не всегда психологически доступным), дети не всегда уверены, что могут получить от родителя помощь и поддержку;

– 40% дошкольников не в полной мере ощущают родительскую поддержку (дети склонны просить поддержку у родителей в стрессовых ситуациях, но не получают ее), дети боятся наказания; 40% детей имеют низки уровень родительского доверия и родительской поддержки;

– у 90% дошкольников отмечаем средний уровень стремления к общению с родителями (дети склонны к доверительному общению, но не всегда имеют возможность делиться своими чувствами); 10% дошкольников имеют низкий уровень стремления к общению.

Результаты высокого уровня надежной привязанности не были получены ни у одного ребенка. Промежуточный уровень привязанности показали 40% детей, ненадежная привязанность – у 60% дошкольников.

На основании полученных данных нами сделан вывод, о необходимости проведения коррекционной работы детско-родительских отношений родителей и дошкольников, развития у родителей чувствительности к состоянию ребенка, эмоционального взаимодействия и формирования эмоционального принятия, что будет способствовать улучшению отношений ребенка с матерями, повышать уровень привязанности и доверия.

Изложение основного материала. Одной из форм коррекции детско-родительских отношений в семьях с детьми дошкольного возраста, на наш взгляд, может выступать детско-родительский клуб.

Детско-родительский клуб – это современная и перспективная форма работы с семьями, учитывающая их потребности и способствующая активной жизненной позиции участников, укреплению семьи и обмену опытом воспитания [6].

Е.В. Дацюк определяет детско-родительский клуб как «добровольное объединение родителей и детей для участия в мероприятиях, посвященных родительству и детско-родительским взаимоотношениям, которые проводятся педагогами и психологами в определенном формате на основе разработанного плана» [1]. Деятельность детско-родительского клуба направлена на повышение психолого-педагогической грамотности родителей, улучшение взаимодействия между родителем и ребенком и опосредованное воздействие на поведение ребенка через родителей. По мнению Е.Н. Новожиловой в рамках детско-родительского клуба могут быть решены следующие задачи: «осознание значимости родительской деятельности самими родителями, повышение психолого-педагогической культуры родителей, создание доверительной атмосферы для решения актуальных вопросов воспитания и развития детей, развитие родительской рефлексии и оказание психолого-педагогической поддержки родителей» [2].

Для коррекции детско-родительских отношений мы опираемся на предложенную Е.В. Дацюк модель организации детско-родительского клуба, которая включает три компонента:

– «целевой: гармонизация отношений взрослого и ребенка, повышение педагогической культуры родителей, развитие навыков взаимодействия, обогащение опыта взаимодействия;

– содержательный: сочетание деятельности по формированию представлений об идеальном родителе, ценностного отношения к родительству и навыков взаимодействия с ребенком, коррекция стилей воспитания;

– организационно-деятельностный: отбор содержания и форм работы, использование специальных приемов поддержки родителей и укрепления мотивации» [1].

Детско-родительский клуб имеет широкие возможности в коррекции детско-родительских отношений, поскольку в рамках занятий проводится консультирование родителей, направленное на развитие их чувствительности к детскому состоянию и формирование эмоционально-положительных отношений с детьми, на эмоциональное принятие детей.

На первом этапе проводятся встречи педагога-психолога с семьей без участия детей. Активными формами взаимодействия, на наш взгляд, могут выступать технологии фасилитации и кинотерапевтический практикум.

Технологии фасилитации («Мировое кафе», конференция «Поиск», «Саммит позитивных перемен» и другие) способствуют созданию открытого пространства, направленного на взаимодействие родителей друг с другом, совместное обсуждение и решение проблем воспитания и поиска эффективных способов общения родителей и детей.

Кинотерапевтический практикум является одним из эффективных инструментов психологической коррекции, который позволяет гибко с творческим подходом решать возникающие вопросы в детско-родительских отношениях. Например, мультфильм «Лягушонок ищет папу» позволяет сделать акцент на важности роли отца в воспитании дошкольника. Мультфильм «Моя жизнь» способствует обсуждению жизненного пути героя, особенностей его взаимодействия с окружающими, умения решать сложные ситуации. Короткометражные фильмы «Любовь и привязанность», «Знаешь, мама…» помогают матерям задуматься о важности искреннего общения с детьми, поддержки и принятия их такими, какие они есть. Фильм показывает взрослым необходимость внимательного отношения к чувствам ребенка, необходимости регулярной поддержки детской мечты и стремления через атмосферу любви и взаимопонимания.

На втором этапе проводятся совместные с родителями и детьми практикумы. Здесь используем инструменты интерактивного общения родителей с дошкольниками: «Книга жизни», «Карта жизни», «Семейный коллаж».

«Книга жизни» – альбом, в котором отражены события из жизни ребенка, рисунки, фотографии, личные документы. Создание подобной книги помогает дошкольнику узнать о своей семье, почувствовать себя частью большой семейной истории и обрести чувство принадлежности. Книга выступает важным инструментом для развития позитивной самооценки и уверенности в себе, помогает дошкольникам понять свое прошлое и изменить отношение к будущему.

«Карта жизни» – техника визуального представления ключевых событий и этапов жизни. Карта жизни может быть представлена в разных формах, таких как временная шкала, коллаж или интеллект-карта, и часто включает в себя личные достижения, семейные традиции и другое. Данный метод позволяет родителям лучше узнать своего ребенка, рассказать ему о важных событиях детского взросления.

«Семейный коллаж» – совместный творческий рассказ о дошкольнике, его семье, проиллюстрированный фотографиями, рисунками, аппликацией. Данный метод помогает формировать тесный контакт между родителями и дошкольниками, развивать у родителей чувствительность к состоянию ребенка, эмоционального взаимодействие и формирование эмоционального принятия, что способствует улучшению отношений ребенка с матерями, повышает уровень их привязанности и доверия.

Всегда на занятиях в клубе мы предлагаем родителям:

– вести дневник успехов и достижений ребенка, который помогает родителям отмечать положительные моменты и достижения дошкольника;

– методики арт-терапии, которые позволяют детям выразить свои эмоции и чувства, развивают креативность и улучшают эмоциональное состояние;

– игровую терапию, которая способствует улучшению эмоциональной связи между родителями и детьми, помогает детям выразить чувства и переживания в игре.

На заключительном этапе работы детско-родительского клуба обсуждаем результаты, делаем выводы, планируем мероприятия на следующий период.

Выводы. Детско-родительский клуб по коррекции детско-родительских отношений является эффективной формой, поскольку родители вносят свой вклад в развитие навыков эффективного взаимодействия с дошкольниками, формируют высокую оценку достижений своих детей, обучаются новым видам деятельности, которые можно применять дома, устанавливают дружеские связи с другими родителями, обмениваются положительным опытом взаимодействия.

В клубе дошкольники учатся доверять и открываться родителям, расширяют социальный опыт через общения с другими семьями.

АННОТАЦИЯ

В статье представлены результаты анкетирования матерей, которые показали недостаточную способность воспринимать состояние ребенка и понимать его причины, низкий уровень способности влиять на состояние ребенка, у большинства дошкольников сформирована ненадежная привязанность к матерям. Детско-родительский клуб выступает эффективной формой коррекции детско-родительских отношений в дошкольном возрасте, поскольку предусматривает проведение совместных занятий, направленных на развитие чувствительности и эмоционального принятия у родителей, формирование привязанности и доверия дошкольников к родителям через создание «книги жизни», «карты жизни», семейного коллажа и других техник.

Ключевые слова: коррекция детско-родительских отношений, дошкольники, детско-родительский клуб, технологии фасилитации, кинотерапевтический практикум.

SUMMARY

The article presents the results of a survey of mothers who showed insufficient ability to per-

ceive the child's condition and understand its causes, a low level of ability to influence the child's condition, and unreliable attachment to mothers among most preschoolers. The parent-child club is an effective form of correction of child-parent relations in preschool age, as it provides for joint activities aimed at developing sensitivity and emotional acceptance among parents, forming attachment and trust of preschoolers to their parents through the creation of a «book of life», «maps of life», family collage and other techniques.

Key words: correction of child-parent relations, preschoolers, child-parent club, facilitation technologies, film therapy workshop.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дацюк Е.В. Детско-родительский клуб как средство гармонизации взаимоотношений в семье // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2024. № 5 (188). С. 120–127.

2. Новожилова Е.Н. Детско-родительский клуб как форма педагогического просвещения и сопровождения семьи в детском саду // Наукосфера. 2021. № 3-2. С. 55–58.

3. Петрова С.С. Психолого-педагогические условия профилактики социальной дезадаптации дошкольников в условиях дошкольной образовательной организации // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2024. № 2 (66). С. 166–172.

4. Смирнова Е.О. Структура и динамика родительского отношения в онтогенезе ребенка // Вопросы психологии. 2007. № 2. С. 57–68.

5. Спиваковская А.С. Психотерапия: игра, детство, семья. М.: Апрель Пресс, 2012. 304 с.

6. Фараева Т.А. Детско-родительский клуб как приоритетная форма социальной работы с семьей // Социальное развитие современного российского общества: достижения, проблемы, перспективы. 2015. № 7. С. 192–196.

Л.М. Чепелева, Э.Л. Дружинина

УДК 159.99

ИНФАНТИЛИЗМ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ, КАК ПРЕДПОСЫЛКА К САМОПОВРЕЖДАЮЩЕМУ И СУИЦИДАЛЬНОМУ ПОВЕДЕНИЮ

Введение. Последние десятилетия особую актуальность в России и в мире в целом приобрела проблема самоповреждающего поведения, селфхарма, как его еще часто называют, в подростковом возрасте. В первую очередь это связано с участившимися случаями самоповреждения, а иногда и суицидального поведения именно в этой возрастной группе. При этом необходимо сказать о проблемах изучения данного явления, связанного со сложностью определения конкретных факторов, повлиявших на самоповреждающий акт, так как круг этих факторов достаточно широк и носит как социальный, так и клинический, психологический, и онтогенетический характер. Подросток под влиянием всех факторов в совокупности формирует свою собственную модель поведения, включающую в себя селфхарм, позволяющую ему справляться с эмоциональными переживаниями.

Самоповреждающее поведение или селфха́рм (англ. *self-harm*) – преднамеренное повреждение своего тела по внутренним причинам, не имея суицидальных намерений. В 1979 году Morgan предложил определение «умышленное причинение себе вреда», чтобы обозначить целый спектр явлений, от самоотравления до самоповреждения. Наиболее частая форма самоповреждения – порезы, обжигание, расцарапывание кожи, пережатие и удары по частям тела, препятствование заживлению ран, вырывание волос, употребление ПАВ [7, с. 226–239]. Испытывая физическую боль, подростку легче переносить психоло-

гическое напряжение: агрессию, злость, вину, стыд, тревогу. Так же целью часто является привлечение к себе внимания – заставить других заботиться о себе, чувствовать виноватыми, манипулировать другими людьми.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Целью данной статьи является влияние инфантильности на склонность к самоповреждениям у подростков.

Э.Ш. Ласег в 1864 году предложил термин «инфантилизм», для определения задержки развития ребёнка в рамках патологии, вследствие интоксикации и инфекции, как особый вид остановки развития личности на ювенальной ступени. В начале XIX в. Немецкий психиатр G. Anton ввел понятие «психический инфантилизм», который он рассматривал как парциальный. Сегодня под психическим инфантилизмом понимается «незрелость человека, выражающающаяся в задержке становления личности, при которой поведение человека не соответствует возрастным требованиям к нему. Преимущественно отставание проявляется в развитии эмоционально-волевой сферы и сохранении детских качеств личности» [1, с. 17].

Изложение основного материала. В этой статье мы остановимся на изучении инфантильности, как факторе риска и причине самоповреждений у подростков. Факторы риска самоповреждающего поведения в подростковом возрасте, как наиболее быстрого способа решения проблем, объясняются множеством причин: воспитанием в семье, формированием идентичности, информационной нагрузкой, органическими нарушениями, психофизиологическими проблемами взросления, социально-психологическими проблемами выбора жизненной позиции, проблемой преодоления бытовых и социальных сложностей. Хотя речь идет о психологических причинах инфантилизма, все же важно отличать их от органических причин (наследственная предрасположенность, патологии эндокринной системы и головного мозга). Следует отметить, что в настоящее время такое расстройство личности как инфантильное исключено из перечня заболеваний (МКБ-11). Поэтому мы обратились к общей клинической классификации.

Психический инфантилизм:

1. Простой гармонический инфантилизм – черты «детскости», беспечности, повышенной внушаемости, стремление к получению удовольствия, нестойкий интерес к окружающему, быстрая утомляемость при выполнении заданий, требующих воли и терпения: невротические реакции, нарушения поведения. В.В. Ковалев отмечает, что простой инфантилизм, завершается акцентуацией характера истероидного типа [5, с. 166].

2. *Дисгармонический инфантилизм* – аффективная возбудимость, конфликтность, эгоизм, упрямство, протест, повышенный интерес к социальным эксцессам, девиантное поведение, селфхарм. Важно отметить, что дисгармонический инфантилизм в отличии от простого может приводить к расстройствам личности, психопатиям [5, с. 170].

3. *Органический (психический) инфантилизм* – органическое повреждение головного мозга. Его характеризуют снижение яркости эмоций, поверхностность эмоциональных привязанностей, бедность воображения, наивность, некритичность, внушаемость, неспособность к занятиям, инертность, задержка памяти, внимания, трудность переключения мыслительных процессов, малая заинтересованность в учебной деятельности, двигательная расторможенность и элементы психопатоподобного поведения [5, с. 170].

4. *Осложненный вариант органического инфантилизма.* В рамках данного типа выделяют несколько видов инфантилизма. Церебрастенический, основные показатели – эмоционально-волевая незрелость, раздражительная слабость и мягкая интеллектуальная недостаточность; невропатический - повышенная тормозимость, пугливость, робость, внушаемость, трудность адаптации, соматовегетативная дизрегуляция; эндокринный, ему присущи вялость, медлительность, несобранность, рассеянность, бесплодное мудрствование. Инфантилизм у больных шизофренией характеризуется утрированной дисгармоничностью и карикатурными формами [5, с. 169].

Психологический инфантилизм:

Для подростков с психологическим инфантилизмом характерными чертами являются:

– низкий уровень рефлексивных возможностей;

– непереносимость ограничений, отказа, сиюминутные импульсы;

– погоня за развлечениями и удовольствиями;

– нежелание заниматься работой, перекладывание своих обязанности на других;

– недоразвитие и незрелость в эмоционально-волевой сфере;

– увеличение периода иждивенчества, приспособленчество;

– отсутствие мотивации взросления, склонность к зависимостям;

– низкая способность преодоления препятствий и затруднений;

– неспособность к адаптации;

– эгоцентризм;

– ориентация исключительно на удовлетворение своих потребностей, неспособность предвидеть последствия своих действий;

– неумение решать проблемы, избегание трудностей;

– склонность обвинять весь мир в своих неудачах;

– паразитирование, безответственность, зависимость от других;

– неумение принимать самостоятельные решения;

– специфическая система ценностей, замедление нравственного развития;

– несовпадение реальности с потребностями, представлениями подростка;

– отсутствие желания решать проблемы, отсутствие желания развиваться;

– отсутствие жизненных целей и планов;

– застревание в детских обидах [2].

Причины инфантилизма могут быть как генетическими, так и социальными. Он может выступать защитным механизмом как при чрезмерно требовательных авторитарных родителях, так и попустительском стиле воспитания. Инфантильность влияет на формирование устойчивости личности, на уровень психологической выносливости, на степень волевых усилий и терпения при преодолении трудных жизненных ситуаций. Настораживает тот факт, что самоповреждение сегодня становится вполне приемлемым механизмом преодоления социальных и эмоциональных трудностей подростками. Некоторые подростки режут себя, потому что чувствуют, что таким образом могут убежать от давления определенной ситуации. Другие совершают селфхарм из-за эмоциональной боли и/или желания заставить почувствовать вину близких за небрежное отношение к ним. Часто бывает так, что вначале подросток снижает уровень психического напряжения, а затем привыкает к селфхарму и начинает получать удовольствие от боли или вида крови. Важно заметить, что родители могут поздно узнать о «пристрастии» своего чада, они либо игнорируют «необычное» поведение, считая, что странные выходки пройдут, либо принимают такие действия за шантаж и не спешат обращаться за помощью к специалистам.

Мы обследовали группу подростков из 27 человек 14-16 лет, наносивших себе порезы, в течение года с 2023 по 2024 г. с помощью Детального теста на инфантильность – DIT И. Дацковского. [3]. Тест содержит 53 вопроса, выделено 4 степени инфантильности. Понятно, что каждому возрастному периоду адекватны только часть вопросов, поэтому вопросы задавались в соответствии с возрастом. Важно подчеркнуть, что инфантилизм в подростковом возрасте считается еще нормой и высокие показатели при диагностике могут не показать полной реальной картины развития психики. Но, все же, личностные особенности подросткового возраста уже могут включать в себя такие характеристики как: волевые усилия, терпимость к отказам, внутренние запреты, способность к напряжению и совладанию при неудачах, ожидание, умение считаться с окружающими, активность, достаточный уровень мотивации, социальный, исследовательский и интеллектуальный интересы, потребность в труде, чувство долга.

С помощью диагностики установлено, что только у 7% подростков в момент сэлфхарма были мысли суицидального содержания.

При этом уровень инфантилизма соответствовал III (тяжелой степени) – 36 и более баллов. У 71% обследуемых порезы были совершены в результате острой аффективной реакции при II (средней) степени инфантильности – 27-35 баллов, у 22% – как демонстрация перед родителями при I (легкой) степени инфантилизма, 18-26 баллов. При психиатрическом обследовании 16% обследуемых подростков признаны психически здоровыми, у остальных отмечены различные нарушения личности: психический инфантилизм, симптоматика пограничного расстройства личности, обсессивно-компульсивное расстройство, акцентуации характера.

При общении с подростками с сэлфхармом мы отметили, что для их поведения характерны агрессивность при возникновении даже незначительных препятствий в получении желаемого, эгоцентричность, капризы. Результаты сбора анамнеза и диагностической беседы с подростками с селфхармом и суицидальной идеацией подтвердили, что большинство черт психологического инфантилизма у подростков представлены неспособностью к самоанализу и критике, искаженным восприятием собственной личности. Формирующееся отношение к жизни, у таких подростков, представлено непрекращающимся потоком удовольствий и развлечений, любая же трудность расценивается как катастрофа. В качестве иллюстрации приведем некоторые цитаты высказываний обследуемы подростков с сэлфхармом: «Жизнь должна быть в удовольствие, иначе, зачем жить»; «Жизнь сплошная скука и отстой, в ней нет ничего интересного»; «Зачем такая жизнь и какой смысл в жизни, если все время нужно что-то делать (умываться, чистить зубы, есть, спать)»; «Как меня все достали, вы все чего-то от меня хотите, а я ничего не хочу». У данной группы подростков искаженно понимание своих социальных обязанностей, своего будущего, отсутствуют высшие этические установки и системы идеалов.

Таким образом, мы видим, что инфантилизм подростка является одной из предпосылок самопореждающего поведения. Следовательно, профилактика проявлений сэлфхарма у инфантильных подростков начинается с работы непосредственно с проблемой инфальтильности.

Как уже отмечалось выше, один из важных факторов развития инфантилизма – семейное воспитание. При чем перекос в любую сторону от отчужденности до авторитарности может привести к инфантилизму, и как следствие, к самоповреждающему поведению. Либо гиперопекающие родители, где чрезмерная забота становится пугающей, при этом родитель готов на все, чтобы убрать препятствия на пути, лишая ребенка способности преодолевать трудности.

Инфантильные подростки боятся взросления, они стремятся сохранить детскую эйфорию счастья, радости и беззаботности. Более того подросткам удобно и эмоционально комфортно жить в состоянии «детскости», так как они окружены опекой, заботой, вниманием, материальными благами. Часто подросток не задумывается, откуда берутся блага, так как не зарабатывает их, а просто получает. Родители в свою очередь не объясняют происхождение тех или иных вещей или событий в силу высокого уровня занятости, усталости, отстраненности. Более того, современный родитель может создавать для ребенка «тепличные» условия взросления без обучения ребенка прилагать усилия, преодолевать, терпеть, чтобы получить желаемое. Подросток в свою очередь стремится переложить ответственность на взрослых, не хочет учиться, обманывает, проводит все время с гаджетами, устраивает истерики, игнорирует просьбы, отказывается что-либо делать, грубит и хамит, уходит из дома, угрожает сделать что-то плохое, и продолжает жить беззаботной жизнью в своем придуманном мире [6, с. 178].

Большинство родителей, сталкиваясь с подобными сложностями в поведении подростка, в отчаянии прибегают к ругани, критике, угрозам или опускают руки в надежде, что ребенок «перерастет» или «само пройдет». Феномен отложенной самостоятельной жизни

реализуется по причине создавшихся в социуме возможностей найти для себя такую нишу, где подростку комфортно, и во взрослении нет необходимости (онлайн школа, доставка еды). Важным звеном в формировании инфантильных личностей служит негативное отношение к процессам преодоления трудностей и приложения волевых усилий, терпения, психологической и физической выносливости. Так у подростков формируется избегание, уход в мир непрекращающихся удовольствий, которые предлагают цифровые технологии, компьютерные игры.

Инфантилизм – серьезная проблема, часто приводящая к проявлению аутоагрессии, самоповреждению, требующая серьезной работы и с самим подростком, и с его окружением, прежде всего с родителями. Подростка необходимо учить управлять своим поведением. Необходимо создавать ситуации, требующие от него принятия ответственного решения. Без включения в эту работу семьи ничего не получится. Когда кажется, что уже ничего не работает, можно прибегнуть к очень продуктивным методам психологической интервенции – когнитивной терапии, диалектической поведенческой терапии и терапии, основанной на ментализации. В этих психологических и психотерапевтических подходах могут работать как подростки, так и родители, они будут полезны при повышенной эмоциональной лабильности, деструктивном расстройстве дисрегуляции эмоций, при сниженной инициативной активности, недостаточной самостоятельности, нерешительности, при оппозиционно-вызывающем поведении, синдроме дефицита внимания и гиперактивности и других личностных расстройствах.

АННОТАЦИЯ

В данной статье представлен теоретический анализ проблемы селфхарма (самоповреждающего поведения) у подростков. В современных условиях количество форм аутоагрессивного поведения растет, а показатели тревожности и инфантильности в подростковой среде повышаются. Актуальность данной проблематики обуславливается высокой частотой случаев реализации селфхарма подростками, с целью испытать физическую боль, вытесняя боль эмоциональную. В большинстве случаев самоповреждающее поведение совершается без намерения покончить с собой. Внимание авторов статьи направлено на рассмотрение возможного влияния инфантильности, на появление у подростков предпосылок к селфхарму, как к быстрому способу справляться с трудностями. Последовательному рассмотрению подвергнут феномен инфантилизации и его возможные дефиниции. Селфхарм часто наблюдается как у подростков с депрессией и личностными расстройствами, так и у психически здоровых подростков, как ответ на возникающие трудности и связано оно с преодолением трудностей, эмоционально сложных переживаний. В статье так же предлагается сравнительный анализ нормотипичного и органического инфантилизма, поведенческих особенностей подростков, которые могут свидетельствовать о том, что они находятся в группе риска самоповреждающего поведения.

Ключевые слова: социальное развитие, семейное воспитание, подросток, инфантилизм, самоповреждающее поведение (селфхарм).

SUMMARY

This article presents a theoretical analysis of the problem of self-harmful behavior (self-harm) in adolescents. In modern conditions, the number of forms of auto-aggressive behavior is growing, and indicators of anxiety and infantilism in adolescents are increasing. The relevance of this issue is determined by the high frequency of cases of adolescents implementing self-harm in order to experience physical pain, displacing emotional pain. In most cases, self-injurious behavior is committed without the intention of ending one's life. The attention of the authors of the article is directed to considering the possible influence of infantility, on the emergence in adolescents of prerequisites for self-harm as a quick way to cope with difficulties. The phenomenon of infantilization and its possible definitions are subjected to consistent consideration. Self-harm is often observed both in adolescents with depression and personality disorders, and in mentally healthy

adolescents, as a response to emerging difficulties and is associated with overcoming difficulties and emotionally difficult experiences. The article also offers a comparative analysis of normotypical and organic infantilism, behavioral characteristics of adolescents, which may indicate that they are at risk of self-harmful behavior.

Key words: social development, family upbringing, teenager, infantilism, self-harming behavior.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алина К.Ж., Фесенко Н.Ф., Козлов В.В. Психология молодежного инфантилизма. М.: МАПН, 2015. 192 с.

2. Ардельянова Я.А., Саидов Б.Ш. Факторы и условия инфантилизации современной молодежи // Гуманитарные научные исследования. 2018. № 12. URL: https://human.snauka.ru/2018/12/25440.

3. Дацковский И. Детальный тест на инфантильность – DIT // Гуманитарные научные исследования. 2018. № 12. URL: https://human.snauka.ru/2018/12/25440.

4. Жариков Н.М., Тюльпин Ю.Г. Психиатрия: учебник. М.: Медицина, 2002. 544 с.

5. Ковалев В.В. Семиотика и диагностика психических заболеваний у детей и подростков. М.: Медицина, 1985. 288 с.

6. Коротовских Т.В. К проблеме становления социально-психологической зрелости в подростковом возрасте // Вестник Шадринского государственного педагогического института. 2013. № 2. С. 176–179.

7. Klonsky E.D. The functions of deliberate self-injury: a review of the evidence // Clinical Psychological Review. 2007. Vol. 27. No. 2. P. 226–239. URL: https://doi.org/10.1016/j.cpr.2006.08.002.

И.И. Пацакула, П.А. Палютина

УДК 159.9.072

ОСОБЕННОСТИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ РЕСУРСОВ РОДИТЕЛЕЙ, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

Введение. Воспитание ребенка с особыми потребностями – это долгий и сложный процесс, который сильно влияет на всю семью, особенно на родителей. С одной стороны, семья сталкивается с постоянной неопределенностью, повышенной нагрузкой и необходимостью постоянно адаптироваться к меняющимся потребностям ребенка. С другой стороны, окружающие, общество может проявлять стигматизацию, что усугубляет, и без того сложную ситуацию [9]. Существующая проблема определила локус внимания на изучение семейного воспитания детей с нарушениями в развитии. В ситуации современного мира важным аспектом становится понимание того, как родители преодолевают трудности, какие стратегии поведения они выбирают и какие психологические ресурсы используют в этом процессе. Рождение ребёнка с отклонениями в развитии кардинально меняет жизнь семьи: родители вынуждены переосмыслить свои ценности и отношение к миру.

В российском обществе инвалидность часто воспринимается как глубокая личная трагедия, вызывающая шок и стресс. Это событие может быть сравнимо с внезапной смертью близкого, что приводит к болезненному и сложному переживанию горя. Семья сталкивается с эмоциональным напряжением, бытовыми, финансовыми и социальными трудностями. Родители чувствуют себя беспомощными и одинокими. Они должны адаптиро-

ваться к новым условиям, что требует поддержки и понимания [7]. Способность справиться со стрессовым событием зависит от ценностных ориентаций семьи, ее отношения к стрессовой ситуации, а также смысла, которым члены семьи наделяют то или иное событие. Важно, чтобы семья находила смысл в происходящих событиях и верила в свои силы [5].

Теоретическая часть. Согласно исследованиям, «дети с нарушениями развития – это дети с устойчивыми отклонениями в физическом, интеллектуальном, социальном, эмоциональном или речевом развитии» [6]. Эти нарушения требуют специальной поддержки и образования. К ним относятся, например, интеллектуальные нарушения, расстройства аутистического спектра (РАС), церебральный паралич, синдром Дауна и другие. Такие нарушения часто носят хронический характер, влияют на все аспекты жизни семьи и требуют от родителей адаптации [6].

В семьях, воспитывающих детей с нарушениями развития, часто родители испытывают серьезный стресс, который проявляется как комплекс негативных эмоциональных, физиологических и когнитивных реакций на постоянные требования и вызовы, связанные с уходом, воспитанием и социальной адаптацией ребенка. Этот стресс отличается от эпизодического, большей интенсивностью, продолжительностью и многофакторностью. Он включает стресс, связанный с особенностями ребенка, стресс родительской роли и ситуационный стресс [2].

Таким образом, сложившаяся ситуация заставляет родителей выбирать модели совладающего поведения. Совладающее поведение, или копинг, – это постоянно меняющиеся когнитивные и поведенческие усилия, направленные на управление требованиями, которые человек оценивает как перегружающие или превышающие его ресурсы. Совладание – это не разовый акт, а динамический процесс, зависящий от контекста. В отечественной психологии этот термин активно изучается как важный механизм адаптации к трудным ситуациям [3].

Существует несколько классификаций совладающего поведения. Одна из них, предложенная Лазарусом и Фолкманом, включает:

1. Проблемно-ориентированное совладание: сюда входят усилия, направленные на изменение или устранение источника стресса (поиск информации, планирование, решение проблем, обращение за помощью).

2. Эмоционально-ориентированное совладание: это усилия, направленные на регулирование эмоций (эмоциональная разрядка, переоценка ситуации, принятие, отвлечение, отрицание).

Также выделяют совладание, направленное на вовлечение (активное участие) и избегание (уход от проблемы) [4].

Кроме этого, для адаптации к сложной жизненной ситуации и совладания необходимы серьезные психологические ресурсы. Психологические ресурсы – это внутренние и внешние факторы, которые человек может использовать для адаптации к стрессу, поддержания благополучия и достижения целей. Они снижают негативное воздействие стресса и повышают эффективность совладающего поведения [1].

Теория сохранения ресурсов С. Хобфолла утверждает, что люди стремятся приобретать, сохранять, защищать и развивать ресурсы. Стресс возникает, когда существует угроза потери ресурсов, когда они теряются или не происходит ожидаемого их увеличения. Диагноз ребенка и связанные с ним трудности обычно приводят к значительной потере ресурсов: времени, энергии, финансовой стабильности и социальной активности. Эффективные стратегии совладания помогают защитить существующие ресурсы, предотвратить их потерю или способствовать их приобретению. Родители с большим количеством ресурсов более устойчивы к потерям и склонны использовать адаптивные копинг-стратегии [10].

Организация и методы исследования. **Методами исследования** выступили: опросник потерь и приобретений Н.Водопьяновой, М. Штейна, опросник SACS С. Хобфолла, «Личностный опросник Плутчика Келлерма-

на Конте». Для обработки и интерпретации результатов исследования использован метод математической статистики (коэффициент корреляции Спирмена).

Выборку испытуемых составили 33 родителя (18 женщин и 15 мужчин), имеющие детей с нарушениями в развитии (диагнозы детей: ДЦП – 12 человек; тугоухость – 2 человека; синдром Денди-Уокера – 1 человек; расщелина верхней губы и неба – 2 человека; деформация шеек бедра, врожденный вывих бедер – 1 ребенок).

Эмпирическая часть. Для изучения стратегий совладания родителей, воспитывающих детей с нарушениями была использована методика С. Хобфолла.

Исследование выявило четыре основных подхода к совладанию. Так, 22,2% родителей предпочитают гибкое и активное взаимодействие с окружающими. Это здоровый способ справляться со стрессом. Родители, использующие этот способ, активно ищут решение проблем. Их действия уверенны и продуманы. Они легко вступают в контакт с окружающими, при необходимости просят о помощи и принимают поддержку близких. Они умеют оценивать свои возможности и корректировать поведение, чтобы достичь наилучшего результата. Эта модель совладающего поведения эффективна, потому что она помогает находить положительные моменты в сложных ситуациях, сохранять рациональность и быть гибкими. Из всех опрошенных родителей, 11,2% практикуют активное поведение, но при этом, в большей степени, они опираются на интуицию. Активность и инициативность родителей, находящихся в неблагоприятных жизненных обстоятельствах, часто сочетаются с ориентацией на социальное взаимодействие. Тем не менее, в условиях ограниченного времени и ресурсов, планирование поведения может уступать место интуитивным решениям, что приводит к спонтанным и необдуманным действиям. Это снижает вероятность эффективного преодоления стрессовых ситуаций. Таким образом, родители, которые используют указанные стратегии (доля таких родителей составляет 33,4% от общей выборки) сохраняют мотивацию и целеустремленность в достижении поставленных целей.

Ещё 22,2% опрошенных респондентов выбирают пассивное поведение, полагаясь на интуицию и избегая социальных контактов. Для родителей с таким типом стратегии характерна позиция по использованию ситуации в своих интересах в сочетании с асоциальной направленностью, проявляющейся в несдержанности и склонности к соперничеству, что формирует социально деструктивный тип поведения. Однако важно отметить, что деструктивность может проявляться по-разному в зависимости от контекста и индивидуальных особенностей личности родителя.

Большинство опрошенных – 44,4% родителей – выбирают стратегию, которая полностью соответствует непродуктивной модели поведения в сложных ситуациях. Избегание общения, нерешительность и осторожность минимизируют возможность получения поддержки от окружающих и исключают восполнение ресурсов внутри группы. Такое поведение подкрепляется асоциальными тенденциями, такими как соперничество и демонстрация превосходства. Вспыльчивость и несдержанность усиливают разрыв в общении с группой и повышают эмоциональную напряженность. Спонтанность и импульсивность мешают выстраиванию адекватной стратегии поведения и разрешению конфликтов как внутри группы, так и внутри личности.

В стрессовых ситуациях социальная несмелость, асоциальность и агрессия становятся компенсаторными механизмами для преодоления внутреннего дискомфорта. Такие родители, сталкиваясь с трудностями, предпочитают пассивную позицию, но при этом могут проявлять агрессию, раздражительность и стремление доминировать. Интересно, что, преодолевая собственные проблемы, они используют деструктивные стратегии поведения.

Большинство респондентов демонстрируют неконструктивные стратегии совладания в трудных жизненных ситуациях. Однако существует группа респондентов, склонных к

активному решению проблем. Некоторые из них полагаются на интуицию, другие – на более рациональные подходы, а многие респонденты предпочитают избегать социальных взаимодействий и предпочитают справляться с проблемами самостоятельно.

Для изучения особенностей психологических ресурсов личности испытуемых был использован «Опросник потерь и приобретений» (Н.Е.Водопьянова, М.В.Штейн). Данный опросник выявляет переживание родителей, имеющих детей с нарушениями в развитии относительно их собственных потерь и приобретений жизненных ресурсов. Анализ результатов позволяет констатировать следующее: 22,2% опрошенных имеют высокий уровень ресурсности, такое же количество испытуемых (22,2%) – средний уровень ресурсности и 55,6% опрошенных родителей имеют низкий уровень ресурсности. Данные факты свидетельствуют о том, что у большинства опрошенных родителей (55,6%) низкие адаптивные возможности и толерантность (устойчивость) личности по отношению к стрессам. Низкие показатели индекса ресурсности позволяют нам предположить, что ее снижение связано с той жизненной ситуацией, в которой оказались испытуемые. Сопротивление ежедневным трудностям подрывает веру в собственные силы, энергетические ресурсы, необходимые для того, чтобы задействовать этот ресурс в ее преодолении.

Для изучения защитных механизмов поведения родителей детей с нарушениями развития мы использовали методику «Личностный опросник Плутчика-Келлермана-Конте» в качестве дополнительного, уточняющего инструмента. Анализ результатов показал, что для данной группы нехарактерно использование вытеснения, регрессии, замещения и компенсации (всего 11,1% респондентов). Эти механизмы связаны с пассивно-агрессивным поведением, где агрессия направляется на менее угрожающие объекты.

Наибольшее количество родителей используют следующие защитные механизмы: отрицание (55,6% опрошенных) – игнорирование реальных событий, вызывающих негативные переживания; проекция (55,6% родителей) – приписывание своих неприемлемых желаний другим; гиперкомпенсация (44,4% респондентов) – компенсация жизненных неудач через интенсивную деятельность; рационализация (33,3% респондентов) – оправдание своих действий через самообман и преувеличение роли обстоятельств.

Полученные нами результаты по методике С.Хобфола были соотнесены с результатами других методик: «Личностный опросник Плутчика Келлермана Конте», «Опросник потерь и приобретений» (Н.Е. Водопьянова, М.В. Штейн). Для установления взаимосвязи использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена [44].

В результате проведенного анализа были обнаружены значимые отрицательные корреляции между такими преодолевающими моделями как «ассертивные действия» и «импульсивные действия» ($r=-0.915$, $p<0.01$); «избегание» и «вступление в социальный контакт ($r=-0.672$, $p<0.05$); «агрессивные действия» и «вступление в социальный контакт» ($r=-0.785$, $p<0.05$); между механизмом психологической защиты «регрессия» и преодолевающей моделью поведения «ассертивные действия» ($r=-0.865$, $p<0.01$); между механизмом психологической защиты «регрессия» и преодолевающей моделью поведения «вступление в социальный контакт» ($r=-0.778$, $p<0.05$); между механизмом психологической защиты «компенсация» и преодолевающей моделью поведения «поиск поддержки» ($r=-0.680$, $p<0.05$); между механизмом психологической защиты «отрицание» и преодолевающей моделью поведения «агрессивные действия» ($r=-0.691$, $p<0.05$); между потерями жизненных ресурсов и механизмом психологической защиты «регрессия» ($r=-0.775$, $p<0.05$); между приобретениями жизненных ресурсов и механизмом психологической защиты «вытеснение» ($r=-0.811$, $p<0.01$).

Кроме того, были обнаружены значимые положительные корреляции между такими преодолевающими моделями как «осторожные действия» и «импульсивные действия»

(r=0.703, p<0.05); «вступление в социальный контакт» и «манипулятивные (непрямые) действия» (r=0.738, p<0.05); «агрессивные действия» и «импульсивные действия» (r=0.719, p<0.05); «агрессивные действия» и «избегание» (r=0.836, p<0.01); «агрессивные действия» и «асоциальные действия» (r=0.686, p<0.05); между механизмом психологической защиты «регрессия» и преодолевающей моделью поведения «импульсивные действия» (r=0.816, p<0.01); между механизмом психологической защиты «регрессия» и преодолевающей моделью поведения «асоциальные действия» (r=0.824, p<0.01); между механизмами психологической защиты «проекция» и «замещение» (r=0.699, p<0.05); «гиперкомпенсация» и «замещение» (r=0.94, p<0.01); «проекция» и «гиперкомпенсация» (r=0.723, p<0.05).

Проведённое корреляционное исследование позволило выявить значимые взаимосвязи между различными аспектами поведения и применяемыми психологическими защитными механизмами. Рассмотрим их подробнее.

1. Высокая степень ассертивности служит компенсаторным механизмом, снижающим вероятность спонтанных и необдуманных действий. Родители с развитым ассертивным поведением демонстрируют: сниженную склонность к регрессии (отказу от зрелых форм поведения в стрессовых ситуациях); повышенную способность к самоконтролю и управлению эмоциями; меньшую вероятность конфликтного поведения как способа снятия напряжения.

2. Парадоксально, но стратегии избегания (включая агрессию, уход от решения проблем и деструктивные способы снятия напряжения) отрицательно коррелируют с социальной неуверенностью. Этот результат может свидетельствовать о том, что: внешняя агрессия может служить «маской» для скрытия внутренней неуверенности; деструктивные паттерны поведения могут временно компенсировать страх социального взаимодействия. Однако это также указывает на дисфункциональность таких стратегий, так как они не решают корневых проблем.

3. Стремление компенсировать реальные или мнимые дефициты (физические, психологические) отрицательно коррелирует с потребностью в социальной поддержке, возможно, это связано с тем, что личность фокусируется на самокоррекции, что снижает необходимость во внешней помощи, а восприятие поддержки как признания собственной несостоятельности может усиливать стремление к автономии.

4. Отрицание действует как защитный буфер, предотвращая переход к открытой агрессии; личность выбирает уход от реальности, что снижает вероятность открытого противостояния.

5. Потеря внутренних (эмоциональных) и внешних (социальных) ресурсов положительно коррелирует с регрессивным поведением. Это может проявляться в возврате к примитивным способам снятия напряжения (поведенческие аддикции, импульсивные реакции), увеличении частоты конфликтных взаимодействий.

Эти результаты свидетельствуют о том, что дефицит ресурсов приводит к дезадаптации и усилению регрессивных механизмов.

6. Ресурсный потенциал (как личностный, так и социальный) способствует выбору более зрелых копинг-стратегий, уверенность в собственных силах снижает потребность в «отключении» от реальности. Сочетание осторожных действий (пассивная стратегия) с агрессией (конфронтация, отказ от компромиссов) усиливает общую импульсивность поведения. Это создаёт порочный круг, где осторожность не предотвращает агрессию, а лишь маскирует её, а накопившееся, в свою очередь, напряжение приводит к спонтанным, неконтролируемым реакциям.

8. Установка на взаимодействие с окружающими через манипуляции указывает на то, что некоторые родители воспринимают социальные связи как инструмент достижения целей: в этом случае налицо дефицит искреннего, эмпатичного общения в пользу прагматично-манипулятивного подхода. Регрессивные механизмы не снимают напряжение, а

трансформируют его в более агрессивные и социально опасные формы. Усиление жёсткости поведения может быть следствием дезадаптации к стрессовым ситуациям.

Корреляционный анализ выявил двойственность психологических защитных механизмов. С одной стороны отрицательные корреляции свидетельствуют о компенсаторных процессах, где ресурсные стратегии (ассертивность, социальная активность) снижают потребность в деструктивных защитах, способствуя более зрелой адаптации. С другой стороны, положительные корреляции указывают на дисфункциональные связи, где сочетание пассивности с агрессией, манипуляций и регрессии усиливает дезадаптивное поведение.

Таким образом, исследование показало, что устойчивость личности зависит не от наличия защитных механизмов как таковых, а от их сбалансированности и зрелости. Ресурсные стратегии являются важным буфером против дезадаптации, тогда как дисфункциональные связи (пассивность и агрессия, манипуляции, регрессия) могут приводить к эскалации деструктивных паттернов поведения.

Выводы. Проведенное исследование позволило получить значимые результаты относительно особенностей совладающего поведения и психологических ресурсов родителей, воспитывающих детей с нарушениями в развитии.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что большинство родителей (44,4%) демонстрируют непродуктивные модели совладания со стрессом, характеризующиеся избеганием социальных контактов и асоциальным поведением, 22,2% родителей демонстрируют здоровые стратегии совладания, основанные на активном взаимодействии с окружающими.

Психологический портрет родителей включает преимущественно низкие показатели личностных ресурсов (55,6% выборки), что существенно ограничивает их адаптивные возможности. Ведущими механизмами психологической защиты выступают отрицание и проекция (по 55,6% случаев), что свидетельствует о сложностях в принятии ситуации и построении конструктивных стратегий поведения.

Взаимосвязи между показателями исследования показывают, что успешное совладание напрямую зависит от развития личностных ресурсов, способности к социальному взаимодействию, отказа от деструктивных форм защиты и наличия ассертивного поведения [8].

АННОТАЦИЯ

Настоящая статья посвящена анализу общих закономерностей взаимосвязи между совладающим поведением (копингом) и психологическими ресурсами у родителей, воспитывающих детей с нарушениями в развитии. Рассматриваются ключевые моменты, объясняющие механизмы стресса, адаптации и психологического благополучия в контексте длительной, хронической стрессовой ситуации. Основное внимание уделяется исследованию стратегий совладания родителей и психологических ресурсов родителей, воспитывающих детей с нарушениями в развитии. Проведенное исследование свидетельствует о том, что конструктивное совладание с трудными жизненными ситуациями у родителей, имеющих детей с нарушениями развития, присутствует в большей степени у тех из них, кто имеет ресурсы, способствующие противостоянию стрессогенным событиям, а также те, кто в меньшей степени прибегает к пассивным стилям защитного поведения: вытеснение, регрессия, замещение.

Ключевые слова: совладающее поведение, копинг-стратегии, психологические ресурсы, родители, дети с нарушениями в развитии, родительский стресс.

SUMMARY

This article is devoted to the analysis of the general patterns of the relationship between coping behavior (coping) and psychological resources among parents raising children with developmental disabilities. The key points explaining the mechanisms of stress, adaptation, and psychological well-being in the context of a prolonged, chronic stressful situation are considered. The main focus is on the study of coping strategies of parents and the psychological resources of parents

raising children with developmental disabilities. The study shows that parents of children with developmental disorders are more likely to use constructive coping strategies in difficult life situations, especially those who have resources to cope with stressful events and who use passive coping strategies such as repression, regression, and substitution.

Key words: coping behavior, coping strategies, psychological resources, parents, children with developmental disorders, and parental stress.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александрова Л.А. Адаптация к трудным жизненным ситуациям и психологические ресурсы личности // Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. С. 547-578.

2. Бессонова Т. И., Голодюк М. Н. Психологические условия оптимизации детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2024. № 4(68). С. 115-120.

3. Бобровская Е. Ф. Стресс и копинг-тест Р. Лазаруса и С. Фолкман // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. 2020. № 7. С. 48-52.

4. Грановская Р.М, Никольская И.М. Защита личности психологические механизмы. СПб.: «Знание». 1998.

5. Коломиец И.Л. Стратегии совладающего поведения матерей детей больных сахарным диабетом // Психология совладающего поведения: материалы международной научно-практической конференции/ под ред. Е.А. Сергиенко, Т.Л. Крюковой. Кострома: КГУ имени Н.А. Некрасова, 2007. 426 с.

6. Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте. М.: Академия. 2003.

7. Раецкая И.Е. Психолого-педагогическое сопровождение семьей, имеющих детей с ограниченными возможностями // Гуманитарные науки (г.Ялта). 2023. № 4(64). С. 79-86.

8. Рогочая Г. П., Ярош К. И. Стресс и навыки самоконтроля в общении как факторы конфликтности в образовательном процессе // Гуманитарные науки (г.Ялта). 2025. № 3(71). С. 161-166.

9. Ткачева В.В. и др. Межотраслевые подходы в организации обучения и воспитания лиц с ОВЗ: монография. М.: Спутник+, 2014. 215 с.

10. Hobfoll S. Conservation of resources theory: its implication for stress, health, and resilience // S. Folkman (ed.). The Oxford handbook of stress, health, and coping. N.Y.: Oxford University Press, 2011b.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ



И.В. Султанова, К.Г. Якубовская

УДК 159.9

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ И НЕРВНО-ПСИХИЧЕСКОГО НАПРЯЖЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В ПЕРИОД СВО

Введение. В условиях современной социально-политической и экономической нестабильности проблема психологического благополучия личности приобретает первостепенное значение. Массированный поток тревожной и дестабилизирующей информации, распространяемой через средства массовой информации и социальные сети, способствует усилению состояния неопределенности, тревожности и стресса, что, в свою очередь, негативно сказывается на уровне психологического благополучия личности [6; 7].

Жители города Севастополя, неоднократно подвергаются террористическим и преступным действиям со стороны киевского режима, им приходится сталкиваться с психотравмирующими факторами, которые способствуют развитию нервно-психического напряжения и требуют мобилизации адаптационных и компенсаторных ресурсов личности [4; 6].

Комплексный анализ научных публикаций демонстрирует, что проблематика психологического благополучия является объектом пристального внимания как отечественных (Е.В. Бородкина, С.А. Водяха, А.В. Воронина, Л.В. Карапетян, Н.Ю. Литвинова, А.А. Лебедева, Д.А. Леонтьев Я.И Павлоцкая, А.Е. Созонтов, П.П. Фесенко, Р.М. Шамионов, О.С. Ширяева и другие), так и зарубежных исследователей (М. Аргайл, Н. Бредберн, Р. Гринкер, Е. Дейзи, Э. Динер, Р.М. Райан, К. Рифф, М. Селигман, Д. Энгель и многие другие) [2; 4; 8].

Вопросы нервно-психического напряжения активно представлены в работах таких

ученых, как Ю.А. Александровский, П.К. Анохин, Г. Бенсон, Б.Ф. Березин, Н.П. Бехтерева, И.Л. Вартанян, С. Вулф, Р.М. Грановская, Дж. Гринберг, В.И. Евдокимов, У. Кэннон, Р. Лазарус, В. Люте, К. Маккей, В.Л. Марищук, Т.А. Немчин, Г. Селье, Й. Шульц и др. [2; 4; 8].

Проведенный теоретический анализ литературы по проблеме исследования свидетельствует о том, что взаимосвязь между психологическим благополучием и нервно-психическим напряжением является актуальной и требует углубленного дальнейшего научно-психологического исследования.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Целью статьи являлось изучение взаимосвязи между психологическим благополучием и нервно-психическим напряжением личности в период СВО. Актуальность исследования заключается в рассмотрении проблемы взаимосвязи психологического благополучия и нервно-психического напряжения, так как психологическое благополучие личности является важным аспектом в жизни человека, оказывая влияние на физическое и эмоциональное здоровье, социальную адаптацию и личностное развитие [1; 3; 5]. Тогда как нервно-психическое напряжение отражает реакцию личности на сложные или экстремальные условия, выступая важным фактором, который определяет характер поведения и механизмом адаптации личности в стрессовых ситуациях [2; 4].

В период СВО психологическое состояние личности может сопровождаться рядом специфических проявлений, среди которых эмоциональная напряженность, обособленность, раздражительность, агрессивность, низкий уровень стрессоустойчивости и повышенная тревожность и т.д. [4; 6]. Кроме того, наблюдаются выраженные депрессивные состояния, а также тенденция к навязчивому повторению событий при их упоминании [2].

Изложение основного материала. Для исследования взаимосвязи между психологическим благополучием и нервно-психическим напряжением личности в период СВО были использованы следующие методики: «Шкала психологического благополучия К. Рифф (адаптация Т.Д. Шевеленковой, П.П. Фесенко); «Шкала психологического благополучия (англ. Warwick-Edinburgh Mental Wellbeing Scale – WEMWBS)»; «Шкала депрессии, тревожности и стресса DASS», «Личностная шкала проявления тревоги» Дж. Тейлор (в адаптации Т.А. Немчина, В.Г. Норакидзе); «Шкала депрессии В.Зунга» (в адаптации Т.И. Балашовой); методика «Оценка нервно-психического напряжения» Т.А. Немчина. Методы обработки, анализа и интерпретации результатов, в том числе математико-статистическая обработка (критерий Спирмена).

Выборка. В исследовании приняло участие 80 человек, проживающих на территории г. Севастополя в возрасте от 40 до 56 лет.

С целью изучения психологического благополучия взрослого населения, проживающего в г. Севастополе, была использована шкала К. Рифф в адаптации Т.Д. Шевеленковой, П.П. Фесенко. Анализ результатов исследования психологического благополучия жителей г. Севастополя показал, что большинство респондентов (66,25%) испытывают трудности в построении позитивных отношений с окружающими. Это говорит о том, что у них ограниченный круг доверительных связей. Для 12,5% респондентов характерен высокий уровень и свидетельствует о сформированности доверительных отношений с другими людьми. У 36,25% респондентов выявлен средний уровень автономии, он отражает относительную самостоятельность и независимость с затруднениями в противостоянии социальному давлению. Низкий уровень (31,25%) автономии характеризует зависимость от мнения окружающих.

Низкие значения управлением средой показали 38,25% респондентов, что может говорить о трудностях в организации деятельности, у 35% – средние показатели, отражающие способность к адаптивному управлению повседневной жизнью. 40% респондентов показали высокие результаты личностного роста. Это свидетельствует об их стремлении к развитию и реализации своего потенциала. Кроме того, 40% респондентов показали низкий уровень, что говорит о трудностях в са-

моразвитии и склонности к скуке. 45% респондентов имеют низкий уровень цели в жизни, что может указывать на потерю смысла и неустойчивость убеждений, а 22% респондентов – средний, что свидетельствует о наличии целей и стремлении к их достижению. Низкий уровень самопринятия выявлен у 51,25% респондентов, характеризующий неуверенность и неудовлетворенность собой. Высокий уровень самопринятия преобладает у 16,25%, что свидетельствует о положительной самооценке и адекватном восприятии себя.

Полученные результаты по дополнительным шкалам выделенные Т.Д. Шевеленковой, П.П. Фесенко) свидетельствуют о том, что баланс аффекта у 85% респондентов находится на среднем уровне, у 15% – на низком. Это говорит о принятии себя и общем удовлетворении жизнью. Осмысленность жизни у 60% респондентов на низком уровне, что говорит о нехватке жизненных целей. У 27,5% средний уровень, а у 12,25% – высокий, что свидетельствует о наличии стремлений и целеустремленности. Человек как открытая система – низкие значения у 62,5% респондентов, свидетельствующие о закрытости к новому опыту; средние (37,5%) указывают на готовность к восприятию новой информации.

Таким образом, анализ результатов, полученных в ходе изучения психологического благополучия, позволяют сказать о том, что среди опрошенного взрослого населения, проживающего на территории г. Севастополя, преобладает низкий уровень психологического благополучия.

Результаты исследования психологического благополучия жителей г. Севастополя, проведённого с использованием методики «Шкала психологического благополучия Уорика-Эдинбурга» в адаптации С.К. Нартовой-Бочавер, показали, что высокий уровень психологического благополучия выражен у 33,75% респондентов, что характеризуется позитивными и доверительными отношениями, устойчивостью к стрессу и успешной социальной адаптацией. Средний уровень, выявленный у 32,5% респондентов, и отражает стремление к самоконтролю и управлению средой при сочетании позитивного восприятия мира с внутренними противоречиями и элементами непринятия себя. Низкий уровень благополучия наблюдается у 33,75% респондентов, что свидетельствует о трудностях в межличностных отношениях, преобладании негативных эмоций и восприятии окружающего мира как угрожающего.

Исходя из вышесказанного можно сделать вывод о том, что респондентам в равной степени свойственен высокий и низкий уровни психологического благополучия, что указывает на неоднородность эмоционального и адаптационного состояния жителей г. Севастополя.

В целях исследования уровня депрессии, тревожности и стресса у взрослого населения г. Севастополя была применена стандартизированная методика «Шкала депрессии, тревожности и стресса (DASS)». Большинство респондентов характерен низкий уровень депрессии (50%), что свидетельствует об отсутствии выраженных негативных эмоциональных состояний. Средний уровень (32,5%) указывает на наличие отдельных депрессивных проявлений, тогда как высокий (12,5%) демонстрирует признаки глубокой апатии и чувства безысходности. Тревожность преимущественно выражена на среднем (36,25%) и высоком (31,25%) уровнях, что говорит о наличии у респондентов беспокойства и напряжённости в ожидании неблагоприятных событий. Низкий уровень тревожности отмечен у 31,25% респондентов. По шкале стресса у большинства (45%) зафиксированы низкие показатели, у 38,75% – умеренные, у 16,25% – высокие, что свидетельствует о наличии у части респондентов эмоционального напряжения и раздражительности. Исходя из полученных результатов, можно сказать о том, что в целом среди опрошенных преобладают низкий уровень депрессии, средний уровень тревожности и низкий уровень стресса.

Анализ результатов по методике Дж. Тейлора в адаптации Т.А. Немчиновой и В.Г. Норакидзе, позволяет констатировать, что среди

взрослого населения преобладает очень высокий уровень (2,5% респондентов), высокий уровень личностной тревоги (22,5% респондентов), и средний уровень (тенденция к высокому) у 27,5% респондентов, что указывает на внутреннюю неуверенность, заниженную самооценку и склонность к повышенной тревожности. Средний уровень личностной тревоги тенденции к низкому уровню преобладает у 35% респондентов. Низкий уровень личностной тревоги показало 12,5% респондентов. Это свидетельствует о способности респондентов адекватно справляться с трудностями. Таким образом, полученные результаты позволяют сказать о том, что среди опрошенных нами у большинства взрослого населения выражена личностная тревога.

Исследование по методике В. Зунга (в адаптации Т.И. Балашовой) показало, что большинство испытуемых (51,25%, 41 человек) не имеют признаков наличия депрессивных состояний. У 33,75% испытуемых (27 человек) преобладает состояние легкой депрессии, и можно сделать предположение о том, что данное состояние характеризуется наличием низкой мотивации, сниженным настроением, чувством тоски по кому-то или чему-то, а также чувством несостоятельности. Субдепрессивное состояние обнаружено у 15% испытуемых (12 человек), что позволяет говорить о том, что респонденты не испытывают радость, часто погружены в свои мрачные мысли, склонны видеть мир в негативном свете. Депрессивное состояние среди испытуемых не было выявлено. Полученные результаты исследования свидетельствуют о том, что среди опрошенного взрослого населения г. Севастополя у большинства отсутствуют признаки депрессивного состояния, однако у трети опрошенных присутствует состояние легкой депрессии. Для шестой части характерно субдепрессивное состояние.

Полученные результаты по методике Т.А. Немчина позволяют сказать о том, что 41,25% респондентов демонстрируют умеренное нервно-психическое напряжение, 21,25% – чрезмерное, а 37,5% – слабое. Это свидетельствует о том, что у большинства опрошенных респондентов наблюдается состояние внутреннего напряжения, связанное с тревогой, чувством неуверенности и стремлением к контролю над ситуацией.

Для выявления взаимосвязи между психологическим благополучием и нервно-психическим напряжением среди взрослого населения, проживающего в г. Севастополе в период проведения специальной военной операции был применен коэффициент ранговой корреляции Спирмена и рассчитывался для выборки n=80. Критические значения составляют: p=0.01; rкр = 0.28; p= 0.05; rкр = 0.22.

В рамках проведенного исследования была выявлена отрицательная корреляционная связь между показателем «Положительное отношение к другим» и уровнем депрессии ($r_s = –0,28$, $p \leq 0,01$), что позволяет сказать о том, что чем выше способность к принятию и поддержке других, тем ниже выраженность депрессивных состояний. Также выявлена отрицательная корреляция между показателем «Цель в жизни» и тревожностью ($r_s = –0,22$, $p \leq 0,05$). Это означает, что наличие жизненных ориентиров может способствовать снижению уровня тревожности. Установлена значимая положительная корреляция между показателями «Баланс аффект» и уровнем стресса ($r_s = 0,22$, $p \leq 0,05$), что отражает тенденцию, при которой увеличение стрессовой нагрузки сопровождается снижением уровня удовлетворённости жизнью. Выявлена отрицательная корреляция между показателями «Автономность» и личностной тревожностью ($r_s = –0,23$, $p \leq 0,05$). Можно сказать, о том, что повышенная тревожность коррелирует с меньшей самостоятельностью в принятии решений и большей зависимостью от окружающих обстоятельств.

Корреляционная связь была выявлена между психологическим благополучием по шкале «Управление средой» и нервно-психическим напряжением личности ($r_s = 0.24$, $p \leq 0,05$). Таким образом, полученные результаты позволяют предположить о том, что уровень управления средой и способность адаптироваться к ней могут влиять на нервно-психическое напряжение человека, а именно люди, кото-

рые более уверенны в управлении своей средой, испытывают меньше напряжения, и наоборот. Также было выявлена статистически значимая корреляционная связь между психологическим благополучием по шкале «Самопринятие» и нервно-психическим напряжением личности ($r_s = 0.24$, $p \leq 0,05$). Полученные результаты позволяют предположить, что уровень самопринятия и положительное отношение к себе могут оказывать влияние на нервно-психическое напряжение человека.

Выводы. Проведенное эмпирическое исследование свидетельствуют о том, что среди опрошенного взрослого населения, проживающего на территории города Севастополя, преобладают низкие показатели психологического благополучия. Можно сказать, о том, что респонденты испытывают трудности в установлении доверительных отношений, саморазвитии и реализации своих способностей. Как правило, им тяжело самостоятельно принимать решения, поэтому они часто полагаются на мнение окружающих, склонны действовать поспешно. Результаты исследования нервно-психического напряжения личности показали, что среди опрошенных взрослых жителей Севастополя преобладает низкий уровень депрессии. Однако у трети респондентов наблюдается легкая депрессия, а у шестой части – субдепрессивное состояние. Кроме того, было выявлено, что для многих опрошенных характерен низкий уровень стресса, свойственна личностная тревога и характерно умеренное и чрезмерное нервно-психическое напряжение.

Поведенный статистический анализ свидетельствует о том, что существует взаимосвязь психологического благополучия и нервно-психического напряжения личности в период специальной военной операции, а именно: высокий уровень психологического благополучия связан с низким уровнем нервно-психического напряжения, тогда как низкий уровень психологического благополучия связан с высоким уровнем нервно-психического напряжения.

Таким образом, на основе полученных результатов эмпирического исследования может быть разработана и предложена программа тренинга, которая будет направлена на повышение психологического благополучия и снижение нервно-психического напряжения у взрослого населения города Севастополя.

АННОТАЦИЯ

В статье представлены результаты эмпирического исследования психологического благополучия и нервно-психического напряжения личности в период СВО. Установлено, что среди опрошенного взрослого населения г. Севастополя преобладают низкие показатели психологического благополучия, что может указывать на трудности в установлении доверительных отношений, склонности полагаться на мнение окружающих и действовать поспешно. Кроме того, есть респонденты, у которых выявлены легкая депрессия и субдепрессивное состояние. Также можно отметить, что некоторые респонденты имеют низкий уровень стресса, но при этом склонны к личностной тревоге и умеренному или чрезмерному нервно-психическому напряжению. Подтверждена взаимосвязь между психологическим благополучием и нервно-психическим напряжением личности в период СВО.

Ключевые слова: психологическое благополучие, нервно-психическое напряжение, личность, специальная военная операция, взрослое население.

SUMMARY

The article presents the results of an empirical study of psychological well-being and mental stress during the SMO. It has been established that low levels of psychological well-being prevail among the surveyed adult population of Sevastopol, which may indicate difficulties in establishing trusting relationships, a tendency to rely on the opinions of others, and a tendency to act hastily. In addition, there are respondents who have been diagnosed with mild depression and sub-depressive conditions. It can also be noted that some respondents have a low level of stress, but they are prone to personal anxiety and moderate to excessive mental stress. The relationship between psychological well-being and mental stress during the SMO has been confirmed.

Key words: psychological well-being, mental stress, personality, special military operation, adult population.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамов В.А., Денисов Е.М., Голоденко О.Н. Особенности психического здоровья и личностные ресурсы у лиц, пострадавших в результате хронического стресса, связанного с боевыми действиями в Донбассе // Университетская клиника. 2015. Т. 11 № 2. С. 76–79.

2. Андреева И.А. Психологическая составляющая самосознания личности в экстремальных условиях: специфика влияния вооруженного конфликта на Донбассе // Развитие личности. 2018. № 4. С. 30–40.

3. Антошкина Е.А., Мантула Л.В. Проблема психологического благополучия и здоровья личности // Вестник образовательного консорциума Среднерусский университет. Серия: Гуманитарные науки. 2020. № 15. С. 36–37. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43801029 (дата обращения: 30.09.2024).

4. Бойко О.В., Новикова Н.В. Индивидуально-психологические особенности переживания личностью ситуации военного конфликта // Вестник ВятГУ. 2019. № 4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/individualno-psihologicheskie-osobennosti-perezhivaniya-lichnostyu-situ-atsii-voennogo-konflikta (дата обращения: 09.10.2024).

5. Бергер И.А. Мероприятия по ликвидации последствий войны в области нервно-психической заболеваемости // Российский психиатрический журнал. 2015. № 3. С. 70–75.

6. Захарова Н.М., Цветкова М.Г. Психические и поведенческие нарушения у мирного населения региона, подвергшегося локальным военным действиям // Психология и право. 2020. Т. 10, № 4. С. 185–197. URL: https://psyjournals.ru/psyandlaw/2020/n4/Zakharova_Tsvetkova.shtml (дата обращения: 11.07.2024).

7. Шингаев С.М., Тюрнина Л.В. Социально-психологические последствия специальной военной операции // Психология личности в трансформирующемся мире: воспитание, развитие, социализация: сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. (Калуга, 26.05.2023 г.) / под ред. И.П. Краснощеченко, И.И. Пацакула. Калуга: Калуж. гос. ун-т, 2023. С. 319–324. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=jbjhju (дата обращения: 05.10.2024).

8. Bityutskaya E.V., Korneev A.A. Subjective Appraisal and Orientations in Difficult Life Situations as Predictors of Coping Strategies // Psychology in Russia: State of the Art. 2021. Vol. 14 № 3. P. 180–199. DOI: 10.11621/pir.2021.0312.

И.А. Юров

УДК 159.9

САМОРЕГУЛЯЦИЯ В СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Введение. Под саморегуляцией в широком смысле понимается способность контролировать свои поведенческие и эмоциональные реакции, а также возможность планировать цели и совершать важные для их достижения действия [3]. Содержанием самосознания является не только фактическая сторона достижений личности, ее прошлого опыта, но и осознание настоящего, а также ее будущего, что отражает временную динамику самосознания, непрерывное расширение временной сферы самосознания через построение временных перспектив и регуляцию деятельности в пространстве-времени жизни [1].

О.А. Конопкин выделяет следующие звенья саморегуляции: 1) Принятая субъектом цель. 2) Модель значимых условий. 3) Программа. 4) Субъективные критерии достиже-

ния цели (критерии успешности). 5) Контроль и оценка реальных результатов. 6) Решение о коррекциях системы саморегулирования.

Все звенья реализуются в структуре целостного процесса саморегуляции [2].

Согласно Ю. Кулю, в структуру модели самоуправления входят следующие компоненты:

• саморегуляция как способность придерживаться важных для себя целей и продолжать активность в сторону их достижения;

• самоконтроль как способность к планированию и ориентации на цель даже в стрессогенных условиях;

• развитие воли как способность мобилизовать силы для начала действий и концентрации на важном;

• готовность к конструктивному разрешению проблем в сложных ситуациях [11].

Теория самодетерминации Р. Райана и Э. Деси ориентирована на изучение факторов, способствующих здоровому развитию и эффективному функционированию отдельных личностей и групп. В процессе развития меняется способ регуляции поведения: от полной определяемости внешними факторами к внутренней автономной саморегуляции. Быть автономным значит быть самоинициируемым и саморегулируемым субъектом, способным осуществлять выбор, принимать решения и действовать исходя из глубинного ощущения себя [9].

Авторы теории контроля М. Шейер и Ч. Карвер и рассматривают саморегуляцию как систему управления с контролируемой обратной связью. Процессы саморегуляции всегда направлены на цель. Цели, как и петли обратной связи, образуют иерархическую систему [8].

Формировка цели статьи, ее актуальность. Установление саморегуляции спортсменов в стрессогенных условиях спортивных соревнований является актуальным в спортивной психологии. Цель – определить особенности саморегуляции спортсменов разной квалификации.

Изложение основного материала. В спорте изучается саморегуляция спортсменов, но преимущество, как саморегуляция перед и во время выступления в соревнованиях (А.В. Алексеев, Л.Д. Гиссен, Ю.Я. Киселев, Н.А. Худадов и др.). [6; 7].

В.А. Новиков считает, что успех спортсмена на соревнованиях во многом зависит от его психологической устойчивости, которая приводит к способности справиться с предстартовым волнением и вести бой с любым соперником, независимо от ранга соревнований и места их проведения [4].

Согласно В.Н. Смоленцевой, психическая саморегуляция в спорте рассматривается в трех аспектах: 1) как способность человека управлять своей когнитивной сферой; 2) как средство управления своим состоянием, деятельностью; 3) как деятельность человека по использованию средств и приемов психорегуляции в спортивной деятельности [5].

Тренеры, воспринимаемые спортсменами как понимающие и поддерживающие их автономию, оказывают положительное влияние на уровень их саморегуляции, благополучия и внутренней мотивации, в отличие от тренеров, воспринимающихся как контролирующие [10].

Объект: 20 спортсменов-пловцов высокой спортивной квалификации (мастера спорта международного класса и мастера спорта – мастера и 20 спортсменов-пловцов – кандидатов в мастера спорта и перворазрядников – немастера в возрасте 17-21 года.

Методика: 1. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ). 2. Психодинамические характеристики спортсменов определялись с помощью опросников Г. Айзенка, Дж. Тейлор и Э. Бренгельмана. 3. Нейродинамические характеристики спортсменов изучались по методикам Я. Стреляу, В.Д. Небылицына и Б.М. Теплова. 4. Черты личности по тесту Р. Кеттела (Cattell, 1983). 5. Групповые и индивидуальные беседы. 6. Критерий t-Стьюдента.

Результаты и обсуждение. С целью изучения влияния нейродинамических и психодинамических характеристик на достижение высокого спортивного результата нами была проведена психодиагностика нейродинами-

Таблица 1

Особенности саморегуляции спортсменов разной квалификации

№	Шкала	Мастера	Немастера	Стат. различие	
				t	p
1.	Планирование	8	7	–	–
2.	Моделирование	7	7	–	–
3.	Программирование	9	7	2,08	0,05
4.	Оценивание результатов	8	6	2,82	0,05
5.	Гибкость	8	7	–	–
6.	Самостоятельность	8	6	2,84	0,01
7.	Общий уровень саморегуляции	48	40	2,83	0,01

ческих и психодинамических характеристик по вышеназванным методикам. Установлено, что показатели силы возбуждения, подвижности и уравновешенности у мастеров выше, а сила торможения ниже, чем у немастеров. Однако между этими показателями мастеров и немастеров не обнаружено ни одного статистически достоверного различия. Это можно объяснить, во-первых, длительным отбором (в случае невыполнения определенного возрастного норматива спортсмен отчислялся), во-вторых, достаточно высоким спортивным разрядом испытуемых.

Установлено, что показатели экстраверсия, тревожность выше, а интроверсия, нейротизм и ригидность ниже, чем у немастеров. Однако между этими показателями мастеров и немастеров не обнаружено ни одного статистически достоверного различия.

По шкалам теста Кеттелла показатели по 12 шкалам у мастеров и немастеров одинаковые, но по шкалам «Эмоционально неустойчивый – устойчивый», «Уступчивый – напористый», «Жесткий-мягкий», «Зависимый-самостоятельный» установлены различия, однако не достигшие статистически достоверного значения.

Это объясняется тем, что к мастерам спорта предъявляются более высокие требования, так как они участвуют в Чемпионате России и в международных соревнованиях, а немастера спорта выступают на соревнованиях более низкого статуса (первенство области, края, спортобщества).

В связи с изложенным, по нашему мнению, именно саморегуляция спортсменов (эмоции, волевые качества, стрессоустойчивость, планирование, моделирование спортивной борьбы, гибкость, самостоятельность) влияет на достижение успеха в соревнованиях. Полученные результаты представлены в Таблица 1.

Из таблицы видно, что показатель планирования у мастеров выше, чем у немастеров, но различие статистически недостоверно, а показатели моделирования одинаковы. Однако оба показателя выше средних, что свидетельствует о сформированности потребности в осознанном планировании деятельности, планы в этом случае реалистичны, детализированы, иерархичны и устойчивы, цели деятельности выдвигаются с учетом возможностей. В индивидуальных беседах выяснилось, что три спортсмена из числа немастеров закончат тренироваться, если через год не выполнят норматив мастера спорта.

Показатель моделирования одинаков у мастеров и немастеров, но он выше средних показателей, что свидетельствует о том, что программирование тренировочных занятий и соревновательного процесса имеет большое значение в спортивной деятельности. Из бесед выяснилось, что спортсмены совместно с тренерами принимают участие в регулировании стрессовых состояний и вносят коррективы в учебно-тренировочную деятельность.

Показатель программирования у мастеров выше, чем у немастеров, различие стати-

стически достоверно. Значит, мастера более способны выделять значимые условия достижения целей как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем, что проявляется в соответствии программ действий планам деятельности, соответствия получаемых результатов принятым целям.

Показатель оценивания результатов у мастеров выше, чем у немастеров, различие статистически достоверно. Данный показатель свидетельствует о том, что несмотря на то, что спортсмены тренируются одинаковое количество лет, по единой программе у одних тренеров, они по-разному оценивают свои результаты. Так, немастера считают, что их результаты не соответствуют их возможностям и ищут проблемы в методике тренировки и в неадекватных отношениях с тренерами.

Показатель гибкости у мастеров выше, но различие статистически недостоверно. Но оба показателя выше средних, что свидетельствует о позитивно критическом оценивании своей деятельности, позволяет строить и корректировать свои планы в зависимости от конкретных обстоятельств. Так, мастера выступают в областных соревнованиях под большой нагрузкой и показывают слабые результаты, но считают, что на крупных соревнованиях сумеют подойти в оптимальной форме и хорошей кондиции.

Показатель самостоятельности у мастеров выше, чем у немастеров, различие статистически достоверно на 1% уровне значимости. Это свидетельствует как о некотором резерве в развитии спортивной личности, чем способствуют не только учебно-тренировочные занятия, но и самообразование, подготовка себя к тренерской деятельности, которая требует знания и умения в истории спорта, в методике, теории спортивной тренировки, в формировании личности спортсмена-борца.

Естественно, что показатель общего уровня саморегуляции у мастеров выше, чем у немастеров. Это является результатом и общего психофизиологического уровня развития, и потребности, и мотивации, и формирование цели и правильный выбор общефизической и специальной подготовки.

Выводы. На высоком спортивном уровне не установлены различия по нейродинамическим и психодинамическим показателям. Это объясняется длительным отбором (в случае невыполнения определенного возрастного норматива спортсмен отчислялся), достаточно высоким спортивным разрядом испытуемых, к мастерам спорта предъявляются более высокие требования, а немастера спорта выступают на соревнованиях более низкого статуса.

Установлены различия в стилях саморегуляции спортсменов разной квалификации. Мастера характеризуются более сформированной спортивной личностью, превосходящая немастеров умением адекватно планировать, программировать, гибко самостоятельно оценивать результаты своей пролонгированной спортивной деятельности. У немастеров определены психологические резервы в развитии спортивного мастерства.

АННОТАЦИЯ

Саморегуляция в спорте имеет большое значение. В работе установлены различия в стилях саморегуляции спортсменов разной квалификации. У мастеров спорта саморегуляция характеризуется положительными тенденциями. Это свидетельствует о более сформированной спортивной личности, на которую адекватно влияют не только учебно-тренировочные занятия, но и самообразование, подготовка себя к тренерской деятельности, которая требует знания и умения в истории спорта, в методике, теории спортивной тренировки, в формировании личности спортсмена. У немастеров установлены психологические резервы в развитии спортивного мастерства.

Ключевые слова: спорт, спортсмены, саморегуляция, квалификация, стресс, резерв.

SUMMARY

Self-regulation in sports is of great importance. The work establishes differences in the styles of self-regulation of athletes of different qualifycations. Self-regulation among masters of sports is characterized by positive trends. This indicates a more well-formed sports personality, which is adequately influenced not only by training sessions, but also by self-education, preparing one-

self for coaching, which requires knowledge and skills in the history of sports, in the methodology, theory of sports training, in the formation of the personality of an athlete. Non-masters have established psychological reserves in the development of sports skills.

Key words: sports, athletes, self-regulation, qualification, stress, reserve.

ЛИТЕРАТУРА

1. Болотова А.К. Психология организации времени. М.: Аспект-Пресс, 2006. 254 с.

2. Конопкин О.А. Механизмы осознанной саморегуляции произвольной активности человека // Субъект и личность в психологии саморегуляции: сб. науч. трудов. М.: Психол. ин-т РАО, 2007. С. 12–31.

3. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции в произвольной активности человека // Психологический журнал. 1995. № 4. С. 26–35.

4. Новиков В.А. Соревновательная практика как основной этап годичного цикла подготовки спортсменов по рукопашному спорту // Гуманитарные науки. 2023. № 3. С. 43–46.

5. Смоленцева В.Н. Психическая саморегуляция в процессе подготовки спортсменов. Омск: ИФК, 2003. 196 с.

6. Юров И.А. Психология спортивной успешности. М.: Русайнс, 2023. 172 с.

7. Юров И.А. Практическая спортивная психология. М.: Русайнс, 2024. 116 с.

8. Carver C., Scheier M. On the self-regulation of behavior. New York: Cambridge University Press, 1998. 237 p.

9. Deci E.L., Ryan R.M. Self-determination theory a macrotheory of human motivation, development and health // Canadian Psychology. 2008. Vol. 49. P. 182–185. DOI: 10.1037/a0012801.

10. Goffena J.D., Horn T.S. The relationship between coach behavior and athlete self-regulated learning // International Journal of Sports Science & Coaching. 2021. Vol. 16 № 1. P. 3–15.

11. Kuhl J. The volitional basis of personality systems interaction theory: Applications in learning and treatment contexts // International Journal of Educational Research. 2000. Vol. 33. P. 665–703.

Л.С. Самсоненко

УДК 159.9.072

РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ КОНСТРУКТИВНОГО РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Введение. В настоящее время образовательная среда требует от педагогов не столько глубоких предметных знаний, сколько развитых коммуникативных компетенций, включая способность конструктивно разрешать конфликты. При этом, как показывает практика, современные педагоги не обладают в достаточной степени конфликтологической подготовкой, которая позволяла бы им, вскрывая сущность конфликта, видеть его истоки, содержание, ход развития, последствия и возможные способы его разрешения и на этой основе выстраивать взаимодействие с окружающими людьми [4; 10].

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Согласно различным данным, в 2021-2024 годах более 40% образовательных организаций сообщают о регулярных конфликтах между обучающимися, более 60% школьных педагогов отмечают рост напряжённости с родителями (претензии к оценкам, методам преподавания), более чем в 20% случаев конфликты в школах перерастают в жалобы в вышестоящие инстанции [2; 6; 8]. В целом, анализ современной образовательной практики выявляет дефицит педагогических компетенций в сфере конфликтологии на фоне роста числа конфликтных ситуаций. В этих условиях актуализируется необходимость проектирования различных форм развивающего воздействия для становления конструктивных конфликтологических умений у студентов, выбравших педагогическую сферу для профессиональной деятельности.

Цель нашего исследования состояла в теоретическом обосновании и подтверждении

эффективности реализации тренинговой программы развития умений конструктивного разрешения конфликтов у будущих педагогов.

Изложение основного материала. Рассмотрение различных исследований показывает достаточно многообразное понимание содержания и характеристик умений конструктивно разрешать конфликты. Так, в концепции Б.И. Хасана [9] умения конструктивного разрешения конфликтов рассматриваются как комплексная система взаимосвязанных компетенций в рамках общей конфликтной компетентности, формирующихся в процессе специально организованной деятельности. Автор подчеркивает, что эти умения не сводятся к простому набору техник, а представляют собой интегративное личностное образование. Т.В. Золотова [5] в своем исследовании умения конструктивного разрешения конфликтов относит к коммуникативным умениям и включает в них осознание собственных эмоций и потребностей, способность к эмпатии, навыки активного слушания, умение выражать свои мысли и чувства без агрессии, а также способность находить компромиссные решения. Е.В. Гребенкин и А.А. Гребенкина [3] к ключевым умениям разрешения конфликта относят способность к предотвращению конфликтных ситуаций, умение минимизировать негативные последствия конфликтов и переводить их в конструктивное русло, а также навыки медиации и посредничества.

В целом, анализ научных и эмпирических исследований позволяет выделить несколько вариантов классификаций умений конструктивного разрешения конфликтов по различным критериям:

– по уровню – базовые (саморегуляция, коммуникативные умения) и комплексные/социальные (умение вести переговоры, управлять динамикой группы, выступать посредником) умения [1];

– по направленности (фокус применения) – когнитивные умения (анализ конфликта, рефрейминг); коммуникативные умения (вербальная гибкость, невербальный контроль) и поведенческие умения (выбор стратегии, техники деэскалации [9];

– по этапам работы с конфликтом – профилактика (умения ранней диагностики), разрешение (владение техниками переговоров) и постконфликтная реабилитация (умения восстановления отношений) [1; 5].

В нашем исследовании под умениями конструктивного разрешения конфликтов мы рассматривали социальные умения, которые включают совокупность освоенных субъектом навыков, способностей, способов действий, позволяющих эффективно и продуктивно решать возникающие противоречия в межличностных и профессиональных отношениях (А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов). В частности, в эмпирической части исследования проводилось изучение таких умений: анализировать конфликт, вести диалог, понимать собеседника, оказывать влияние, саморегуляции, способность к сотрудничеству, регуляция конфликтов, умение поставить себя на место другого, этические умения.

Исследование проводилось в логике формирующего эксперимента и включало три этапа:

– на первом (констатирующем) этапе определялись уровневые характеристики развития умений конструктивного разрешения конфликтов;

– на втором (формирующем) этапе разрабатывалась и апробировалась программа тренинга как средства развития умений конструктивного разрешения конфликтов в экспериментальной группе студентов;

– третий (контрольный) этап предполагал эмпирический срез и анализ результативности формирующего воздействия.

Эмпирическое исследование проводилось с помощью методик «Тест на оценку компетентности и готовности к ведению спора, переговоров, разрешению конфликта» (шкала «Знания») О.А. Иванова, Н.Н. Суртаева; «Социальные умения личности» (СУМ-60) Е.А. Васина. Выборка исследования включала 80 студентов Оренбургского государственного педагогического университета, обучающихся по направлению Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), в числе которых 73 девушки и 7 юношей в возрасте от 18 до 22 лет.

На констатирующем этапе исследования были получены следующие данные об уровневых особенностях развития умений конструктивного разрешения конфликтов:

– умение анализировать конфликт на низком уровне показали большинство студентов – 41,3%. Поведенчески это проявляется в избегании анализа, импульсивности или стереотипных оценках. 38,8% респондентов показали средний уровень умения анализировать конфликт**,** ограничиваясь выявлением очевидных причин, но игнорируя скрытые факторы. Лишь 20% продемонстрировали способность к глубокой рефлексии и применению теории на практике.

– Результаты изучения умения вести диалог позволяют разделить выборку на три группы: с высоким уровнем (у 45% студентов), характеризующийся устойчивыми навыками конструктивного общения даже в конфликтных ситуациях; со средним уровнем (у 33,8% студентов), который проявляется ситуативной эффективностью, снижающейся при эмоциональном напряжении; с низким уровнем (у 21,3% респондентов), связанным с личностными (тревожность, ригидность) и когнитивными (недостаток опыта) факторами.

– Эмпирические данные свидетельствуют о недостаточной сформированности умений понимать собеседника у значительной части обучающихся. Так, 42,5% респондентов демонстрируют низкий уровень, что в условиях конфликтного взаимодействия приводит к искаженному восприятию сути противоречий и снижению эффективности поиска решений. 35% испытуемых обладают средним уровнем развития данных умений, характеризующимся избирательной способностью к адекватному восприятию коммуникативных сигналов при наличии ситуационных ограничений. Лишь 22,5% выборки достигают высокого уровня умений понимать собеседника, что предполагает не только эмпатические способности, но и сформированность умения осуществлять многоплановый анализ коммуникативной ситуации с учетом различных перспектив восприятия.

– Результаты исследования выявили существенные дефициты в развитии умения оказывать влияние на собеседника у будущих педагогов. Половина респондентов (50%) демонстрирует низкий уровень. В конфликтных ситуациях данный дефицит проявляется поляризованными поведенческими паттернами: от пассивной конформности до агрессивной ригидности. 31,3% обучающихся обладают средним уровнем развития данных умений, позволяющим эффективно взаимодействовать лишь ситуативно, в рамках знакомых коммуникативных контекстов. Только 18,7% опрошенных обладают развитой системой умения оказывать влияние на собеседника, обеспечивающей устойчивость коммуникативного воздействия в различных условиях, включая конфликтные ситуации.

– Исследование выявило недостаточную сформированность умений саморегуляции у участников исследования. Более половины респондентов (51,3%) демонстрируют низкий уровень регуляторных способностей, что проявляется в подверженности негативным эмоциональным состояниям, существенно затрудняющим продуктивное разрешение конфликтов.28,7% обучающихся обладают средним уровнем развития саморегуляции, характеризующимся неустойчивым эмоциональным контролем – сохранением способности управлять собой в стандартных условиях, но с вероятностью «срыва» в ситуациях повышенного психоэмоционального напряжения. Лишь 20% выборки достигают высокого уровня саморегуляционных умений, позволяющих осуществлять системный эмоционально-волевой контроль.

– Исследование умений сотрудничества выявило их недостаточную сформированность в нашей выборке. Почти половина испытуемых (47,5%) демонстрирует низкий уровень, что в конфликтных ситуациях может привести к выбору деструктивных стратегий поведения. 30% респондентов обладают средним уровнем умений сотрудничества, проявляя способность к совместной деятельности преимущественно в благоприятных

условиях, однако при возникновении разногласий их взаимодействие часто переходит в конфликтную фазу или прекращается. Только 22,5% выборки достигают высокого уровня развития компетенций сотрудничества, характеризующегося развитой способностью к гибкому взаимодействию.

– Проведённый анализ выявил существенные пробелы в сформированности умений регуляции конфликтов у студентов педагогических специальностей. Более половины респондентов (51,3%) демонстрируют недостаточный уровень развития навыков управления конфликтными ситуациями, что проявляется в отсутствии системного подхода к регулированию противоречий. 31,3% обучающихся обладают базовыми компетенциями в области урегулирования конфликтов, однако их эффективность ограничивается стандартными ситуациями межличностного взаимодействия. Лишь 17,5% выборки демонстрируют продвинутый уровень умений регуляции конфликтов, включающий комплексное владение стратегиями управления конфликтами.

– Анализ уровня развития умения поставить себя на место другого выявил следующее распределение: средний уровень показали 38,8% респондентов. Такой уровень характеризуется способностью к ситуативному пониманию позиции другого, преимущественно в знакомых или учебных ситуациях. Однако отмечаются трудности в глубокой эмоциональной идентификации, при необходимости учитывать комплексные переживания собеседника. Высокий уровень был выявлен у 36,3% выборки. Проявляется высокий уровень в развитой способности к когнитивной децентрации, тонкой дифференциации эмоциональных состояний других. Такие умения обеспечивают эффективные стратегии разрешения межличностных противоречий. Низкий уровень умения поставить себя на место другого (у 25% испытуемых) свидетельствует об ограниченной способности к эмоциональному сопереживанию, трудностях в распознавании и учете эмоциональных состояний партнеров по взаимодействию.

– При изучении этических умений (умений действовать в соответствии с этикой и нравственностью) было отмечено преобладание среднего (у 37,5% респондентов) и высокого (у 32,5% студентов) уровней. Студенты, показавшие средний уровень, знакомы с этическими нормами и стараются их соблюдать, но могут испытывать затруднения в сложных и противоречивых ситуациях. Обучающиеся с высоким уровнем обладают развитым этическим сознанием и способны применять моральные принципы даже в неоднозначных условиях. При этом низкий уровень развития этических умений представлен у значительной части выборки студентов – у 30%, что указывает на недостаточное понимание или принятие этических норм поведения. В конфликтных ситуациях такие студенты могут демонстрировать поведение, нарушающее границы или игнорирующее интересы оппонентов.

Итак, полученные данные свидетельствуют о недостаточном развитии умений конструктивного разрешения конфликтов у студентов педагогических специальностей. Преобладание низких показателей по большинству умений может объясняться дефицитом практик социального взаимодействия, недостаточным вниманием к развитию конструктивных умений решать конфликт в учебных программах, а также недостатком возможностей для отработки навыков в смоделированных конфликтных ситуациях.

Для реализации формирующего этапа исследования и последующей оценки результативности проведенной работы вся выборка студентов была разделена на две группы: контрольную (40 человек) и экспериментальную (40 человек). По выраженности умений конструктивного разрешения конфликтов в контрольной и экспериментальной группах статистически значимых различий по критерию U-Манна-Уитни выявлено не было.

Формирующий этап исследования был реализован в формате тренинговой программы. Целью тренинга стало развитие у студентов

умений конструктивного разрешения конфликтов. Программа была рассчитана на 36 часов (18 занятий по 2 академических часа). Опираясь на результаты работ, посвященных изучению влияния различных условий на профессионально-личностное развитие студентов педагогического направления [7], основными методами развивающего воздействия были выбраны игровые средства (ролевые игры, ситуационные игры, творческие игры, игровое моделирование), кейс-метод (анализ реальных конфликтных ситуаций), средства брейнсторминга («мозговой штурм» вариантов разрешения конкретных конфликтных ситуаций) и рефлексии (анализа конфликтов и собственных умений разрешения конфликтов), а также логической обработки информации (сравнение, синквейн, кластер).

Тренинговая программа включала в себя 6 тематических блоков:

1. Введение в конфликтологию. Основные задачи – знакомство с основными понятиями, сущностными характеристиками конфликтов.

2. Базовые коммуникативные умения. Основные задачи – развитие навыков активного слушания, распознавания эмоций, умений аргументации, убеждения и отстаивания своей позиции.

3. Умения саморегуляции. Основные задачи – развитие умений управления эмоциями и поведением, навыков самовыражения, умений вести себя уверенно в разных конфликтных ситуациях.

4. Психологическое влияние. Основные задачи – развитий умений применять конструктивные способы воздействия, развитие умений противостояния манипуляциям, давлению и другим силовым приемам влияния.

5. Анализ и управление конфликтом. Основные задачи – формирование умений предупреждения конфликтов, противостояния агрессии, умений организовать обсуждение, совместный поиск решений, совместную деятельность.

6. Этические аспекты разрешения конфликтов. Основные задачи – формирование осмысленного отношения к этическим нормам и моральным принципам в конфликтных ситуациях.

После апробации тренинговой программы проводился контрольный срез, подтвердивший результативность проделанной работы (Таблица 1).

По данным таблицы 1 можно видеть, что в контрольной группе сохраняется количество студентов по уровням в соответствии с констатирующим этапом исследования. Отсутствие существенных изменений в контрольной группе особенно заметно при сравнении с динамикой экспериментальной группы. В экспериментальной группе после проведения программы тренинга наблюдаются увеличение количества студентов с высоким уровнем развития по всем изучаемым умениям.

Статистическая оценка изменений в развитии умений конструктивного разрешения конфликтов у студентов экспериментальной группы определялась по Т-критерию различий Вилкоксона. Математическая оценка подтвердила значимые тенденции роста показателей умения анализировать конфликт, умения вести диалог, умений разрешать и предупреждать конфликты, умения поставить себя на место другого, умений действовать в соответствии с этикой и нравственностью (с достоверностью 0,01 по Т-Вилкоксона), а также статистически значимые тенденции роста показателей развития умения слушать, умения понимать собеседника, умений саморегуляции, способности к сотрудничеству (с достоверностью 0,05 по Т-Вилкоксона).

Выводы. Таким образом, в нашем исследовании теоретический анализ научных подходов позволяет обобщить и классифицировать различные представления об особенностях и сущности конструктивных умений по разрешению конфликта. Полученные эмпирические данные дают основание сделать вывод, что у большинства студентов педагогических специальностей, участвовавших в исследовании, имеются дефициты в сформированности умений конструктивно решать конф-

Таблица 1

Умения конструктивного разрешения конфликтов у студентов контрольной и экспериментальной групп на оценочном этапе эксперимента

Умения	Уровни	Контрольная группа	Экспериментальная группа
		Кол-во человек в %	
Умение анализировать конфликт	Высокий	22,5	55
	Средний	40	45
	Низкий	37,5	0
Умение вести диалог	Высокий	45	65
	Средний	35	35
	Низкий	20	0
Умение понимать собеседника	Высокий	22,5	42,5
	Средний	35	42,5
	Низкий	42,5	15
Умение оказывать влияние на собеседника	Высокий	22,5	35
	Средний	30	37,5
	Низкий	47,5	27,5
Умение вести себя уверенно	Высокий	25	35
	Средний	25	35
	Низкий	50	30
Саморегуляция	Высокий	20	35
	Средний	32,5	37,5
	Низкий	47,5	27,5
Организаторские умения	Высокий	22,5	37,5
	Средний	32,5	40
	Низкий	45	22,5
Сотрудничество	Высокий	22,5	40
	Средний	30	50
	Низкий	47,5	10
Регуляция конфликтов	Высокий	17,5	32,5
	Средний	32,5	37,5
	Низкий	50	30
Умение поставить себя на место другого	Высокий	37,5	50
	Средний	37,5	40
	Низкий	25	10
Этические умения	Высокий	30	52,5
	Средний	40	42,5
	Низкий	30	5

ликт. Установлено, что большинство обучающихся демонстрируют низкий уровень развития умений анализировать конфликт, понимать и оказывать влияние на собеседника, управлять собой, сотрудничества, управления конфликтом, а также речевых умений. Реализация программы тренинговой работы, включающей игровые средства, кейс-метод, средства брейнсторминга и рефлексии, подтверждает результативность разработанного воздействия на развитие умений конструктивного разрешения конфликтов у студентов. Математико-статистический анализ подтверждает достоверность различий в сформированности умений конструктивного решения конфликтов в контрольной и экспериментальной группах. Также, апробированная программа тренинга может быть использована в работе прак-

тических психологов, сопровождающих развитие конструктивных умений разрешения конфликтов у будущих педагогов.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается проблема развития конструктивных умений разрешения конфликта у студентов педагогического университета. Рассматриваются различные исследования, посвященные содержанию и характеристикам умений конструктивно разрешать конфликты. Предлагается классификация умений конструктивного разрешения конфликтов по различным критериям. Представлены результаты формирующего эксперимента по развитию умений конструктивного разрешения конфликтов у студентов педагогического вуза средствами тренинговой программы. Статистически подтверждены изменения в развитии умений решения конфликта в экспериментальной группе, выявлены достоверные различия между контрольной и экспериментальной группами, что дает основание считать программу тренинга достаточно эффективной.

Ключевые слова: конфликт, конструктивные умения, разрешение конфликта, студенты, педагогический университет, тренинговая программа.

SUMMARY

The article discusses the problem of developing constructive conflict resolution skills among students of a pedagogical university. Various studies on the content and characteristics of constructive conflict resolution skills are reviewed. A classification of constructive conflict resolution skills based on various criteria is proposed. The results of a formative experiment on developing constructive conflict resolution skills among students of a pedagogical university using a training program are presented. The changes in the development of conflict resolution skills in the experimental group are statistically confirmed, and significant differences between the control and experimental groups are identified, which suggests that the training program is effective.

Key words: conflict, constructive skills, conflict resolution, students, pedagogical university, training program.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология: учебник для вузов. СПб.: Питер, 2016. 528 с.

2. В Минпросвещения сообщили о росте в РФ доли не сталкивавшихся с конфликтами детей // ТАСС. 2023. 4 апр. URL: https://tass.ru/obschestvo/17449177.

3. Гребенкина А.А., Гребенкин Е.В. Агрессия и конфликты в отношениях педагогов и школьников как фактор дестабилизации образовательного пространства // Сибирский педагогический журнал. 2019. № 4. С. 105–112.

4. Журавель В.П., Рогочая Г.П. Взаимосвязь индивидуально-типологических особенностей студентов и их установок в конфликте // Гуманитарные науки. 2023. № 4. С. 142–152.

5. Золотова Т.В. Формирование способности к конструктивному разрешению конфликтов у подростков: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.07. Тула: Тул. гос. пед. ун-т им. Л.Н. Толстого, 2005. 23 с.

6. Лялина И.Н., Золотова А.М., Русакова М.М. Конфликтные ситуации в средних общеобразовательных учреждениях: потребности подростков и окружающих взрослых по результатам социологического исследования // Социальные науки и детство. 2022. Т. 3, № 4. С. 20–40.

7. Мезинов В.Н. Условия профессионально-личностного развития студентов педагогического направления // Гуманитарные науки. 2024. № 1. С. 8–15.

8. Подмосковье: итоги опроса о конфликтах в школе // Психологическая газета. 2019. 14 нояб. URL: https://www.psy.su/feed/8611/.

9. Хасан Б.И. Конструктивная психология конфликта: учебник для вузов. М.: Юрайт, 2025. 204 с.

10. Юровский П.Н. Степень изученности конфликтов в образовательной среде вуза // Вестник науки. 2024. Т. 4, № 5 (74). С. 1121–1126.

Е.В. Цупикова,
М.В. Цыгулева

УДК 378:316.7763

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ОПРЕДЕЛЕНИЮ И ВЫБОРУ АДЕКВАТНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ РЕАКЦИЙ В УСЛОВИЯХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АГРЕССИИ

Введение. Психологическая агрессия представляет собой насилие без использования физических усилий и проявляется в виде давления, принуждения, осуществляемых средствами языка. Цель психологического агрессора – вывести жертву из эмоционального равновесия и, пользуюсь ее беззащитным состоянием, подвигнуть ее на совершение выгодных агрессору действий. Психологическая агрессия нарушает личные границы индивида и его право на безопасность собственных знаний; она разрушает психику и деформирует личность, в результате чего человек теряет уверенность в себе и начинает путать свои личные интересы, выводы и устремления с интересами, мыслями и желаниями насильника, подчиняясь его воле. Описание агрессии и насилия в новостных источниках и художественной литературе способно вызвать адаптацию индивида к нему в реальной жизни. Вследствие адаптации к агрессии и ее проявлениям поведение индивида претерпевает существенные изменения: человек может осознанно выбирать агрессивные линии поведения, считая их нормой, а также одобрять, либо нейтрально относиться к насилию, совершаемому на его глазах, то есть адаптация снижает самокритичность и порог применения агрессии.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Нередко адаптация к агрессии достигается в СМИ использованием следующих приемов пропаганды:

– прием ассоциирования: помещение имени человека или названия нации в негативный контекст в окружении неприятных эпитетов, например, А. Гитлер изображал евреев в окружении крыс и тараканов, стараясь установить ассоциацию между образами еврея и паразита.

– прием психологического шока: описание реальных или вымышленных картин жестокости той или иной группы людей как провокация ненависти к ней. Примеры использования приема хорошо описаны Р. Зульцманом в книге «Пропаганда как оружие в войне».

– прием семантического мифа: аллюзии, реминисценции и цитаты из литературы Великой Отечественной войны спекулятивно прилагаются к событиям войны в Чечне с целью подмены образа врага и перенесения враждебности с одного объекта на другой.

– прием подмены понятий заключается в эвфемизации или деэвфемизации обозначений агрессоров и их действий, например, солдаты США в Ираке = союзники, иракские солдаты = фанатики и террористы, военные действия США во Вьетнаме = программа умиротворения.

Адаптацию к агрессии можно наблюдать и в набирающей популярность среди молодежи (благодаря развитию цифровых технологий) японской анимации, содержащей темы насилия и смерти [6].

В литературе насилие может быть представлено как неизбежная необходимость, апогей повествования, логически и морально обоснованное действие. Привлекательность описываемой агрессии придает ее трактовка как дела чести, героического поступка. Героизация насилия характерна для литературы военных лет – прославленное насилие в рамках военных действий может представить его как вознаграждаемый акт. Вследствие раскован-ного агрессивного поведения во время войны жители стран-победительниц легче совершают насилие в мирной жизни, что отметили Д. Арчер, Р. Гартнер в исследовании причин резкого возрастания темпов роста убийств в послевоенное время [1-3].

Литература способна провоцировать агрессию читателей, прямо или косвенно призывая к насилию, а также рекомендовать (разрешать) агрессию и ее проявления, подкрепляя разрешение авторитетностью автора или источника. Прием провокации агрессии используется литературой в годы революционных перемен и представляет собой побуждение людей к действиям, которые могут повлечь за собой серьезные последствия. Прием имитации агрессии (игровой агрессии) используется в некоторых народных ритуалах типа колядок, в ходе которых жадных людей ругали, исполняя песни, напоминающие по форме вербальную агрессию.

Серьезной проблемой часто предстает автоматическое реагирование на агрессию (без подключения логики и контроля эмоций) [4], что играет на руку агрессору и нарушает целостность личности жертвы. Например, в ходе переговоров мы замечаем агрессивную позицию партнера по общению, которая может вызвать у нас следующие реакции: продолжение попыток установить сотрудничество без отпора агрессии и сопротивления давлению; согласие с собеседником в его агрессивных оценках нашей личности и нашего поведения; неконтролируемая пауза вследствие растерянности; продолжение беседы без четкого плана, неудачная импровизация; смысловые или интонационные оправдания; оборонительная позиция без попыток продолжить отстаивать свою точку зрения; попытка отшутиться или проигнорировать агрессию; выведение собеседника на конфликт. Все перечисленные реакции выгодны агрессору и воспринимаются им как наша слабость / его победа и не допускают перехода к конструктивному стилю дальнейшей беседы.

Актуальность темы исследования подтверждается и результатами проведенного нами среди 54 студентов технического вуза опроса, анкетирования и решения проблемных задач. Опрос показал, что 60% студентов считает, что агрессия должна присутствовать в коммуникации и представляет собой эффективное средство достижения цели. При этом практически никто из опрашиваемых не обратил внимания на изменение эмоционального фона собеседников в условиях агрессивного общения и неадекватность последующего поведения жертвы агрессии. Виды агрессии студенты не назвали, опознать ее в коммуникации могут по следующим признакам: повышение тона, громкости речи, активная жестикуляция, выбор лексики, особая интонация. Свои реакции студенты описывали как ответную агрессию, уход от общения, игнорирование, уступку. Признаков того, что опрашиваемые стали жертвами агрессии, студенты не назвали, так как, по их мнению, еще не оказывались в подобных ситуациях. 70% студентов считают, что игнорирование агрессии по отношению к себе – самый лучший способ ее погасить. Среди причин агрессии людей студенты назвали природную предрасположенность, недостаток воспитания, низкий уровень развития интеллекта и выбор агрессии как эффективного способа добиться цели.

Таким образом, выяснилось, что опрашиваемые довольно хорошо адаптированы к агрессии, считают ее нормой, не могут проанализировать ситуации агрессивного воздействия и выдать на них эффективную реакцию, спонтанно реагируя с ущербом для своих интересов.

Анкетирование по методике Е.П. Ильина и П.А. Ковалева [5] и решение проблемных задач показали, что в ситуациях направленной на испытуемых психологической агрессии студенты все же стремятся погасить конфликт, но выбирают для этого непродуманные тактики, свидетельствующие о том, что прогнозировать дальнейшее развитие событий они не стремились, перевести коммуникацию в русло конструктивного общения им не удастся.

Цель исследования – выявить адекватные продуманные коммуникативные реакции на разные виды агрессии, которые, в отличие от спонтанных реакций, приведут к погашению агрессии и переводу общения в конструктивное русло, разработать систему заданий на развитие логического, прогностического и творческого мышления обучающихся.

Изложение основного материала. Изучение эффектов агрессии и принципов реагирования на нее помогло студентам прийти к

правильным выводам относительно своих коммуникативных и интеллектуальных реакций:

– эффект раскрутки: «не замечаемая» агрессия усиливается (в этом случае все присутствующие при разговоре, в том числе и агрессор, понимают, что вы не способны защитить себя, допускаете и позволяете по отношению к себе агрессивное поведение);

– эффект добивания по оправданию (агрессор убежден, что оправдание – если не доказательство вины, то уж точно показатель вашей слабости). Вместо оправдания рекомендуется использовать контролируемую (а не длительную неуправляемую, свидетельствующую о вашем замешательстве!) паузу, сопровождающуюся прямым открытым взглядом на собеседника, необходимой мимикой, транслирующей ваши заранее просчитанные эмоциональные реакции. Цель контролируемой паузы – добиться, чтобы оппонент сделал нужные вам выводы, завершать такую паузу нужно одним из приемов перевода беседы в конструктивное русло.

Агрессия может быть активной и пассивной. Средствами проявления активной агрессии часто являются манипулятивные ситуации (мнимая обида, игнорирование и бойкот, формирование комплекса вины или взывание к совести и чувству долга путем необоснованного обвинения в эгоизме, отсутствие эмпатии и сострадания, непорядочность, завуалированные шантаж и запугивание, псевдоимперативы, упреки и унижения в форме вопроса и др.).

Причинами возникновения пассивной агрессии могут стать: низкая самооценка и недостаток уверенности в себе, невозможность выйти победителем из конфликта (например, с руководителем или родителями), желание привлечь к себе внимание, ложное убеждение в том, что открыто проявлять агрессию некрасиво и неэтично, а пассивная агрессия допустима.

Приемы защиты от психологической агрессии по времени использования можно разделить на две группы – это приемы защиты в условиях реального времени и приемы защиты постфактум.

Группа 1. Приемы защиты в условиях реального времени.

1. Вентилятор: слова, вызывающие у вас негатив, отбрасывается потоком воздуха из воображаемого вентилятора.

2. Гладь озера: удержание в сознании образа спокойного озера.

3. Диснейленд: воспринимайте агрессора как маленького ребенка, а его выпады – как смешные детские выходки.

4. Лиса и виноград: убираем досаду рационализацией *«не удалось – не очень-то и хотелось»*.

5. Океан спокойствия: океан принимает воды бурных рек, а сам остается спокойным. Так и чужие эмоции не вызывает вашего отклика.

6. Театр абсурда: доведение действий и слов агрессора до абсурда (вот сейчас он лопнет от своего крика).

7. Театр кукол: наблюдение за ситуацией со стороны и наиболее рациональное управление своей «куклой».

8. Бронированное стекло: это стекло пропускает только смысл, а негатив, как грязь, отскакивает обратно агрессору.

9. Снижение значимости оппонента: агрессор предстает маленьким, незначительным, глупым, его выпады вызывают смех или жалость.

10. Аквариум: между вами и агрессором толстая стенка аквариума, слова собеседника не слышны, видны лишь движения губ и пузырьки воздуха.

11. Рационализация: сосредоточение внимания на логике в отвлечении от эмоций и негатива.

12. Концентрация на дыхании: отслеживание своего спокойного дыхания параллельно с восприятием агрессора.

Группа 2. Приемы защиты постфактум.

1. Вытеснение: забывание индивидом негатива. Требует колоссальных ресурсов психики. Человек исключает из памяти не все событие, а только свое неприемлемое поведение в нем или неблаговидные мотивы своих поступков.

2. Проекция: перенос своих отрицательных качеств на другого человека, при этом индивид не замечает их в себе, однако замечает даже там, где их нет. Присвоение чужих установок и моделей поведения без критики и осознания своих социально нежелательных мотивов. Например, человек готов винить всех, кроме себя *(«Меня никто не любит»*, а значит это лишь то, что он сам никого не любит).

3. Идентификация (Стокгольмский синдром): адаптация в объективно или субъективно безвыходной ситуации путем оправдания действий агрессора и принятия на себя ответственности за них. Не желая признавать себя жертвой, человек не видит необходимости предпринимать какие-либо действия для разрешения ситуации.

4. Всемогущий контроль: уверенность в своей способности все контролировать, например: «*я хочу есть – мама кормит – я управляю мамой силой мысли*».

5. Отрицание: невосприятие негативной очередной реальности / фактической информации / имеющихся воспоминаний, если они не соответствуют убеждениям индивида.

6. Подавление: оправдание своей невозможности или нежелания что-либо делать тем, что это не нужно, не интересно. Происходит выключение информации из памяти.

7. Изоляция: изолирование негативных эмоций.

8. Реактивное образование: преобразование эмоции в противоположную. Предполагает защиту по типу рационализации, такие как зеленый виноград (обесценивание того, что не получил или не сделал) и сладкий лимон (преувеличение ценности того, что уже имеешь).

9. Идеализация: идеализирование человека и последующее его обесценивание в случае невозможности продолжить идеализацию. Механизм обозначает неспособность видеть все плюсы и минусы человека, реальную многогранную личность человека, ограничиваться черно-белым восприятием.

10. Интроекция: безоговорочное принятие позиции других людей, доверие авторитетному мнению при отсутствии своей точки зрения и попыток ее выработки.

11. Отыгрывание: воспроизведение или провоцирование травмирующей ситуации с попыткой занять в ней активную роль.

12. Рационализация: использование только той части информации, благодаря которой собственное поведение представляется хорошо контролируемым и не противоречащим законам морали; попытка объяснить свои или чужие неудачи и плохие поступки псевдорациональными причинами.

13. Регрессия: нахождение защиты в ритуальных действиях, например, восстанавливая свое психическое равновесие, человек может курить, кусать губы, щелкать ручкой и так далее.

14. Поворот против себя: самообвинение, самоуничижение, пьянство, наркомания, обжорство, распущенность и даже суицид.

15. Вымещение (или замещение): переадресация эмоциональных реакций. В случае невозможности направить свой негатив адресату, человек срывает злость на ком-нибудь другом.

16. Деперсонализации: восприятие человека как стереотипного представителя группы с целью защиты себя от эмоционального подключения к ситуации. Например, врачу легче лечить не «живого» человека со своими эмоциями и переживаниями, а пациента – в этом случае легче не замечать его страдания и скрывать свое отношение к нему за профессиональной маской.

17. Сублимация: направление негативной энергии в социально приемлемое русло.

18. Юмор: выявление комических сторон ситуации при ее системном восприятии.

19. Ирония позволяет превратить неприятное и тревожное в его противоположность.

Зрелая личность характеризуется гибким и вариативным использованием защитных механизмов, выбирая их в зависимости от обстоятельств и при этом предпочитая остальным сублимацию, иронию и юмор.

Пути преодоления агрессии и сопротивления ей касаются, в первую очередь правильной организацией собственного мыслитель-

ного процесса. Для приобретения студентами соответствующих и достаточных для безопасной коммуникации умений предлагается система заданий, последовательно выполняемых после усвоения теории и нацеленных на закрепление знаний и подготовке студентов к их трансферу в условиях реальной и цифровой коммуникации:

I. Задания на использование приемов погашения агрессии у собеседника.

II. Задания на закрепление приемов выражения благодарности или комплимент по теме агрессивного выпада и без эмоционального безличного вопроса-реакции на факт / высказывание с привлечением буфера.

III. Задания на самостоятельное опознание приема погашения агрессии.

IV. Задания на выявление приемов внешней/внутренней, непосредственной/отложенной защиты от клеветы и моделирование речевых ситуаций их применения.

V. Задания на выявление приемов защиты от манипуляций и моделирование речевых ситуаций их применения.

Ограниченный объем статьи не позволяет представить систему заданий целиком, поэтому приведем некоторые примеры.

Задание 1. Предложите реакцию на агрессию с использованием приема фиксации на потребности собеседника:

Ситуация 1. Поводом нашего посещения Фонда стало наше предложение для выделения гранта. Хоть мы рассчитывали на довольно небольшую сумму, ее все же нужно было просить. В приемной директора мы видим, как из кабинета выходит предыдущий проситель, которому явно сказали все, что о нем думают. Входя в кабинет директора, слышим его слова: «*Что за люди у нас такие – одни попрошайки! Все им дай, дай! А за что «дай»?! Ни одного внятного предложения, ни одного достойного проекта!!! А вы с чем явились?*».

Строить ответ в духе «мы тут тоже пришли просить грант, принесли, вот, проект» совершенно ясно, что не стоит. В этом случае разговор не состоится. Наш ответ включал выявление потребности агрессора и звучал так: « … ». (Ответ: *Станислав Васильевич, то есть, Вы готовы рассмотреть только выгодные и рентабельные проекты?)*

Задание 2. Дайте ответ агрессору, используя прием фиксации на его потребностях:

Ситуация 1. Послушайте, ну это же безобразие, что во время нашего разговора Ваш телефон постоянно трезвонит! Вы не понимаете элементарных правил приличия или правил ведения деловых бесед?

Ситуация 2. За время нашей довольно продолжительной беседы мы так ни к чему и не пришли. Думаю, стоит завершать переговоры.

Задание 3. Постройте речевые реакции на агрессию, используя прием выражения благодарности или комплимент по теме агрессивного выпада.

Ситуация 1. При назначении нам встречи мы рассчитывали как минимум на 20 минут, однако деловой партнер говорит, что, к его сожалению, он может уделить нам внимание всего 5-7 минут и добавляет, что вряд ли мы его заинтересуем за отведенное время. (Ответ: *Человек, который ценит свое время – несомненно, опытен и надежен. Мое предложение будет изложено в течение пяти минут, а потом вы решите, стоит ли продолжить нашу беседу*).

Задание 4. Рассмотрите примеры проявления психологических защит постфактум и определите, какой прием защиты использован:

Ситуация 1. Должник не спешит вовремя погасить свой долг, кредитор вежливо настаивает на выполнении обязательств, но в ответ получает крики, хлопанье дверью и заблокированные сообщения и звонки.

Ситуация 2. Безответственный студент с десятком долгов по разным дисциплинам понимает, что его наверняка отчислят и говорит друзьям, что давно планировал бросить учебу и стать блогером, приводя в пример успешных в этой деятельности миллионеров.

Выводы. Исследование показало, что при наличии достаточного объема теоретических знаний по заявленной теме, а также сформированных способов умственных действий ло-

Таблица 1

Задание 5. Заполните пустые ячейки таблицы. Используйте теоретический материал и данные своего опыта

Ситуация	Способ нейтрализации пассивной агрессии	Пример
Агрессор-собеседник		
Демонстрация обиды, молчание, мрачность		
Избегание выяснения отношений	Объяснение сущности пассивной агрессии и ее последствий	
Язвительные, неприятные шутки	Предложите собеседнику посмеяться над подобной шуткой в его адрес	– Я же просто пошутил(а), где твое чувство юмора?
Нелестные сравнения		– А вот сын моей подруги…
Агрессор-я		
Отказ объяснять свои желания и эмоции, требование телепатии	Осознание и вербализация своих чувств и желаний	
	Решайте проблемы сразу, не откладывая, ищите способы устранить неприятную ситуацию	
	Осознание своей ответственности и круга обязанностей	

гического, прогностического и творческого характера, обучающиеся успешно справляются с построением стратегии коммуникации в условиях психологической агрессии. Итоговый опрос студентов показал значительный прогресс в развитии их умений прогнозирования: студенты не только обоснованно предполагают дальнейшее развитие событий, но и учитывают варианты будущей коммуникации, строя тактики погашения агрессии и защиты. Испытуемые отмечают, что первоочередная их задача в подобных ситуациях – контроль эмоций, обеспечивающий получение объективных оценок ситуации, намерений собеседника, используемых им приемов. Возможность опознать тип психологической агрессии и построить психологический портрет агрессора позволяет построить алгоритм общения с ним, переводящий коммуникацию в русло конструктивного сотрудничества и взаимоуважения.

АННОТАЦИЯ

Исследование направлено на выявление адекватных продуманных коммуникативных реакций на разные виды агрессии. Определены причины возникновения агрессивного поведения, реакции на агрессивную позицию партнера по общению. Выявлены приемы защиты от психологической агрессии. Разработана система заданий для развития умений безопасной коммуникации. Сделан вывод о том, что наличие достаточного объема теоретических знаний, сформированных способов умственных действий логического, прогностического и творческого характера, позволяет обучающимся распознавать агрессию, выстраивать алгоритм общения с агрессором и вести конструктивный диалог.

Ключевые слова: психологическая агрессия, деформация личности, интеллектуальные реакции, распознавание агрессии, прием.

SUMMARY

The aim of this research is to find adequate and conscious communicative responses to various forms of aggression. Causes and responses to aggressive behavior have been determined. Reactive techniques of defending from psychological aggression have been identified. A system of exercises aimed at developing safe communication skills has been elaborated. The authors came to

the conclusion that students must have sufficient theoretical knowledge and developed ways of intellectual activities of logical, predictive and creative nature to be able to recognize aggression, build an algorithm of interaction with the aggressor and get into a constructive dialogue.

Key words: psychological aggression, deformation of a personality, intellectual response, aggression recognizing, technique.

ЛИТЕРАТУРА

1. Журавель В.П., Рогочая Г.П. Взаимосвязь индивидуально-типологических особенностей студентов и их установок в конфликте // Гуманитарные науки. 2023. № 4 (64). С. 142–152.

2. Ильин Е.П. Психология агрессивного поведения. СПб.: Питер, 2014. 368 с.

3. Полоскина О.В., Меркулова С.А. Роль интернета в формировании деструктивного поведения современных подростков // Гуманитарные науки. 2023. № 4 (64). С. 23–28.

4. Archer D., Gartner R. Homicide in 110 Nations: The development of the comparative crime data file // International Annals of Criminology. 1977. Vol. 16. P. 109–139.

5. Archer D., Gartner R. The myth of the violent veteran // Psychology Today. 1976. Dec. P. 94–96, 110–111.

6. Archer D., Gartner R., Akert R., Lockwood T. Cities and homicide: A new look at an old paradox // Comparative studies in sociology / ed. by R.F. Tomasson. Vol. 1. Greenwich, Conn.: JAI Press, 1978. P. 45–62.

П.А. Побокин, Д.С. Соколов, Д.Д. Михайлова, С.К. Сысоев

УДК 159.99

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ И ЭФФЕКТЫ МАНИПУЛЯТИВНЫХ ВОЗДЕЙСТВИЙ

Введение. Исследование характеристик манипулятивного поведения сохраняет свою актуальность и привлекательность, так как манипуляции являются распространённым элементом повседневного общения и оказывают значительное влияние на эффективность и качество межличностных контактов. Понимание базовых принципов манипулятивных приёмов и овладение способами противостояния им способствует формированию устойчивых и конструктивных отношений между людьми.

Поскольку манипуляции зачастую провоцируют негативные последствия, такие как утрата доверия, возникновение противоречий и эскалация конфликтных ситуаций, особую важность приобретает детальное изучение применяемых методов и стратегий влияния на окружающих. Это позволяет определить характерные индикаторы и типичные паттерны поведения, свидетельствующие о наличии манипулятивного воздействия, и разработать действенные инструменты выявления и минимизации подобных практик.

Классификация многообразных типов манипуляций создаёт предпосылки для интеграции этих знаний в систему психологического просвещения, обеспечивая подготовку населения к распознаванию манипулятивных действий партнёров по общению. Способность своевременно обнаруживать и фиксировать попытки манипуляций со стороны другого лица представляет собой ключевой этап предотвращения дальнейшего распространения такого поведения в рамках межличностных отношений.

Кроме того, глубокое осознание сущности манипулятивного поведения способно сыграть важную роль в предотвращении проявлений насилия внутри семьи. Часто именно манипуляции выступают средством контроля над жертвой в контексте насильственных действий. Повышение информированности относительно характерных маркеров манипуляций облегчает выявление подобных обстоятельств и даёт возможность оказать своевременную помощь пострадавшим лицам, способствуя разрыву порочного круга злоупотреблений.

Целью данного исследования является изучение особенностей манипулятивного поведения в межличностных отношениях, а также определение взаимосвязи между возможностью подчинения манипуляциям и самооценкой, саморегуляцией и степенью внушаемости людей. *Объектом исследования* являются межличностные отношения в обществе, которые включают коммуникацию и взаимодействие в различных ситуациях. *Предметом исследования* являются психологические механизмы воздействия манипулятивных стратегий на самооценку и эмоциональное состояние жертв в межличностных отношениях. *Задача исследования* – проанализировать основы изучения манипулятивного общения в межличностных отношениях.

Методы исследования: анализ научной литературы по проблеме исследования, анкетирование и тестирование, качественная и количественная обработка данных, математико-статистическая обработка данных.

В эмпирическом исследовании применялись следующие психодиагностические *методики*: опросник самооценки Уайнхолд; шкала «Макиавеллизм» (MACH IV); шкала произвольной саморегуляции (EATQ-R); методика определения степени внушаемости С.В. Клаучека.

Изложение основного материала. Выборка испытуемых: в эмпирическом исследовании приняли участие 155 испытуемых в возрасте от 18 до 45 лет. Для достижения репрезентативности выборка была разделена на 2 подгруппы ($N_{муж}$ =75, $N_{жен}$ = 80). Средний возраст (М) респондентов составил – 28 лет. Все испытуемые приняли участие в исследовании при соблюдении принципов конфиденциальности и добровольности.

В процессе личного взаимодействия каждый человек потенциально может оказаться под воздействием манипуляций. Ученый Е.Л. Доценко выделяет механизмы информационно-психологического воздействия, подчеркивая важность символов, стереотипов и образов, используемых для формирования убеждений и установок [2]. По мнению И.С. Кона манипуляция возникает именно в процессе коммуникации, когда одна сторона стремится незаметно воздействовать на другую, заставляя поступать определенным образом [4]. Согласно теории Э. Шосторма, склонность к манипулированию присуща всем людям в той или иной степени [9]. В каждом из нас присутствует элемент, который, осознанно или неосознанно, прибегает к "хитростям", позволяющим подавить нашу подлинную сущность, обесценить окружающих, превратив их в инструменты для достижения собственных целей – будь то материальные выгоды или просто желаемый статус. Например, в семейных отношениях манипулировать может любой член семьи: дети, родители, супруги, дальние родственники. В других сферах жизни, будь то отношения между учителем и учеником, руководителем и подчиненным, работодателем и работником, манипулятором может оказаться любая из сторон [7]. Таким образом, в любом взаимодействии между людьми кто-то может выступать в роли манипулятора. В основе манипулятивного процесса лежат жертвы, которых манипуляторы воспринимают исключительно как средство для достижения своих целей. Эти жертвы не осознают ни замысла, ни сути оказываемого на них влияния, не понимают, какой вред наносится их интересам и личностному росту.

Психологическая ситуация определяется как относительно стабильное сочетание устремлений индивида и условий, в которых они реализуются на протяжении определен-

ного времени. Изменение такой ситуации происходит либо из-за смены намерений человека, либо из-за изменений в окружающей среде, вызванных его собственной деятельностью, действиями других людей или объективными обстоятельствами [1]. В контексте манипуляций, ключевым элементом намерений является манипулятивное намерение.

Первый этап манипулятивного процесса заключается в выявлении манипулятором ключевых характеристик и поведенческих черт объекта манипуляции. Используя вербальные наблюдения («разведка») и понимание социальных механизмов поведения, манипулятор оценивает ключевые аспекты психологии адресата, определяя наиболее уязвимые зоны для последующего воздействия. Это позволяет определить возможные цели для манипулятивного воздействия. В межличностных отношениях в рабочей среде манипулятору часто заранее известны психологические параметры адресата, что минимизирует необходимость в психодиагностике [2; 6].

Второй этап – выбор мишеней психологического воздействия. Манипулятор может использовать различные структуры психики адресата, его состояния, потребности, интересы, ценности и убеждения. Выбор цели манипуляции обусловлен личностными характеристиками объекта, обстоятельствами конкретной ситуации и важностью затрагиваемого вопроса. Манипулятор определяет наиболее уязвимую область психики, позволяющую эффективно воздействовать. Если подходящей точки приложения усилий изначально нет, манипулятор формирует её самостоятельно, внедрив необходимые установки или черты характера. К примеру, начальник может целенаправленно развивать у сотрудника стремление к лидерству, чтобы впоследствии воспользоваться этим качеством в своих интересах.

Следующий этап процесса манипулятивного взаимодействия – применение методов психологического давления. Такие методы служат каналом передачи скрытого влияния от манипулятора к жертве манипуляции.

В основе этих инструментов лежат способы установления связи: сближения, адаптации, проникновения и перенимания чужих установок. Для их успешной работы манипулятор должен продумать, как они будут взаимодействовать на протяжении всего процесса. Например, начав с создания ощущения общности с адресатом («Мы работаем в одной команде, поэтому сможем лучше разобраться в наших задачах»), можно затем, для ускорения манипуляции, использовать другой способ сближения, основанный на совместных действиях («Я подписываю договор в предложенном виде, и советую Вам поступить так же») [6].

Четвёртый этап манипуляции предполагает выбор способов незаметного внедрения психологических влияний. Данные воздействия осуществляются таким образом, чтобы оставаться вне осознанного восприятия адресатом. Основываясь на анализе ранее собранной информации, включая вербальное общение, невербальные сигналы и характерные реакции адресата, манипулятор находит оптимально подходящий стимул, способствующий эффективному воздействию на подсознание адресата. В качестве такого стимула манипулятор может прибегнуть к любому мотиву, имеющему важное значение в конкретной ситуации: к желанию профессионального роста, повышения статуса, получения материальной выгоды, стремлению к власти и контролю, подчинению общепринятым нормам и другим. В зависимости от приоритетности различных мотивов, манипулятор может использовать дополнительные побудительные факторы, тем самым расширяя возможности мотивационного воздействия. Часто в качестве таких дополнительных стимулов применяются мотивы, которые подталкивают к простым и однозначным выводам (например: «Пожалуйста, скажите прямо, согласны ли Вы с предложенным решением?»), или к шаблонным действиям (например: «Учитывая высокую стоимость реализации Вашего предложения, предлагаю рассмотреть альтернативный вариант») [9].

Пятый этап в последовательности манипулятивного общения – активация механизмов интроекции. Успех манипулятивного процесса во многом зависит от того, насколько эффективно работают эти механизмы, связанные с неосознанным принятием намерений и желаний манипулятора. В убеждающих стратегиях делового общения механизмы интроекции помогают снять внутреннее напряжение и дискомфорт у адресата, особенно в ситуациях, когда ценности и убеждения других участников кажутся угрозой [5]. Принимая эти ценности и убеждения без критического анализа, адресат на время избавляется от вызывающих раздражение или психологический дискомфорт факторов. В манипулятивных техниках делового общения механизмы интроекции работают следующим образом: человек, подвергшийся манипуляции, начинает принимать решения в деловых вопросах, руководствуясь установками, которые ему раньше не были свойственны. Эти установки, внедренные манипулятором посредством скрытого психологического воздействия, становятся частью его внутренней системы ценностей и убеждений [3].

В психологии стремление человека к контролю над другими часто интерпретируется как проявление его внутренних проблем. Манипуляция, по сути, становится способом для человека скрыть свои комплексы, неуверенность или даже стремление к превосходству над другими. Замечательно то, что некоторые люди не осознают, что их действия носят манипулятивный характер. Каждый из нас, по меньшей мере, однажды в жизни занимал подобную позицию, пусть и бессознательно. Для того чтобы избежать манипулятивного поведения, важно развивать самосознание и учиться объективно оценивать свои действия [8].

Исследователи в области психологии выявили пять категорий людей, которые наиболее уязвимы к манипуляциям.

– Первый тип – это люди, ведущие привычный образ жизни, ценящие стабильность и удобства. Их мировоззрение основано на рациональности и прагматизме. В общении с ними чаще всего используются манипуляции, ориентированные на удовлетворение базовых потребностей.

Второй тип – люди, постоянно испытывающие стресс, склонные к творческому мышлению, отличаются восприимчивостью и развитой эмпатией, что делает их внушаемыми. Манипулирование ими осуществляется через апелляцию к эмоциям и фантазиям.

К третьему типу относятся рациональные личности, ориентирующиеся на логическое мышление, фактический анализ и аргументированное восприятие информации. Для эффективного воздействия на таких людей манипуляторы часто апеллируют к чувству справедливости, морально-нравственным установкам и потребности поддерживать высокую самооценку.

Четвертый тип – те, чье поведение определяется базовыми инстинктами, такими как потребность в пище, сне и удовлетворении сексуальных желаний, наиболее уязвимы для манипуляций, основанных на предоставлении этих удовольствий.

К пятому этапу относятся лица с психическими отклонениями, чье восприятие искажено галлюцинациями, а способность к рациональному анализу снижена, становятся жертвами жестких манипуляций, включающих запугивание и причинение физической боли.

Манипуляторы, обладая высокой проницательностью, способны быстро определить тип личности потенциальной жертвы и, основываясь на этом, выбрать наиболее эффективную стратегию воздействия на сознание.

Результаты диагностики уровня самооценки мужчин и женщин по методике опросника самооценки Уайнхолда.

Среди опрошенных мужчин и женщин больше всего тех, у кого самооценка на среднем уровне (55% у женщин и 17,8% у мужчин). В ходе тестирования было выявлено 19,3% женщин с высоким уровнем самооценки, в то время как мужчин – 8,5%. Низкий уровень был диагностирован у 2,3% женщин, у мужчин таких респондентов не выявлено.

Результаты диагностики произвольной саморегуляции по шкале произвольной саморегуляции (EATQ-R).

У 78,5% у женщин преобладал средний уровень саморегуляции (15,2% у мужчин). Среди опрошенных мужчин и женщин меньше всего тех, у кого высокий уровень саморегуляции (1,6% у женщин и 0% у мужчин). Женщин с низким уровнем саморегуляции в 3,4 раза больше, чем мужчин с таким же показателем.

Результаты диагностики на определение степени внушаемости по методике определения степени внушаемости С.В. Клаучека.

Женщин с высокой степенью внушаемости почти в 6 раз больше, чем мужчин с таким же показателем (15.4% у женщин и 2,6% у мужчин). Средняя степень внушаемости преобладает и у подавляющего числа женщин – 64,1% (16% у мужчин).

Результаты диагностики по определению склонности к манипулированию по шкале «Макиавеллизм» (MACH IV).

Показатели высокой склонности к манипулированию были выявлены у 40,3% у женщин и 11,9% у мужчин. Среди опрошенных мужчин и женщин людей с низким уровнем склонности не обнаружено. Женщин со средним уровнем склонности в 1,5 раза больше, чем мужчин с таким же показателем.

Корреляционный анализ выявил следующую структуру взаимосвязей между рассмотренными показателями: коэффициент корреляции между уровнем самооценки и уровнем внушаемости оказался отрицательным ($r = -0,51$, $p \leq 0,05$), что подтверждает прямую связь между снижением самооценки и увеличением подверженности внешнему влиянию. Уровень произвольной саморегуляции обратно коррелирует с показателем шкалы MACH IV ($r = -0,37$, $p \leq 0,05$), демонстрируя, что высокая способность регулировать своё поведение препятствует проявлению манипулятивных тенденций. Между показателями MACH IV и внушаемостью установлена прямая положительная корреляция ($r=0,42$, $p \leq 0,05$), показывая, что склонность к манипулятивности повышает чувствительность к аналогичным тактикам воздействия.

Выводы. Таким образом, люди с высокими показателями самооценки, произвольной саморегуляции и степенью внушаемости склонны к использованию манипуляций в межличностных отношениях, тем самым, являясь хорошими манипуляторами. Люди со средними показателями могут являться как жертвами, так и манипуляторами в межличностных отношениях. Способность распознавать даже самые простые манипуляции поможет таким людям не стать жертвой в общении с манипулятором. В свою очередь, люди с низкими показателями не склонны к использованию манипуляций в межличностных отношениях, тем самым, они могут подвергнуть себя опасности при общении с манипуляторами. Психолого-педагогические рекомендации по противодействию манипуляциям заключаются в повышении осведомленности о видах и формах манипуляций, развитии умения распознавать скрытые мотивы поведения окружающих, укреплении личностных границ и способности открыто выражать свое мнение. Необходимо развивать саморефлексию, учиться анализировать собственные эмоции и мысли, осознавая внутренние триггеры, которыми могут воспользоваться манипуляторы.

АННОТАЦИЯ

В эмпирической статье приводится подробная характеристика этапов манипулятивного процесса. Подробно описаны категории людей, наиболее уязвимых к манипуляциям. Представлены результаты диагностики на определение степени внушаемости по методике С.В. Клаучека и склонности к манипулированию по шкале «Макиавеллизм». Выявлена взаимосвязь между личностными свойствами и эффективностью защитного механизма против манипулятивных воздействий.

Ключевые слова: манипуляции, саморегуляция, базовые свойства, уровень самооценки, внушаемость.

SUMMARY

V e`mpiricheskoj stat`e privoditsya podrobnaya xarakteristika e`tapov manipulyativnogo

processa. Podrobno opisany` kategorii lyudej, naibolee uyazvimy`x k manipulyaciyam. Predstavleny` rezul`taty` diagnostiki na opredelenie stepeni vnushaemosti po metodike S.V. Klaucheka i sklonnosti k manipulirovaniyu po shkale «Makiavellizm». Vy`yavlena vzaimosvyaz` mezhdu lichnostny`mi svojstvami i e`ffektivnost`yu zashhitnogo mexanizma protiv manipulyativny`x vozdejstvij.

Key words: manipulation, self-regulation, basic properties, self-esteem level, and suggestibility.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Г.М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. М.: Аспект Пресс, 2012. 363 с.

2. Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. М.: ЧеРо, Изд-во МГУ, 1997. 344 с.

3. Зимбардо Ф., Ляйппе М. Социальное влияние. СПб.: Питер, 2000. 444 с.

4. Кон И.С. Ребенок и общество: историко-этнографическая перспектива. М.: Наука, 1988. 270 с.

5. Психология делового общения: учебник / Г.В. Бороздина. М.: НИЦ ИНФРА-М, 2015. 295 с.

6. Сидоренко Е.В. Тренинг влияния и противостояния влиянию. СПб.: Речь, 2004. 256 с.

7. Смирнова Р.В., Тарасова И.В., Джангазиева А.С. Стрессоустойчивость как основа формирования безопасного поведения старшеклассников // Гуманитарные науки. 2022. № 2 (58). С. 158–164.

8. Шейнов В.П. Манипулирование сознанием. Минск: Харвест, 2010. 768 с.

9. Шостром Э. Человек-манипулятор. М.: Эксмо-Пресс, 2002. 190 с.

О.А. Лисовая
Научный руководитель: О.А. Рудакова

УДК 159.9

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

Введение. Процесс профессионального самоопределения является одним из важнейших этапов личностного развития, особенно остро данный вопрос встает в старшем подростковом возрасте. В данный период происходит активное формирование идентичности, ценностных ориентаций и жизненных планов. Выбор профессии становится не просто поиском источника дохода, но и определением своего места в обществе, реализацией личного потенциала и удовлетворением собственных потребностей. Поэтому процесс профессионального самоопределения требует осознанного подхода и всестороннего анализа своих способностей, интересов и возможностей.

Важным аспектом является понимание собственной мотивации. Что движет подростком в выборе той или иной профессии? Это может быть стремление к финансовой независимости, желание приносить пользу обществу, интерес к определенной сфере деятельности или влияние родителей и друзей. Осознание мотивов позволяет сделать более осознанный выбор, соответствующий личным ценностям и убеждениям.

Так, ценностно-смысловая сфера личности подростков становится важным фактором, определяющим направление профессиональной деятельности и влияющим на формирование их профессиональных намерений. В период подросткового возраста происходит активное осмысление мира, себя в нем и своего

места в будущей профессиональной жизни. Ценности и смыслы, которые подросток усваивает в семье, школе, обществе, становятся фильтром, через который он воспринимает различные профессиональные возможности.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Развитие ценностно-смысловой сферы предполагает формирование осознанного отношения к труду, понимание его социальной значимости, а также формирование личных мотивов, связанных с выбором профессии. Это влечет за собой анализ собственных способностей, интересов и склонностей, а также сопоставление их с требованиями и возможностями, которые предъявляет конкретная профессиональная область.

У старших подростков этот аспект активно формируется под влиянием социокультурных факторов, семьи, школы и личного опыта. Именно в этом возрасте происходит интеграция полученных знаний и опыта в личную систему ценностей, что значительно влияет на осознание подростком своих профессиональных устремлений. Если выбор профессии основывается на внутренних ценностях и смыслах, он становится более осознанным и мотивированным, а значит, повышаются шансы на успешную профессиональную реализацию в будущем.

Изложение основного материала. На сегодняшний день проблема взаимосвязи ценностно-смысловой сферы личности и профессионального самоопределения в старшем подростком возрасте рассматривалась в трудах таких ученых как: Л. И. Божович, которая показала, что «на рубеже старшего подросткового или раннего юношеского возраста возникает потребность в самоопределении» [1, с. 132]; А.К. Маркова определила что «в основе профессионального самоопределения лежит личностное пространство, а личностное определяет завершение, ход и начало профессионального Я» [4, с. 67]; Е.А. Климова определила что «перед личностью стоят задачи выбора профессии (или её вынужденной смены) и реализации своего выбора, характеризовал как фазу оптации» [2, с. 311]; Н.С. Пряжников «изучал профессиональное самоопределение, в том числе с точки зрения морально-ценностных оснований» [5, с. 87]; Т.М. Коньшина, Н.С. Пряжников, Т.Ю. Садовникова исследовали «ценностно-смысловую ориентировку в разных сферах профессионального самоопределения современных российских старших подростков» [3, с. 353-367].

Актуальность данной темы вызвана сложностью выбора профессии в условиях постоянно меняющегося мира, который насыщен потоком информации и постоянными расширяющимися возможностями. С развитием технологий и информационным бумом появляется много новых профессий, и как следствие, изменились популярные и востребованные, высокооплачиваемые и нужные. Новое время – новые профессии, новые требования, которым надо соответствовать.

Подростковый возраст характеризуется периодом, когда формируется ценностные ориентации, и недостаточная сформированность их или полное игнорирование в сложном процессе профессионального самоопределения могут привести к нежелательным последствиям и могут отразиться на всей дальнейшей жизни.

В национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» подчеркивается: «…школьникам должна быть предоставлена возможность осознанно выбирать свое будущее, связывая его с будущим страны» [3, с. 353-367]. Но реалии нашего времени показывают, что большинство подростков не представляют, по какой специальности хотели бы работать и какая им походит, а каждый второй после окончания высших учебных заведений работает не по своей специальности. В связи с вышеперечисленным можно прийти к выводу, что вопрос о профессиональном самоопределении не потерял своей актуальности и у современных подростков.

Сложность выбора обуславливается недостаточной ориентированностью современной системой образования на раннее развитие профессионального самоопределения и необходимостью сделать выбора тогда, когда они в большинстве случаев не готовы.

При авторитарном стиле воспитания выбор профессии для подростка становится выбор без выбора, так как родители конечно лучше знают, что их ребенку надо. Часто выбор профессии с позиции родителей обусловлен их ранее не реализованным в своей собственной жизни. Поэтому зачастую выбор подростком профессии зачастую становится выбором родителей.

Психологическая поддержка, так необходимая в таком важном деле, как профессиональное самоопределение и подбор и активизации программ профессионального самоопределения, различных факультативов, спецкурсов для активизации – не всегда оказывается в полном объеме.

Все они могут оказать существенную помощь в осознании личных внутренних убеждений и формировании осознанного отношения к выбору будущей профессии, создавая благоприятную почву к созданию условий для размышления над своими жизненными приоритетами, примеряя на себя различные профессиональные роли и осознавая, какие ценности для них являются наиболее значимые. Как нельзя кстати для этого пойдут тренинги на тему самопознания или профессионального самоопределения, способствующих более углубленному осмыслению ценностных ориентиров.

Требования нынешнего общества нацелены на раннее профессиональное самоопределение с одной стороны и несформированностью личных качеств, обеспечивающих его, а также отсутствием представления о путях получения нужной профессии и их многообразии.

Многообразие мира профессий отличается по сложности, разному уровню ответственности, соответствующим условиям труда и многими другими характеристиками, часто кардинально отличающимися друг от друга. В мире существуют более 10 тысяч профессий и во многих профессиях невозможно разобраться без классификации. В помощь подрастающему поколению профессор Е.А. Климов создал квалификацию профессий и разделил их по разновидностям на четыре основных признака. Учитывая эти признаки, такие как предмет труда, орудие труда, цель труда и условия труда, сделав более удобным профессиональное самоопределение и выделил такие типы профессий, как Человек-природа, Человек-техника, Человек-человек, Человек-знак, Человек-художественный образ [2].

С течением времени профессии могут видоизменяться, с развитием научно технического прогресса, экономических изменений и социальных тенденций многие профессии становятся устаревшими, теряют свою актуальность. Примером таких профессий можно считать трубочист, чистильщик обуви, ключник, ямщик, фонарщик и другие.

Не будет лишним сказать о том, что устаревшие профессии полностью не исчезают, а видоизменяются и модернизируются, поэтому людям, имеющими эти специальности приходится переквалифицироваться и адаптироваться к меняющимся условиям рынка труда, приобретать новые навыки.

С развитием новейших технологий возникаю новые профессии, востребованные на рынке труда, к которым предъявляются более высокие требования и стандарты, предполагающие постоянный рост и получение широкого спектра знаний, самообразования и самосовершенствования, толерантности и гибкости, навыки быстрого реагирования и сохранности психологического здоровья. Особенно это важно в таких сферах профессиональной направленности, как «Человек – Человек».

К получению новых знаний важно также развитие таких личностных качеств и жизненных принципов, ценностей, как принципиальность, толерантность, самостоятельность, коммуникабельность, самостоятельность, готовность к самообразованию и необходимость в самоопределении.

В перспективе, по прогнозам Всемирного экономического форума, около 85 миллионов рабочих мест будут вытеснены новейшими передовыми технологиями и это в первую очередь профессии, которые связанны с монотонными рутинными операциями, направленными на переработку информации, такие как

бухгалтер, туристический агент, библиотекарь, кассир, почтовый работник, охранник и другие.

В современном обществе к востребованным профессиям можно отнести такие профессии как разработчик программного обеспечения, инженер (также инженер – аналитик), специалисты в сфере IT – инфраструктуры, цифровой аналитик цепей, инженер – проектировщик, техник – технолог, медицинские работники, педагоги и многие другие специальности, которые требуют продолжительной учебы, личностного роста и самосовершенствования.

Также скрытое влияние на выбор профессии оказывают различные стереотипы, одобряемые в обществе, в котором формируется ребенок.

Социальные стереотипы, если им позволить, могут оказать свое негативное воздействие на формирование предвзятых представлений о специальностях, которые наиболее соответствуют разным группам людей [3].

При гендерных стереотипах распространено мнение, что мужчинам боле соответствуют технические специальности, так как у них преобладает технический склад ума, а женщинам – гуманитарные. Так они боле близки к философскому складу ума. Все это может привести к тому, что подростки будут вынуждены выбирать профессию основываясь не на своих способностях и интересах, а ожиданиях общества.

Исходя из стереотипов по возрасту, молодые профессионалы мало опытны, но более перспективны и гибки в обучении, а у пожилых коэффициент полезного действия меньше из – за их предполагаемой мало мобильности [7]. Все эти факторы могут ограничивать возможности трудоустройства и перспективы карьерного роста для категорий обоих возрастных групп.

Люди определенных этнических групп или культур могут сталкиваться с определенной предвзятостью, связанной с тем, какое мнение общество придерживается о том, какие профессии подходят людям той или иной национальности.

Стереотипы о социальном статусе также довольно распространены, где люди малообеспеченные не могут получить престижную профессию, а богатые не могут работать на низкооплачиваемой работе.

Так становится понятно, что под влиянием социальных и профессиональных стереотипов увеличивается вероятность ошибочного выбора профессии. Поэтому, чтобы преодолеть это влияние, подросткам необходимо учитывать и анализировать полученную информацию из различных источников.

Существенную помощь в данном вопросе взяла на себя школа, которая помимо того, что дает само образование, оказывает функции школьной и профессиональной ориентации, суть которой заключается в предоставлении учащимся возможности выбора будущей профессии, примером действенного метода в профессиональном самоопределении можно назвать организацией проектов, позволяющей попробовать себя в профессии, чтобы осознать свои склонности и предпочтения, провести самоанализ, проанализировать опыт и увидеть, что на практике им приносит удовлетворение [1]. Именно поэтому проекты являются эффективным методом попробовать себя в профессии, организовав какие-то не долгосрочные проекты, помогающие осознать свои интересы и ценности, увидеть взаимосвязь между повседневной работой и долгосрочными ценностями, важными для профессиональной адаптации. Обратная связь, помогающая проанализировать полученный опыт, осознать его аспекты и деятельность, которая приносит удовлетворение. Развивая эту способность подростку легче справляться с трудностями, которые делают его крепче тверже и увереннее в своих силах.

Из всего выше перечисленного можно сделать вывод о том, что формирование ценностно-смысловой сферы играет важную ключевую роль в профессиональном самоопределение старших подростков и является сложным процессом формирования личностью своих основополагающих отношений.

Так как, ценностно-смысловая сфера личности играет ключевую роль в профессио-

нальном самоопределении старших подростков, являясь своеобразным компасом, направляющим их выбор будущей профессии. В этом возрасте, когда происходит активный поиск себя и своего места в мире, именно ценности и смыслы формируют основу для осознанного выбора. Подросток, обладающий четким пониманием своих ценностей, более склонен выбрать подходящею профессию. Важно, чтобы подросткам оказывали поддержку педагоги, психологи, классные руководители, родители и просто близкие люди, значимые взрослые, помогая им осознать свои внутренние убеждения и находить взаимосвязь между своими жизненными ценностями и профессиональными стремлениями.

Развитие ценностно-смысловой сферы в подростковом возрасте тесно связано с процессом самопознания и самооценки. Подростки, активно исследующие свои интересы, способности и потенциал, лучше осознают свои ценности и смыслы. Это осознание, в свою очередь, помогает им определить свои приоритеты и сделать осознанный выбор профессии, которая будет соответствовать их жизненным целям. Важно отметить, что ценностно-смысловая сфера не является статичной. Она формируется и развивается под влиянием различных факторов, таких как семья, школа, социум и личный опыт. Поэтому, педагоги и родители играют важную роль в формировании ценностно-смысловой сферы подростков, создавая условия для их самопознания, самооценки и осознанного выбора профессии. Осознанный и индивидуальный подход в выборе профессии, основанный на глубоких внутренних мотивах, делает этот выбор успешным, личностное развитие – гармоничным, профессиональную адаптацию – успешной.

Выводы. Таким образом, профессиональное самоопределение в старшем подростковом возрасте – сложный и многогранный процесс, требующий осознанного подхода и учета множества факторов. Ценностно-смысловая сфера личности играет ключевую роль в формировании профессиональных намерений, определяя направление деятельности и влияя на будущую профессиональную реализацию. А в условиях быстро меняющегося мира профессий, информационного перенасыщения и множества стереотипов особую важность приобретает развитие осознанного отношения к труду, понимание социальной значимости профессий и формирование личных мотивов, связанных с выбором. Психологическая поддержка, профориентационные программы и тренинги, направленные на самопознание и осмысление ценностных ориентиров, могут оказать существенную помощь подросткам в этом важном процессе. Целостный подход к проблеме профессионального самоопределения, требует единой концепции от системы образования, семьи и общества создания благоприятных условий для осознанного и мотивированного выбора будущей профессии, соответствующей личным ценностям и потребностям, а также требованиям рынка труда, который постоянно меняется. Только в этом случае можно надеяться на успешную профессиональную реализацию и удовлетворение от выбранного жизненного пути.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается проблема взаимосвязи ценностно-смысловой сферы личности и профессионального самоопределения старших подростков. Актуальность темы обусловлена сложностью выбора профессии в условиях современного, быстро меняющегося мира. Целью статьи является выявление ключевой роли ценностно-смысловой сферы в процессе профессионального самоопределения старшеклассников. В работе анализируются труды отечественных ученых, посвященные вопросам профессионального самоопределения и формирования ценностных ориентаций в подростковом возрасте. Подчеркивается важность осознанного подхода к выбору профессии, основанного на понимании собственных ценностей, интересов и способностей. Отмечается влияние социокультурных факторов, семьи и школы на формирование ценностно-смысловой сферы подростков. Особое внимание уделяется роли психологической поддержки и профориентационной ра-

боты в школах. В заключение делается вывод о том, что развитие ценностно-смысловой сферы является ключевым фактором успешного профессионального самоопределения старших подростков, способствующим осознанному выбору профессии, соответствующей их жизненным целям и ценностям.

Ключевые слова: личность, профессиональное самоопределение, ценностно-смысловая сфера, мотивация, профессия, подростки.

SUMMARY

The article examines the relationship between the value-semantic sphere of personality and the professional self-determination of older teenagers. The relevance of the topic is due to the complexity of choosing a profession in today's rapidly changing world. The purpose of the article is to identify the key role of the value-semantic sphere in the process of professional self-determination among high school students. The article analyzes the works of Russian scientists on the issues of professional self-determination and the formation of value orientations during adolescence. It emphasizes the importance of a conscious approach to choosing a profession based on understanding one's own values, interests, and abilities. The article highlights the influence of sociocultural factors, family, and school on the formation of adolescents' value and meaning systems. Special attention is given to the role of psychological support and career guidance in schools. In conclusion, it is concluded that the development of the value-semantic sphere is a key factor in the successful professional self-determination of older adolescents, which contributes to the conscious choice of a profession that corresponds to their life goals and values.

Key words: personality, professional self-determination, value-semantic sphere, motivation, profession, teenagers.

ЛИТЕРАТУРА

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. Воронеж: МОДЭК, 1997. 352 с.

2. Климов Е.А. Психология профессионала. М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. 400 с.

3. Коньшина Т.М., Пряжников Н.С., Садовникова Т.Ю. Личная профессиональная перспектива современных российских старших подростков: ценностно-смысловой аспект // Психология развития: полвека пути: к 50-летию кафедры возрастной психологии факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. Пенза, 2021. С. 353–367.

4. Маркова А.К. Психология труда учителя: книга для учителя. М.: Просвещение, 1993. 192 с.

5. Пряжников Н.С. Профориентология: учебник и практикум для вузов. М.: Юрайт, 2024. 405 с.

6. Пряжников Н.С. Перспективные направления развития сообщества профориентологов России // Образование: путь в профессию. 2024. Т. 1, № 1. С. 52–62.

7. Рудакова О.А. Особенности формирования акмеологической культуры у будущих специалистов // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2024. № 1 (65). С. 99–104.

Е.Д. Франко
Научный руководитель: О.А. Рудакова

УДК 159.9

СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ КАК ОБЪЕКТ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА

Введение. Современные условия социального развития характеризуются высокой динамичностью и ростом требований к коммуникативным компетенциям личности. Подростковый возраст является критическим

этапом становления способности к адаптации и саморегуляции в межличностных отношениях. Социальный интеллект в данном контексте выступает определяющим фактором успешной социализации, так как включает восприятие и интерпретацию намерений и эмоций других людей, прогнозирование исходов взаимодействия и построение адекватных моделей поведения. В последние десятилетия теоретическая разработка понятия «социальный интеллект» получила развитие в зарубежной и отечественной психологии, а педагогическая практика обратилась к методам социально-психологического тренинга как к инструменту его формирования.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Цель статьи заключается в систематизации теоретико-методологических оснований изучения социального интеллекта старших подростков и обосновании возможностей его целенаправленного развития в условиях социально-психологического тренинга. Актуальность определяется несколькими факторами. Во-первых, наблюдается рост социальной неоднородности подростковой среды, что проявляется в различиях уровней коммуникативной готовности и умений кооперации. Во-вторых, цифровизация общественной жизни предъявляет новые требования к навыкам интерпретации социальных сигналов, распознавания рисков виртуального общения и регулирования поведения в многоканальной среде. В-третьих, подростковый возраст, охватывающий период от 12 до 18 лет, представляет собой критический интервал онтогенеза, в течение которого закрепляются базовые модели взаимодействия и формируется способность к конструктивному самоутверждению. Следовательно, целенаправленное развитие социального интеллекта в образовательной и тренинговой практике представляет собой научно и социально значимую задачу.

Изложение основного материала. Понятие «социальный интеллект» впервые было введено Э. Торндайком в 1920 году. Исследователь определил его как «способность добиваться успеха в межличностных ситуациях, способность управлять мужчинами и женщинами, мальчиками и девочками – вести себя мудро в человеческих взаимоотношениях» [6, с. 179]. Это определение стало отправной точкой для формирования особого направления в психологии, где интеллект рассматривался не только как абстрактное или техническое свойство, но и как явление, тесно связанное с социальной сферой. Уже в работах Торндайка прослеживается мысль о том, что умение адекватно воспринимать и интерпретировать поведение других людей является самостоятельной когнитивной способностью, от которой во многом зависит успешность взаимодействия и адаптации личности в социуме.

Дальнейшее развитие концепции связано с усилиями зарубежных исследователей середины XX века, стремившихся создать теоретические модели интеллекта, включающие социальные компоненты. Одной из наиболее значимых стала структурная теория Дж. Гилфорда, получившая известность как «кубическая модель интеллекта» [10, с. 149]. В её рамках интеллект представлялся системой взаимосвязанных операций, содержания и продуктов. Социальный интеллект в этом контексте определялся как способность воспринимать и перерабатывать информацию о поведении человека, строить выводы и прогнозы на основе наблюдений, а также адаптировать собственные действия с учётом социальной ситуации. Модель Гилфорда имела важное методологическое значение, поскольку сделала возможным переход от описательных рассуждений к эмпирическому исследованию феномена. На её базе были разработаны первые тестовые задания, направленные на диагностику способности к интерпретации человеческого поведения и прогнозированию исходов взаимодействия [6].

В последующих теоретических дискуссиях социальный интеллект постепенно приобретал статус самостоятельного конструкта. На первый план выходила идея о том, что успешность человека в социуме определяется не только уровнем его академических знаний, но и способностью воспринимать социальные сигналы, адекватно реагировать на них и строить

продуктивные отношения. Этот переход от абстрактного понимания интеллекта к социально ориентированному рассматривался как важный шаг в развитии психологии личности.

Существенный вклад в разработку данной категории внесли отечественные исследователи. Одной из первых системные представления о социальном интеллекте изложила И.Б. Кудинова, которая связывала его формирование с процессами социализации и общения [3, с. 138]. В её концепции подчёркивается, что развитие личности невозможно без усвоения универсальных социальных свойств и норм, которые обеспечивают типизацию поведения. Одновременно человек накапливает собственный индивидуальный опыт, формируя личные стратегии взаимодействия. Такое сочетание универсального и индивидуального делает социальный интеллект уникальным по своей природе феноменом, обеспечивающим как интеграцию в общество, так и сохранение индивидуальной автономии.

Продолжение анализа феномена связано с работами, в которых социальный интеллект рассматривался как комплексная способность, включающая когнитивные, эмоциональные и коммуникативные элементы. Наиболее развернуто данная идея представлена в исследованиях В.Н. Куницыной [9, с. 48-61]. Автор определяла социальный интеллект как глобальную способность, формирующуюся на основе интеграции интеллектуальных, личностных и поведенческих характеристик. Подобное понимание подчёркивает его универсальность и междисциплинарное значение. Куницына выделяла в структуре социального интеллекта несколько элементов: коммуникативно-личностный потенциал, характеристики самосознания, социальное мышление и воображение, а также энергетические ресурсы индивида. В совокупности они образуют основу, обеспечивающую успешность межличностного взаимодействия и устойчивость поведения в сложных социальных ситуациях.

Г. Гарднер в рамках теории множественного интеллекта описал межличностный и внутриличностный интеллект как относительно автономные, но при этом взаимосвязанные системы [1]. Данная идея позволила выделить два взаимодополняющих измерения: первое связано со способностью понимать других людей, интерпретировать их эмоциональные состояния и намерения, второе – с умением адекватно воспринимать собственные переживания и регулировать поведение на их основе. Эти компоненты включают такие характеристики, как эмпатическая точность, социальная перцепция, коммуникативная гибкость и самопонимание. Их сочетание образует основу для успешного взаимодействия в обществе, поскольку обеспечивает согласование личных и групповых интересов.

Г. Айзенк рассматривал социальный интеллект как промежуточное звено, соединяющее биологические предпосылки психики и когнитивные функции [3, с. 113]. Подобная трактовка подчёркивала необходимость учитывать не только социальные, но и физиологические факторы. С точки зрения Айзенка, развитие социальных навыков невозможно без базовых нейропсихологических механизмов, которые формируют основу для когнитивных операций и адаптивного поведения. В дальнейшем эти идеи получили развитие в нейропсихологических исследованиях, показавших, что процессы понимания намерений и оценка эмоциональных сигналов напрямую связаны с функционированием определённых отделов мозга. Тем самым подтверждается мысль о двойственной природе социального интеллекта, в которой социальные механизмы неотделимы от биологических.

Культурное измерение данного феномена получило обоснование в трудах М. Томаселло [2]. Учёный утверждал, что социальный интеллект формируется не только на уровне индивидуального опыта, но и через усвоение коллективных норм, правил и моделей поведения. Человек не просто отражает окружающую реальность, но и воспроизводит её в культурных формах, транслируемых через язык, обычаи и традиции. Социальный интеллект имеет универсальную природу, но конкретные его проявления зависят от культурного

контекста, в котором развивается личность. Это означает, что уровень социальной компетентности определяется не только биологическими задатками или когнитивными возможностями, но и системой ценностей, практик и символов, принятых в сообществе.

Совокупность идей биологического, когнитивного и культурного уровней позволяет рассматривать социальный интеллект как сложное образование, требующее целенаправленного развития. Для этого в педагогической практике используются специальные методы, которые создают условия для закрепления и отработки социальных умений. Одним из наиболее эффективных инструментов является социально-психологический тренинг.

Социально-психологический тренинг (СПТ) определяется как метод активного обучения, направленный на развитие социальной перцепции, интерпретации, речевой экспликации и кооперативного поведения. Он реализуется в форме ролевых игр, дискуссий, психогимнастики и анализа ситуаций [9, с. 55].

Гуманистическая традиция К. Роджерса и А. Маслоу подчеркивает значение доверительной атмосферы и эмпатического общения [4, с. 32]. Теория социального научения А. Бандуры объясняет формирование новых моделей поведения через наблюдение, пробу и подкрепление [7, с. 239]. Психодрама Я. Морено демонстрирует возможности ролевого проживания для осмысления эмоций и стратегий взаимодействия [8, с. 29].

СПТ требует соблюдения методологических условий: добровольного участия, ясной структуры занятий, ротации ролей, обратной связи и рефлексии. Эти факторы обеспечивают воспроизводимость и эффективность тренинга. Его воздействие проявляется в развитии способности интерпретировать невербальные сигналы, аргументировать позицию, регулировать конфликты и адаптироваться к изменяющимся условиям.

Подростковый возраст (12-18 лет) характеризуется интенсивным развитием когнитивных и эмоциональных систем. Созревание префронтальной коры обеспечивает рост способности к планированию и самоконтролю, а высокая активность миндалевидного тела обусловливает эмоциональную реактивность и чувствительность к социальным оценкам.

Развитие социального интеллекта в этот период связано с формированием эмпатии, социального воображения и навыков конструктивного самоутверждения. Важным фактором является принадлежность к группе сверстников, где подростки осваивают стратегии кооперации, аргументации и разрешения конфликтов. Образовательная среда способствует этому через групповые проекты, дискуссии и ролевые игры [7, с. 202].

Проблемы могут возникать в связи с неуверенностью, страхом быть отвергнутым, трудностями в управлении эмоциями. Для подростков с задержкой психического развития разрабатываются специальные программы, направленные на формирование базовых коммуникативных навыков.

Цифровизация усиливает как возможности, так и риски. С одной стороны, социальные сети расширяют коммуникацию, с другой – создают угрозы поверхностности общения и кибербуллинга. Это обусловливает необходимость включения элементов цифровой грамотности в образовательные программы.

СПТ в старшем подростковом возрасте должен учитывать биопсихосоциальные особенности периода. Программа строится поэтапно: подготовительный этап (контракт, правила), основной этап (ролевая и перцептивная практика) и итоговый этап (рефлексия и перенос навыков) [10, с. 149].

СПТ направлен на развитие социальной перцепции, способности к эмпатии, коммуникативной гибкости и конструктивного разрешения конфликтов. Включение ролевых игр, психогимнастики и дискуссий позволяет подросткам безопасно экспериментировать с новыми моделями поведения и закреплять успешные стратегии.

Эффективность оценивается через сочетание внешних и внутренних индикаторов: стандартизированные методики (тест Дж. Гилфорда, шкала TSIS) и самооценки участников

[9, с. 55]. Это обеспечивает комплексное понимание динамики и позволяет корректировать содержание тренинга.

Выводы. Анализ теоретических основ позволяет заключить, что социальный интеллект старших подростков представляет собой интегративное образование, включающее когнитивные, аффективные и поведенческие компоненты. Его развитие связано с биологическими, культурными и социальными факторами, а также определяется условиями образовательной среды.

Социально-психологический тренинг является эффективным инструментом формирования социального интеллекта. Его применение позволяет развивать социальную перцепцию, эмпатию, коммуникативные навыки и конструктивные стратегии взаимодействия. В условиях старшего подросткового возраста он приобретает особую значимость как средство профилактики социальной дезадаптации и подготовки к успешной интеграции в общество.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются теоретико-методологические основания изучения социального интеллекта старших подростков. Проведен анализ отечественных и зарубежных исследований, определяющих структуру и содержание данного феномена. Раскрыта специфика развития социального интеллекта в подростковом возрасте, выявлены его биологические, когнитивные и культурные детерминанты. Особое внимание уделено социально-психологическому тренингу как методу формирования социального интеллекта, обеспечивающему развитие социальной перцепции, эмпатии и коммуникативных навыков. Обоснована актуальность применения тренинга в старшем подростковом возрасте, определены его методологические условия и механизмы эффективности.

Ключевые слова: социальный интеллект, подростковый возраст, социально-психологический тренинг, социализация, образовательная среда.

SUMMARY

The article examines the theoretical and methodological foundations of studying social intelligence in older adolescents. It provides an overview of Russian and foreign research that defines the structure and content of this phenomenon. The specifics of social intelligence development in adolescence are revealed, including its biological, cognitive, and cultural determinants. Special attention is paid to social and psychological training as a method for developing social intelligence, which ensures the enhancement of social perception, empathy, and communication skills. The relevance of applying training programs in older adolescence is substantiated, and its methodological conditions and mechanisms of effectiveness are identified.

Key words: social intelligence, adolescence, social and psychological training, socialization, educational environment.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артемьева О.А. Качественные и количественные методы исследования в психологии: учебное пособие для вузов. М.: Юрайт, 2024. 152 с.

2. Гут В.В. Адаптивный интеллект: опыт феноменологической настройки определения // Научное мнение. 2023. № 6. С. 47–57.

3. Кудинова И.Б., Вотчин И.С. Социальный интеллект как предмет исследования // Сибирский педагогический журнал. 2005. № 4. С. 132–142.

4. Леонтьева Я.В. Ключевые аспекты развития социального интеллекта в зарубежной и отечественной науке // Актуальные вопросы современной психологии, конфликтологии и управления. 2021. Т. 1. С. 193–199.

5. Личман В.В. С чего начинается практический психолог? // Гуманитарные науки. 2023. № 3 (63). С. 143–152.

6. Лунева О.В. История исследования социального интеллекта (начало) // Знание. Понимание. Умение. 2008. № 4. С. 177–182.

7. Молчанов С.В. Психология подросткового и юношеского возраста: учебник для академического бакалавриата. М.: Юрайт, 2023. 352 с.

8. Морено Я.Л. Кто останется в живых? Основы социометрии, групповой психотерапии и социодрамы. СПб.: Питер, 2024. 448 с.

9. Пожидаева Е.Ю., Колеватова А.С. Социально-психологический тренинг как метод воздействия на личностные и поведенческие характеристики людей // Современное педагогическое образование. 2022. № 8. С. 54–59.

10. Рамендик Д.М. Общая психология и психологический практикум: учебник и практикум для вузов. М.: Юрайт, 2025. 274 с.

В.Д. Едигарева

УДК 159.9.075

ОТНОШЕНИЕ КО ВРЕМЕНИ У ЛИЦ МУЖСКОГО И ЖЕНСКОГО ПОЛА В РАЗНЫЕ ВОЗРАСТНЫЕ ПЕРИОДЫ

Введение. Современный мир характеризуется значительными трансформациями, в том числе изменениями темпа жизни людей и психологического восприятия времени. Как отмечает Н.С. Полева [8], современность отличается гетерохронностью психологического времени, которая, в свою очередь, связывается другими исследователями с разрывами субъективного времени и пространства [4]. Согласно Н.Н. Фокеевой [11], психологическое время предстает как продукт сложнейшего взаимодействия когнитивных процессов, включая память, внимание и восприятие, с возрастными изменениями которых меняется и восприятие времени, и само отношение ко времени.

Исследователи указывают на значимые различия, проявляющиеся в когнитивном восприятии психологического времени на разных возрастных этапах, особенно это касается временной перспективы [10]. Выявлены отличия в оценке субъективной минуты, оценке разных временных интервалов, скорости протекания времени в разных жизненных ситуациях у лиц старшей возрастной группы (средний возраст 62 года) и младшей возрастной группы (средний возраст 22 года) [1]. Установлено, что в пожилом возрасте лица мужского и женского пола по сравнению со зрелыми людьми характеризуются более позитивными установками и принятием настоящего [9]. В исследовании Ю. С. Кузнецовой [3] представлены различия во временной перспективе у студентов, находящихся на разных этапах обучения в вузе. Также представляет интерес гендерный аспект отношения ко времени, связанный с полом (мужским и женским). В частности, Н.П. Шиловой [12] заявлены различия во временной перспективе у юношей и девушек (возраст от 14 до 28 лет). Особенности половых различий временной перспективы у мужчин и женщин в молодом возрасте (21,8 – 22,3 лет) и зрелом возрасте (39,2 – 42,2 лет) исследованы в работе Ч.Н. Монгуш и др. [6]. Установлено, что молодые женщины более позитивно относятся к настоящему и будущему, молодые мужчины наоборот – оценивают свое настоящее и будущее отрицательно, характеризуясь положительной установкой к своему прошлому. «Зрелые» женщины более позитивно, по сравнению со «зрелыми» мужчинами, относятся к настоящему; последние более позитивно оценивают прошлое и будущее.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Согласно представленному выше обзору, исследования отношения ко времени, его психологического восприятия являются достаточно популярными; при этом сравниваемые выборки респондентов либо не делятся по полу и возрасту, либо деление по возрасту носит произвольный характер (студенты старших и младших курсов, лица молодого и зрелого возраста) – то есть без опоры на известные возрастные периодизации, что затрудняет сопоставление результатов.

Таблица 1

Показатели отношения ко времени у лиц мужского пола ранней и средней зрелости

Исследуемые параметры	**Средние значения**		**U-эмп. Манна-Уитни**
	РЗ (мужчины)	**СЗ (мужчины)**	
Временные перспективы			
Позитивное прошлое(ПП)	31,5	30,2	1366
Гедонистическое настоящее(ГН)	43,5	**49,9**	896**
Ориентация на будущее(ОБ)	**45,4**	37,6	761**
Негативное прошлое(НП)	24,8	25,4	1530
Фаталистическое настоящее(ФН)	22,5	22,8	1505
Аттитюды ко времени			
Прошлое(П)	80,5	84,08	1474
Настоящее(Н)	78,9	81,04	1539
Будущее(Б)	79,08	84,6	1384

Обозначения: ** – различия значимы на уровне $p<0.01$; РЗ – ранняя зрелость, ПЗ – поздняя зрелость.

Цель нашего сравнительного эмпирического исследования: выявление отношения ко времени в период ранней и средней зрелости у лиц мужского и женского пола. Проведенное исследование позволит дополнить представленные выше исследования, а также объяснить возможные проблемы во взаимоотношениях людей разных возрастных поколений.

В определении возрастных границ мы опирались на концепцию Э. Эриксона [13], согласно которой, развитие личности в период ранней зрелости (РЗ) (18-25 лет) характеризуется вступлением молодых людей в самостоятельную жизнь, освоением профессии, установлением интимных отношений, заключением брака, долговременными планами, обусловливающими их личностный статус. Средняя зрелость (СЗ) (25-60 лет) при благоприятном развитии характеризуется заботой о младшем поколении, продуктивной деятельностью, личностной самореализацией. Указанные возрастные этапы качественно отличаются содержанием жизни. Если в период ранней зрелости молодые люди относительно свободны в использовании своего времени, сосредоточены в большей степени на себе или очень значимых для них людях, то в период СЗ человек презентует себя более широкому окружению, благодаря которому самореализуется, в связи с этим ему приходится более ответственно относиться к наполнению и использованию своего времени.

Изложение основного материала. В эмпирическом исследовании приняли участие 239 респондентов в возрасте от 18 до 60 лет: 132 – периода РЗ (мужчин – 72; женщин – 60), 107 – периода СЗ (мужчин – 47; женщин – 60), преимущественно жители Краснодарского края. Респондентов периода поздней зрелости в исследуемой выборке не было. Использовались следующие диагностические методики: 1) «Временные перспективы» (автор Ф. Зимбардо) [5]; 2) «Шкала аттитюдов ко времени» (автор Ж. Нюттен) [7]. Математико-статистическая обработка осуществлялась с применением описательной статистики, коэффициента корреляции Пирсона, U-критерия Манна-Уитни.

Сравнение показателей отношения ко времени *у лиц мужского пола ранней и средней зрелости* (табл. 1) свидетельствует о том, что в период СЗ лицам мужского пола более свойственно преобладание переживания гедонистического настоящего ($U_{эмп}=896$; $p\leq0.01$). Это можно объяснить тем, что для данного периода характерны: самостоятельность и независимость в принятии решении, материальная обеспеченность, возможность пользоваться

Таблица 2

Показатели отношения ко времени у лиц женского пола ранней и средней зрелости

Исследуемые параметры	Средние значения		U-эмп Манна-Уитни
	РЗ (женщины)	СЗ (женщины)	
Временные перспективы			
Позитивное прошлое(ПП)	29,3	29,3	1040
Гедонистическое настоящее(ГН)	47,05	48,5	1085,5
Ориентация на будущее(ОБ)	**46,5**	36,3	317**
Негативное прошлое(НП)	25,8	25,7	1124,5
Фаталистическое настоящее(ФН)	24,0	25,3	982,5

Таблица 3

Показатели отношения ко времени у лиц мужского и женского полапериода ранней зрелости

Исследуемые параметры	Средние значения		U-эмп Манна-Уитни
	РЗ (мужчины	РЗ (женщины)	
Временные перспективы			
Позитивное прошлое(ПП)	**31,5**	29,30	1132**
Гедонистическое настоящее(ГН)	46,5	47,05	1180
Ориентация на будущее(ОБ)	45,4	46,50	1372
Негативное прошлое(НП)	24,8	25,80	1062
Фаталистическое настоящее(ФН)	22,5	24,00	1376

всеми удовольствиями и благами жизни. Периоду РЗ более свойственна ориентация на будущее (Uэмп=761; p≤0.01), как преобладание мыслей о будущем, предвкушение ожидаемых благ. То и другое является вполне естественным для данных возрастных периодов.

В аттитюдах ко времени, отражающих характер переживаемых чувств, значимых различий у разных возрастных групп не выявлено. В то же время ранжирование переживаемых чувств внутри групп свидетельствует о наиболее негативном переживании настоящего времени обеими группами мужского пола периода РЗ и СЗ (78,9 и 81,04 баллов соответственно), что можно объяснить происходящими на данный момент в стране и мире тревожными событиями, непосредственное участие в которых принимают лица мужского пола.

Сравнение отношения ко времени у лиц женского пола разных возрастных групп также показало более выраженную ориентацию на будущее у лиц женского пола, относящихся к периоду РЗ (Uэмп=317; p≤0.01) (табл. 2), отражающую преобладание мыслей о будущем. По остальным сравниваемым параметрам, в том числе и в аттитюдах ко времени, значимых различий не выявлено.

Сравнение средних показателей отношения ко времени у *лиц мужского и женского пола ранней зрелости (РЗ)* (табл. 3) свидетельствует о том, что лица мужского и женского пола периода РЗ имеют значимое различие лишь по шкале «Позитивное прошлое» (U=1132; p≤0.01). Молодые люди мужского пола оценивают свое прошлое (охватывающее фактически периоды детства и подростничества) более позитивно, что предположительно может быть связано с большими требованиями и ограничениями со стороны социума к де-вушкам.

В отношении ко времени в период СЗ значимых межполовых различий не выявлено.

Практический интерес представляет сравнение отношения ко времени у лиц женского пола РЗ и лиц мужского СЗ (табл. 4).

Таблица 4

Отношение ко времени у лиц женского и мужского пола периодов ранней и средней зрелости

Исследуемые параметры	**Средние значения**		**U-эмп. Манна-Уитни**
	РЗ (женщины)	СЗ (мужчины)	
Временные перспективы			
Позитивное прошлое (ПП)	29,3	30,2	969
Гедонистическое настоящее (ГН)	47,05	49,9	893
Ориентация на будущее (ОБ)	**46,5**	37,6	369**
Негативное прошлое (НП)	25,8	25,4	1117
Фаталистическое настоящее (ФН)	24,0	22,8	1109

Установлено, что лица женского пола РЗ изначально в большей степени ориентированы на будущее, чем лица мужского пола периода СЗ (U=369; p≤0.01), которые в меньшей степени ориентированы на него, возможно боятся негативных последствий, связанных с возрастом, которых они, скорее всего стремятся избежать, не думают о них. Выявленным различием возможно объясняются и причины межличностных конфликтов у лиц мужского и женского пола данных возрастных периодов.

Выводы. Одним из специфических психологических феноменов, проявляющемся в межполовых различиях, выступает отношение ко времени. Лица мужского и женского пола по-разному (более позитивно или негативно) относятся к своему настоящему, прошлому и будущему; в своих переживаниях они могут быть сосредоточены либо на настоящем («здесь и сейчас»), либо на прошлом («раньше было так»), либо будущем («время покажет»). По результатам проведенного теоретического и эмпирического исследования можно отметить следующее.

1) Межполовые различия всегда представляли интерес в целях изучения факторов, влияющих на особенности социальных взаимоотношений. Результаты данных исследований порой носят не однозначный характер, но их значимость не уменьшается, так как они направлены на поиск понимания природы поступков и оптимизацию взаимоотношений между людьми разного пола, реализующих в социуме в силу своей природы разные функции.

2) Лица мужского пола в период средней зрелости, по сравнению с периодом ранней зрелости (согласно периодизации Э. Эриксона), характеризуются преобладанием гедонистического переживания настоящего. Для периода ранней зрелости более свойственна выраженная ориентация на будущее. У представителей обоих полов, относящихся к периоду раннего зрелости, по сравнению с периодом средней зрелости, выявлена выраженная ориентация на будущее.

3) Лица мужского пола периода ранней зрелости в большей степени, чем лица женского пола данного возраста, ориентируются на свое прошлое. Значимых различий в отношении ко времени в период средней зрелости у лиц мужского и женского пола не выявлено.

4) Лица женского пола ранней зрелости изначально в большей степени ориентированы на будущее, смотрят на жизнь через призму дальней перспективы, в отличие от лиц мужского пола периода средней зрелости, которые более ориентированы на гедоностическое настоящее и позитивное прошлое.

Выявленные сходства и различия имеют свои причины и могут служить основанием для объяснения поступков и жизненных обстоятельств, в которых оказываются лица женского и мужского пола в различные возрастные периоды.

АННОТАЦИЯ

Представлены результаты эмпирического исследования, в ходе которого выявлены различия в переживании и отношении ко вре-

мени у лиц мужского и женского пола периодов ранней и средней зрелости. Лицам мужского пола периода средней зрелости по сравнению с мужчинами и женщинами периода ранней зрелости более свойственно переживание гедонистического настоящего. Лицам мужского и женского пола периода ранней зрелости по сравнению с периодом поздней зрелости более свойственна ориентация на будущее. Лицам женского пола ранней зрелости по сравнению с лицами мужского пола средней зрелости также более свойственна ориентация на будущее.

Ключевые слова: межполовые различия, отношение ко времени, переживание времени, ранняя зрелость, поздняя зрелость.

SUMMARY

The results of an empirical study are presented, which revealed differences in the experience and attitude towards time in men and women of early and middle adulthood. Men of middle adulthood, compared to men and women of early adulthood, are more likely to experience a hedonistic present. Men and women of early adulthood, compared to late adulthood, are more likely to focus on the future. Women of early adulthood, compared to men of middle adulthood, are also more likely to focus on the future.

Key words: gender differences, attitude towards time, experience of time, early maturity, late maturity

ЛИТЕРАТУРА

1. Балашова Е.Ю., Микеладзе Л.И. Возрастные различия в восприятии и переживании времени // Психологические исследования. 2013. Т. 6, № 30. С. 9–13.

2. Зимбардо Ф., Бойд Дж. Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь. СПб.: Речь, 2010. 352 с.

3. Кузнецова С.А. Временные перспективы и миграционные установки магаданских студентов на разных этапах обучения // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2018. Т. 15, № 1. С. 67–78.

4. Марцинковская Т.Д., Балашова Е.Ю. Категория хронотопа в психологии // Вопросы психологии. 2017. № 6. С. 56–67.

5. Митина О.В., Сырцова А. Опросник по временной перспективе Ф. Зимбардо (ZTPI): результаты психометрического анализа русскоязычной версии // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2008. № 4. С. 67–89.

6. Монгуш Ч.Н., Кудрявцева И.В., Пфау Т.В. Половые различия во временной перспективе в молодом и зрелом возрасте // Мир науки. 2019. № 1. С. 3–10.

7. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего. М.: Смысл, 2010. 608 с.

8. Полева Н.С. Психология транзитивности: виды пространства и психологический хронотоп // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. 2022. № 4. С. 17–27.

9. Степанова Д.В., Пфау Т.В. Половые различия во временной перспективе в зрелом и пожилом возрасте // Современные тенденции в образовании и науке: сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. (Тамбов, 31 окт. 2013 г.). Ч. 14. Тамбов: Юком, 2013. С. 125–127.

10. Сырцова А., Митина О.В. Возрастная динамика временных ориентаций личности // Вопросы психологии. 2008. № 2. С. 41–54.

11. Фокеева Н.Н. Особенности психологического времени на разных этапах зрелой взрослости // Актуальные проблемы педагогики и психологии. 2021. Т. 2, № 11. С. 21–28.

12. Шилова Н.П. Половые различия в формировании временной перспективы в юношеском возрасте // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2023. Т. 17, № 3. С. 133–147.

13. Эриксон Э.Г. Детство и общество. СПб.: Ленато ; АСТ ; Фонд «Университетская книга», 1996. 592

М.В. Верстова

УДК 159.9.072

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИНДУЦИРОВАНИЕ КАК ФАКТОР ДЕФОРМАЦИИ ОБРАЗА ОТЦА У ПОДРОСТКОВ ИЗ РАЗВЕДЕННЫХ СЕМЕЙ

Введение. Современный институт брака характеризуется высокой распространенностью разводов. Согласно данным, ВЦИОМ за 2024 год, в России на 10 браков приходится 8 разводов, что выводит страну на одно из первых мест в мире по числу расторжений браков. Развод далеко не всегда завершает конфликт между супругами, нередко переводя его в затяжную фазу постразводного противостояния, который может длится годами. В этих конфликтах подростки оказываются не пассивными наблюдателями, а невольными участниками и заложниками ситуации, нередко используемыми бывшими супругами как инструмент воздействия и манипуляции друг на друга [1; 2; 3].

Семья, являясь основным институтом первичной социализации, в условиях конфликта теряет свои основные функции, например, обеспечение стабильности, безопасности, что негативно влияет на психическое развитие несовершеннолетнего. Особую проблему в исследовании представляет формирование у подростка искаженного, деформированного образа отдельно проживающего родителя, в частности отца. В отечественной и зарубежной литературе широко изучены последствия развода для детей, однако механизмы целенаправленной деформации детско-родительских отношений исследованы недостаточно. Одним из таких деструктивных механизмов в детско-родительских отношений выступает психологическое индуцирование [2].

Формулировка цели статьи, ее актуальность. *Целью* нашего исследования стало изучение проявления психологического индуцирования у подростков из разведенных семей, проживающих с матерью, и его влияние на образ отца. Эмпирическое исследование было направлено на выявление признаков психологического индуцирования и их влияния на образ отца у подростков, переживших развод родителей.

Семейный конфликт – есть столкновение между супругами и бывшими супругами вызванное неодинаковыми целями, идеалами, представлениями, взглядами по отношению какой-либо определенной ситуации, задачи или предмета (Л.Б.Шнейдер) [1; 13]. Семейный конфликт создает психотравмирующую среду, которая служит почвой для деструктивных психологических процессов членов семьи. В ситуации, когда стороны принимают решение о разводе, бывшие супруги оказываются не готовы к мирному разрешению противоречий, поэтому конфликт у них не завершается, а переходит в стадию «высококонфликтных отношений» [1; 2; 3; 13]. Высококонфликтные отношения приводят к тому, что ребенок становится объектом эмоциональной разрядки для родителей. В частности, родитель-индуктор, переживая конфликт, неосознанно проецирует негативные эмоции на ребенка, запуская процесс психологического индуцирования, что способствует формированию у ребенка устойчивых нарушений на эмоциональном и поведенческом уровнях [2; 3; 12].

Изложение основного материала. Психологическое индуцирование представляет собой крайнюю форму вовлечения ребенка в родительский конфликт. В рамках нашего исследования под этим феноменом понимается целенаправленный процесс формирования у ребенка устойчивого негативного образа и отвергающего отношения к отдельно проживающему родителю (Сафуанов Ф.С., Харитонова Н.К., Русаковская О.А.). [11].

Проблема психологического индуцирования тесно соприкасается с концепцией «родительского отчуждения» (Parental Alienation), которая рассматривается в современных зарубежных исследованиях как форма психо-

логического насилия в семье [14]. Согласно данному подходу, один из родителей целенаправленно ведет кампанию по дискредитации другого, формируя у ребенка необоснованно негативное отношение к нему в ситуации развода или затяжного конфликта, исследование демонстрирует, что глубокие и долговременные разрушительные последствия родительского отчуждения имеют тяжелые долгосрочные последствия для психического здоровья во взрослом возрасте [14].

Классическое понимание этого феномена отражено в концепции «синдрома родительского отчуждения» (Parental Alienation Syndrome), введенной Р. Гарднером [15]. Автор описывает данное состояние как психическое нарушение, при котором у ребенка формируется стойкое необоснованное неприятие одного из родителей, проявляющееся в его систематическом отвержении, унижении и оскорблениях [14; 15].

С психологической точки зрения, согласно цели исследования, синдром родительского отчуждения в подростковый период представляет собой нарушение эмоциональных связей между членами семьи и ведет к дезинтеграции детско-родительских отношений [6; 10].

Как отмечают исследователи, отчужденность является следствием глубоких нарушений во взаимоотношениях и дезадаптивных воспитательных стратегий [6]. Эмпирические данные свидетельствуют, что наиболее высокий уровень отчужденности наблюдается в разнополых родительско-детских диадах (мать-сын, отец-дочь), где он демонстрирует устойчивую связь с такими стилями воспитания, как гипоопека, непоследовательность и воспитательная неуверенность родителя [6].

Ребенок, вовлекаемый родителями в открытый конфликт, оказывается в ситуации «конфликта лояльности», что наносит значительный ущерб его психическому развитию. В таких условиях родители нередко начинают воспринимать ребенка как потенциального союзника, вынуждая его занять чью-либо сторону в противоборстве и сделать невозможный для него выбор – с кем быть и кому сохранять верность. Со стороны родителя, проживающего с ребенком, распространенной стратегией становится ограничение его контактов с отсутствующим родителем (Л.М. Чепелева, М. В. Верстова, В. В. Верстов, 2022). Эта тактика часто сопровождается целенаправленными попытками сформировать у ребенка отрицательный образ второго родителя через трансляцию искаженной или откровенно негативной информации о нем [12].

В работах отечественных авторов (А.Я. Варга, Е.О. Смирнова, А.С. Спиваковская) проблема общего влияния семейной системы на ребенка изучена, однако механизм целенаправленной деформации образа отца у подростка именно через индуцирование требует более глубокого изучения [8]. Неразрешенный на супружеском уровне конфликт переходит в плоскость детско-родительских отношений, порождая феномен индуцированного отвержения отца [9; 10].

Особый интерес в данном контексте представляет подростковый возраст. Подростковый возраст является периодом повышенного риска для возникновения феномена индуцирования, что, может приводить к личностным нарушениям, искажениям процесса формирования личности. С одной стороны, подростковый возраст характеризуется повышенной восприимчивостью к влиянию значимого взрослого (родителя-индуктора), а с другой – активным формированием собственной системы ценностей и идентичности. Нормативные для этого возраста процессы – сепарация от родителей, поиск личной идентичности, развитие критического мышления в условиях индуцирования могут деформироваться. Подросток вынужден делать непосильный для его возраста выбор в пользу одного из родителей, что ведет к внутреннему конфликту, психоэмоциональным нарушениям и искажению формирования моральных суждений и ценностей [6; 8; 9].

Важность роли отца в процессе формирования и становления личности подростка трудно переоценить. Исследователи (Л.Д. Ерохи-

Таблица 1

Распределение негативных переживаний и отношения к членам семьи по методике «Незаконченные предложения» (В. Михал)

Шкала отношения	Негативные показатели	Нейтральные/ Конфликтные показатели	Позитивные показатели
К отцу	67%	25%	8%
К матери	4%	17%	79%
К семье	38%	33%	29%
Негативные переживания и страхи	43%	29%	28%

на, И.С. Кон, М.А. Глазунова и др.) подчеркивают, что отец выступает значимой фигурой, влияющей на формирование жизненных ориентиров, ценностей и представлений о мире (Ерохина, 2020; Панюкова, Быкова, 2022). «Отцовское воспитание» транслирует мужскую модель поведения, систему духовных и материальных ценностей. Неформальное участие отца в воспитании содействует гармоничному развитию ребенка, формированию чувства доверия к миру, нравственных норм и самостоятельности [5]. Деформация образа отца в подростковом возрасте лишает ребенка главного фундаментального ресурса для развития личности. [6; 7; 9; 10].

Итак, проведя теоретический анализ, можно отметить, что индуцирование в постразводной ситуации является одним из факторов деформации образа отца у подростков. Незавершённый супружеский конфликт создает условия, где ребенок в семье становится объектом негативного психологического воздействия со стороны родителя.

Целью нашего исследования стало изучение проявления психологического индуцирования у подростков из разведенных семей, проживающих с матерью, и его влияние на образ отца. Эмпирическое исследование было направлено на выявление признаков психологического индуцирования и их влияния на образ отца у подростков, переживших развод родителей.

Процедура исследования. Эмпирическое исследование проводилось в 2024-2025 г.г. с целью изучения феномена психологического индуцирования в высококонфликтных и разведенных семьях Краснодарского края.

Общая характеристика выборки. В исследовании приняли участие 24 подростка (13-14 лет), проживающие с матерями после официального развода родителей (6-10 месяцев на момент исследования).

Для организации диагностики были выбраны следующие методики: «Незаконченные предложения» В. Михала; «Кинетический рисунок семьи» (Р. Бернс, С. Кауфман); опросник (Подростки о родителях» (ПОР); методика «Незаконченные предложения» Сакса-Леви.

С помощью методик «Незаконченные предложения» (В. Михал) и «Кинетический рисунок семьи» выявили общий эмоциональный фон и систему отношений в семье. Полученные данные показывают деформацию образа отца в восприятии детей-подростков. Большинство респондентов (67%) изображают негативное отношение к отцу, что проявляется в отрицательных высказываниях «*отец сам виноват в разводе*», «*я не хочу его видеть*», «*он нас бросил*».

Стоит отметить, что результаты данной методики показали, что образ матери характеризуется респондентами как устойчиво позитивный, (79%) подростки выражают по отношению к матери принятие, теплые чувства и поддержку (например, «*мама у меня самая добрая*», «*с мамой мы всегда друг друга понимаем*»). Выявленный контраст и разница в восприятии родителей показывает 67% нега-

Таблица 2

Выраженность симптомокомплексов в «Кинетическом рисунке семьи»

Симптомокомплекс	Высокий уровень	Низкий уровень	Отсутствует
Тревожность	38%	42%	20%
Конфликтность	38%	33%	29%
Чувство неполноценности	29%	46%	25%
Враждебность в семейной ситуации	33%	38%	29%

Таблица 3

Показатели по шкалам опросника (отношения с матерью) (в %)

Наименование шкалы	Значения по шкалам		
	Низкие значения	Среднее значение	Высокие значения
Шкала позитивного интереса	15	12	73
Шкала директивности	85	12	3
Шкала враждебности	77	15	8
Шкала автономности	77	15	8
Шкала непоследовательности	73	12	15
Фактор близости	23	8	69
Фактор критики	73	4	23

тива к отцу против 4% к матери. Таким образом, результаты исследования выявили диссонанс в восприятии подростками родителей. Образ матери характеризуется как устойчиво позитивный, что проявляется в доминировании установок принятия, эмоциональной близости и поддержки, образ отца является деформированным и носит негативный характер. Итак, результаты методики «Незаконченные предложения» подтверждают наличие у подростков из разведенных семей негативного образа отца при идеализированном образе матери.

Анализ «Кинетического рисунка семьи» позволил проанализировать у подростков конфликты и тревоги.

Анализ рисунков показал, что для большинства респондентов характерно наличие психоэмоционального неблагополучия. Высокий уровень тревожности, выявленный у 38% подростков, проявлялся в таких признаках, как штриховка, стирание, изображение себя в изоляции от других членов семьи, показатель высокой конфликтности (38%) подтверждается частым изображением барьеров между фигурами, агрессивной символикой (скрещенные руки, крупные руки, кулаки).

У 29% респондентов в наличии симптомокомплекс чувство неполноценности, проявляющийся в изображении себя непропорционально маленьким, слабым или в отдалении от центра, что свидетельствует о переживаниях собственной малозначимости в семейной системе. Во многих работах наблюдалось дистанцирование или полное отсутствие фигуры отца, что может интерпретироваться как символическое исключение отца из семейной системы.

Таким образом, проективные данные показывают, что ситуация развода, семейная ситуация вызывают у респондентов отрицательные переживания, включающие тревогу и чувство собственной неполноценности.

Таблица 4

Распределение показателей по шкалам опросника (отношения с отцом)

Наименование шкалы	Значения по шкалам		
	Низкие значения	Среднее значение	Высокие значения
Шкала позитивного интереса	73	0	27
Шкала директивности	30	35	35
Шкала враждебности	27	35	38
Шкала автономности	35	38	27
Шкала непоследовательности	19	27	54
Фактор близости	73	12	15
Фактор критики	42	23	35

Таблица 5

Значимые корреляционные связи между шкалами (отношение к матери и отцу)

	Шкала позитивного интереса (отец)	Шкала враждебности (отец)
Шкала позитивного интереса (мать)	-0.8	–
Шкала враждебности (мать)	–	-0.7

Методика «Подростки о родителях» (ПОР) была использована для сравнительного анализа восприятия подростками стиля воспитания и эмоционального отношения к матери и отцу. Результаты демонстрируют системную поляризацию родительских образов.

Большинство респондентов показали высокие значения во взаимоотношениях с матерью: «шкала позитивного интереса» (73%) и «фактор близости» (69%) с матерью. Отмечаются минимальные показатели по шкалам враждебности (77% низких значений), директивности (85%) и критики (73%). Что отражает восприятие матери как источника безусловной поддержки и принятия, что создает отношения доверия и безопасной привязанности. Как видно из Таблицы 4, образ матери характеризуется позитивной окраской.

Корреляционный анализ выявил структурную целостность этого образа: позитивный интерес тесно взаимосвязан с чувством близости (r = 0.8), а низкая враждебность – с минимальным уровнем критики (r = 0.9).

Данные по восприятию отца, представленные в табл. 5, являются зеркально противоположными восприятию матери (табл. 4).

Доминируют низкие оценки позитивного интереса (73%) и фактора близости (73%). При этом образ отца ассоциируется с высокой враждебностью (38%) – сочетанием эмоциональной холодности и сверхтребовательности, а также высокой непоследовательностью (54%), что свидетельствует о его восприятии как непредсказуемого и ненадежного родителя. Корреляционные связи аналогичны материнскому профилю (позитивный интерес – близость, r=0.8; враждебность – критика, r=0.7), но наполнены негативным содержанием, подтверждая целостность деформированного негативного образа.

Проведем сравнительный анализ и вывод о психологическом индуцировании (табл. 5). Обнаружены статистически значимые отрицательные корреляции. Чем выше позитивный интерес и привязанность к матери, тем ниже они по отношению к отцу (r = -0.8). Аналогично, чем ниже враждебность матери, тем выше она по отношению к отцу (r = -0.7).

Выявленная обратная корреляция свидетельствует о взаимосвязанности и поляризации образов родителей в восприятии подростка. Подросток, находясь в пространстве мате-

Таблица 6

Распределение показателей по шкалам методики «Незаконченные предложения» Сакса и Леви

	Ярко выраженное положительное отношение	**Положительное отношение**	**Нейтральное отношение**	**Отрицательное отношение**	**Ярко выраженное отрицательное отношение**
Отношение к матери	32	19	38	11	-
Отношение к отцу	-	27	-	73	-
Отношение к себе	-	15	-	77	8
Отношение к семье	-	25	38	22	15
Отношение к мужчинам	-	19	19	62	-
Отношение к женщинам	32	8	46	8	-
Осознание вины	-	-	8	77	15
Страхи и опасения	-	-	8	88	4

ри, овладевает системой ценностей матери и осваивает ее эмоциональными отношениями. Результаты позволяют сделать вывод о том, что со стороны матери в отношении подростка может оказываться давление, влияние, направленное на формирование более отрицательного отношения к отцу. Полученные данные говорят о том, что мать в постразводной ситуации выступает в роли индуктора, чье влияние приводит к деформации образа отца у подростка.

Для исследования установок подростков была применена методика «Незаконченные предложения» Сакса и Леви (табл. 6).

Анализ данных подтверждает полученные ранее результаты в восприятии родителей. Доминирование негативного отношения к отцу (73%) при сохранении в целом позитивного или нейтрального отношения к матери. Отрицательное отношение к мужчинам в целом демонстрируют 62% респондентов, в то время как отношение к женщинам является преимущественно нейтральным или позитивным. Что говорит о том, что индуцированный негативный образ отца распространяются на всю мужскую группу.

Также результаты, отражающие личностное неблагополучие подростков, заставляют обратить внимание. Большинство респондентов показывают отрицательное отношение к себе (85%, включая 8% с ярко выраженным негативом) и высокий уровень осознания вины (92%). Анализ высказываний («*Моей самой большой ошибкой было уговорить маму на встречу с отцом*», «*Чувствовал себя виноватым, если родители затевали разборки*») указывает на то, что чувство вины связано с семейной ситуацией и отношениями с отцом, указывает на эмоциональную форму индуцирования, когда ребенок не только усваивает когнитивные установки, но и перенимает эмоциональное состояние индуктора, берет на себя ответственность за семейный конфликт.

В сфере страхов и опасений 92% подростков дали негативные ответы. Содержательный анализ показывает, что страхи часто кон-

кретизированы и связаны с отцом («Боюсь встречи с отцом») или с общей неопределенностью будущего, что является типичной реакцией на нестабильность семейной системы.

Таким образом, методика Сакса и Леви выявила, что психологическое индуцирование в ситуации развода, проявляясь не только в когнитивной форме (негативный образ отца и мужчин), но и в эмоциональной (чувство вины, страхи, негативная самооценка). Полученные данные указывают на воздействии индуцирования на личность подростка, деформирующем его отношения с одним из родителей, в нашем случае с отцом, социальным окружением и самим собой.

Выводы. Проведенное исследование демонстрирует, что в постразводной ситуации, когда подросток проживает с матерью, формируется искаженный образ отца, что полностью согласуется с теоретической моделью психологического индуцирования. Выявлена поляризация образа родителей – устойчиво позитивный образ матери при стойко негативном образе отца. Выявленный диссонанс свидетельствует о передаче ребенку негативных установок, оценок и эмоционального отношения к отдельно проживающему родителю. Мать в подобных условиях часто выступает в роли индуктора, чье влияние приводит к деформации детско-родительских отношений и формированию у подростка индуцированного отвержения отца.

Проведенное исследование подтверждает, что ситуация конфликта, развода создает условия для психологического индуцирования и деформации образа отца у подростков. Установлено, что у подростков, проживающих с матерью, формируется негативный образ отца, характеризующийся тремя взаимосвязанными компонентами: когнитивным (усвоение негативных установок и убеждений), эмоциональным (доминирование враждебности и гнева при дефиците позитивных чувств) и поведенческим (сознательное дистанцирование и избегание контакта). Выявлено, что психологическое индуцирование отличается деформацией детско-родительских отношений и распространяется на общее восприятие мужской роли.

Полученные результаты позволяют определить практическую значимость исследования для раннего выявления индуцирования при работе с семьями в пред- и постразводный периоды, при разрешении споров об определении места жительства ребенка и порядке общения с отдельно проживающим родителем. Но особенно важным направлением является разработка профилактических программ для работы с родителями для формирование родительской позиции в постразводной ситуации.

АННОТАЦИЯ

В статье представлены результаты эмпирического исследования, посвященного влиянию психологического индуцирования на образ отца у подростков из разведенных семей. Использовался комплекс методик: «Незаконченные предложения» (В. Михал), «Кинетический рисунок семьи», опросник «Подростки о родителях» (ПОР), методика Сакса-Леви. Выявлены статистически значимые различия в восприятии отца и матери, свидетельствующие о деформации образа отца под влиянием индуцирующего воздействия со стороны матери. Результаты могут быть использованы в практике психологического сопровождения подростков в постразводной ситуации.

Ключевые слова: психологическое индуцирование, подростки, разведенные семьи, образ отца, родительское отчуждение, детско-родительские отношения.

ANNOTATION

This article presents the results of an empirical study examining the influence of psychological induction on the formation of a negative father image in adolescents from divorced familyes. The sample consisted of 24 adolescents aged 13-14 living with their mothers. A combination of methods was used: "Unfinished Sentences" (V. Michal), "Kinetic Family Drawing," the «Teenagers About Parents» (AAP) questionnaire, and the Sachs-Levy method. Statistically significant differences in perceptions of father and mother were identified, indicating a distortion of the father image under the influence of maternal induction. The results can be used in the practice of psychological support for adolescents in post-divorce situations.

Key words: psychological induction, adolescents, divorced families, father image, parental alienation, parent-child relationships.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология: учебник для вузов. Теория и практика. М.: Питер, 2015. 525 с.

2. Верстова М.В., Верстов В.В. Психологическое индуцирование ребенка в семейном конфликте между родителями // Гуманитарные науки. 2023. № 4 (64). С. 108–119.

3. Верстова М.В., Верстов В.В. Разрешение «высококонфликтных» разводов относительно воспитания общих несовершеннолетних детей через судебное разбирательство // VIII Столыпинские чтения. 2019. С. 431–437.

4. Гунькина Л.С., Колупаева Е.С., Моисеева Ю.С. Развод родителей как фактор негативного влияния на детей // Приоритеты воспитания: историко-культурный поиск и современные практики. 2021. № 1. С. 105–109.

5. Ерохина Л.Д. Роль отца в формировании личности подростка в неполной семье // Психология и право. 2020. Т. 10, № 2. С. 178–193. DOI: 10.17759/psylaw.2020100213.

6. Иванова Е.Е., Сторожева Ю.А. Феномен отчужденности в детско-родительских отношениях // Вестник университета. 2019. № 9. С. 190–195.

7. Кон И.С. Отцовство // Социологический журнал. 2005. № 4. С. 94–108.

8. Кузьмишина Т.Л., Амелина Е.С., Пермяков А.А., Хохлова Е.А. Стили семейного воспитания: отечественная и зарубежная классификация // Современная зарубежная психология. 2014. № 2. С. 16–25.

9. Панюкова Ю.Н., Быкова Е.В. Специфика детско-родительских отношений и образа отца в неполных материнских семьях // Психологическая наука и образование. 2022. Т. 27, № 4. С. 69–83.

10. Савченко Д.Д., Холмогорова А.Б. Феномен родительского отчуждения: современное состояние проблемы // Консультативная психология и психотерапия. 2021. Т. 29, № 1. С. 70–91.

11. Сафуанов Ф.С., Харитонова Н.К., Русаковская О.А. Психолого-психиатрическая экспертиза по судебным спорам между родителями о воспитании и месте жительства ребенка. М.: Генезис, 2011. 190 с.

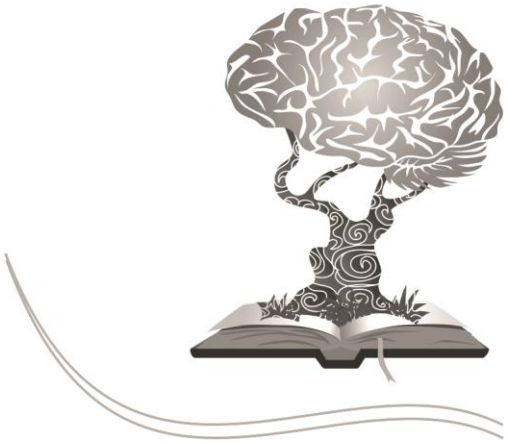
12. Чепелева Л.М., Верстова М.В., Верстов В.В. Особенности отношений с родителями детей в ситуации открытого родительского конфликта по материалам судебно-психологических экспертиз // Гуманитарные науки. 2022. № 3(59). С. 121–129.

13. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений: курс лекций. М.: Апрель-Пресс : ЭКСМО-Пресс, 2000. 512 с.

14. Bernet W. Introduction to parental alienation // Parental Alienation- Science and Law / ed. by D. Lorandos, W. Bernet. Springfield, IL, USA: Charles C Thomas, 2020. P. 5–43.

15. Gardner R.A. The Parental Alienation Syndrome and the Differentiation Between Fabricated and Genuine Child Sex Abuse. Cresskill, NJ: Creative Therapeutics, 1987. 421 p.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ



Т.Н. Сафонова

УДК: 373.1

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ

Введение. Профессиональная ориентация предполагает знакомство с разнообразием профессий с целью правильного выбора одной из них. Чем больше информации у человека о профессиях, тем легче осуществить ее анализ и выбрать подходящую для себя.

Замечено, что задумываться о будущей специальности, выпускники школы впервые начинают перед ее окончанием. Ребятам в этом помогают школы. Разнообразные профориентационные мероприятия способствуют пониманию выпускниками своих склонностей и возможностей их применения. Чтобы ожидания оправдались, в работу должны включиться родители и психологи. В Федеральном законе «Об образовании в РФ» акцентируется внимание на гуманистическом характере образования; говорится о том, что образование должно соответствовать склонностям и потребностям человека, о важности и необходимости обеспечения возможности реализоваться каждому ученику. В соответствии с законом, образование осуществляется с учетом интересов как отдельного человека, так и семей, общества и государства в целом с целью разностороннего и профессионального развития человека, достижения его потребностей в образовании [10].

Актуальность рассматриваемого вопроса обосновывается тем, что в настоящее время внесены коррективы и изменены подходы к профессиональному самоопределению молодежи. В современных реалиях сложно иметь

и сохранить постоянное, хорошо оплачиваемое рабочее место в течение всей трудовой жизни, трудиться в одной профессии. Человек должен быть подготовлен к возможному изменению вида профессиональной деятельности. Сложным для молодых людей является соотнесение требований профессии со своей индивидуальностью. Поэтому, профессиональная ориентация молодого поколения является не только важной государственной задачей, но и актуальной социально-психолого-педагогической проблемой.

Цель данной работы – охарактеризовать психолого-педагогический подход профориентационной работы с обучающимися сельской школы.

Идеи психологического сопровождения профориентации разработаны отечественными учеными, такими как: В.А. Аверин, Т.В. Белова, А.А. Бодалев, М.В. Борисова, И.В. Дубровина, А.В. Мудрик, Р.С. Немов, В.А. Солнцева, Г.В. Резапкина, Н.Ф. Родичев, С.Л. Рубинштейн, Д.И. Фельдштейн, Л.П. Фридман, И.И. Чеснокова, В.К. Шаповалов и другие.

Сущностное содержание социально-педагогического подхода отражено в исследованиях В.М. Басовой, Е.В. Бондаревской, В.Г. Бочаровой, М.А. Галагузовой, С.В. Жундриковой, А.Я. Журкиной, В.И. Загвязинского, А.В. Иванова, И.А. Липского, Р.А. Литвак, Л.В. Мардахаева, В.А. Николаева, В.А. Никитина, Л.С. Подымовой, Е.И. Холостовой и других ученых. Отдавая должное имеющимся научным трудам о разных аспектах профессиональной ориентации молодежи, отметим, что недостаточно разработанным остается психолого-педагогический подход к ее реализации в условиях общеобразовательного учреждения сельской местности.

В профориентационной работе в настоящее время наблюдаются следующие противоречия:

– между потребностью в профессиональном самоопределении каждого выпускника школы и традиционной профориентацией, которая не всегда учитывает особенности социально-экономической ситуации региона, рынка труда;

– между потребностью государства в специалистах высокого уровня квалификации и недостаточным уровнем готовности выпускников школ к профессиональному самоопределению и другие.

Отсюда следует, что решение вопроса по профориентационному направлению подготовки обучающихся школ – это объективная необходимость.

Анализ литературы по названному направлению деятельности с молодежью показал, что в недостаточной степени просматривается психологическая составляющая работы со школьниками. Психолог сможет объяснить учащемуся, с какими психологическими трудностями придется столкнуться в той или иной профессии, каким образом можно будет эти трудности преодолеть, а, возможно, выявив те или иные индивидуальные особенности обучающихся, порекомендовать что-то альтернативное и более подходящее для конкретного подростка. В имеющихся методических материалах определена роль педагога-психолога в профориентационной деятельности, например, на это указывала Овсянникова С.К., Визитова С.Ю. [6, с. 20; 9, с. 19].

Сравнительное содержание деятельности школ с обучающимися по профориентации показало, что существует необходимость коррекции данного направления в пользу школ сельской местности. В условиях сельской школы профориентационная работа возложена, как правило, на заместителя директора по воспитательной работе, на классных руководителей; во многих школа нет психолога. В сельской местности зачастую нет предприятий и учебных заведений, в которых бы ребят познакомили со всеми тонкостями той или иной профессии.

Для того, чтобы профессиональные образовательные учреждения (средние и высшие) смогли обучать мотивированных студентов и поставлять государству квалифицированных специалистов, необходим разносторонний подход к профориентационной деятельности, в том числе, психологический. Для того чтобы психолого-педагогическое сопровождение школьников в процессе профориентационных

мероприятий было эффективным, важно использовать психологические диагностические методики (тестирование, беседы, опросы и другие процедуры) не только с целью выявления мотивированных в том или ином направлении подростков, но и с целью своевременной коррекции профессионального самоопределения в процессе обучения в школе.

Психолого-педагогический подход обеспечивает осмысление и ответственный выбор подростками перспективных социально-профессиональных целей и культуросберегающих моделей социального развития, освоение ими профориентационных технологий. По мнению Козловской С.Н., для профессионального самоопределения сензитивным периодом является возраст от 14 до 23 лет, когда впервые начинает формироваться нравственное отношение к труду, к различным его видам. В этот же период наблюдается становление комплекса ценностей личности [3, с. 7].

Бура Л.В. указывает на важность становления профессиональной идентичности, являющейся длительным процессом, а началом этого процесса будет появление в психической жизни личности такого новообразования, как профессиональное самоопределение, присущее возрастному периоду ранней юности [1, с. 43].

Общепризнанным определением профессиональной ориентации в психолого-педагогических изысканиях называется следующее: профориентация – это целенаправленная деятельность государства и общества (организации, предприятия, учреждения, школы, семьи) по подготовке молодежи к обоснованному выбору профессии в соответствии с личными склонностями, интересами, способностями. Важно также учитывать возможности и потребности общества в специалистах разного уровня квалификации, рынок труда.

Профориентацией школьников называют систему воздействий на школьников с целью раскрытия их наклонностей к определенной профессии. Это комплексная деятельность по подготовке учащихся к трудовой деятельности. Данная деятельность осуществляется в учебно-воспитательном процессе. Также предполагается внешкольная и внеурочная работа с ребятами и их родителями [7, с. 2].

Профессиональная ориентация – это большая комплексная система. Она включает разные компоненты, в том числе, значимые для нас – педагогический, психологический, социальный.

Педагогический компонент связан с воспитанием у обучающихся мотивированного подхода к выбору профессии. Содержанием психологического компонента является изучение и выявление психологической составляющей профпригодности, структуры личности и развитие конкретной профессиональной направленности.

Психолог школы и педагоги предусматривают в своей деятельности индивидуальные и групповые консультации, касаемые предпочтения будущей деятельности по интересам и способностям учащегося. Важно учитывать здоровье ребенка, требования профессии, их адекватное соотношение.

Опыт деятельности школ по профориентации позволяет констатировать наличие в основном трех форм профориентационной работы – это работа с учениками, работа с родителями, организационно-методическая деятельность. Охарактеризуем их кратко.

Ученики встречаются с интересными людьми – представителями разнообразных профессий, педагогами высших учебных заведений, работодателями предприятий. Организуются посещения школьниками имеющихся в ближайшем окружении высших учебных заведений, предприятий.

Заинтересованные учащиеся углублённо изучают предметы. Им помогают в осознании важности дополнительных знаний, посещения курсов в школе или за её пределами. В целом, – это комплексное профориентационное сопровождение учащихся во все время пребывания ребят в школе. Проводится консультирование, тестирование, анкетирование, тренинговые занятия и другое.

Родители учеников не являются сторонними наблюдателями, а деятельность с ними

разнообразная и обычно включает проведение бесед, консультаций. Заинтересованные родители могут посещать лекции, где подчеркивается важность их помощи ребенку в выборе будущей профессии и получении профессионального образования. Мамы и папы могут участвовать в организации и сопровождении экскурсий. Родители старшеклассников могут приглашать профессионалов для выступлений или самостоятельно рассказывать о своей профессии; помогать с временным трудоустройством учащихся старше 14 лет в каникулы.

Исследователи Мартынюк О.Б. и Мосина М.О. отмечают подростковый и ранний юношеский возраст как наиболее благоприятный для участия родителей в профессиональном выборе своего ребенка. По мнению авторов, успешность влияния родителей способствует психологическому благополучию, удовлетворенности жизнью и личностному росту человека [4, с. 143].

И, наконец, организационно-методическая деятельность – это непосредственное проведение профориентационной школьной работы, разработка своих и адаптация имеющихся программ деятельности, оказание помощи педагогам и администрации учреждения в выборе материалов, проведении мероприятий, отслеживании результатов [7, с. 6].

Оценка эффективности проводимой деятельности в школе по профориентационному направлению проводится по пяти результативным критериям и двум процессуальным. Результативные критерии – это:

– множественность информации о значимой профессии и способах её получения: значимость на рынке и условия труда, характеристики знаньевые и физические. При достаточной информации ученик сможет представить себя в выбранной профессии, определить шаги для её получения;

– осмысленное предпочтение будущей трудовой деятельности: активность и самостоятельность ученика в нахождении сведений о профессиях без внешнего давления, проба и проверка себя в интересующих деятельностях, в составлении плана дальнейших действий. Если все это проявляется у школьников, то такой показатель, как потребность обоснованного выбора профессии считается сформированным, а задача, стоящая перед школой, – выполненной;

– принятие учащимся социальной значимости труда: школьникам должно быть привито ценностное отношение к труду;

– осознанное понимание учениками собственного потенциала и интересов. Опытные специалисты школы помогут ученику в осознании своих желаний, ценностей; в понимании своих физических и моральных возможностей и, опираясь на них, совершать правильный карьерный путь. Огромное значение имеет деятельность школьных психологов и педагогов, которые смогут верно характеризовать ученика;

– планирование последующих действий для получения профессии: ученик сможет выбрать профессиональную деятельность, опираясь на полученную информацию, касающуюся рынка труда, и учитывая собственное мнение и возможности. Затем хорошо представить все дальнейшие действия, которые должны привести к выбранной профессии.

Реальность плана характеризует успешность осуществленной деятельности профориентационной направленности.

Чтобы качественно оценить профориентационную работу, необходимо учитывать два процессуальных критерия результативности, а именно:

– профориентация должна носить индивидуальный характер. При исполнении действий специалистом они осуществляются с учетом индивидуальных интересов, способностей и возможностей каждого учащегося;

– профориентация должна быть направлена на разностороннее развитие ребенка. Школьник должен самостоятельно выбрать профессию, пробовать себя в разных специальностях. Педагогам и родителям при этом отводится роль помощников своему ребенку. Они не должны делать выбор за него.

Таким образом, в школах должна быть система профориентационной работы. Она должна сопровождать учащегося во все вре-

мя обучения. Только тогда у обучающихся возможно формирование сознательного отношения к труду и логическое завершение процесса выбора профессии. Результат – успешность социализации выпускников и легкость вступления в мир профессий.

Анализируя сайты центров занятости населения (Работа России) сельской местности Владимирской области, можно сказать, что уровень дефицита кадров достиг максимальных значений за всю историю наблюдений. В Селивановском районе Владимирской области рынок труда выглядит следующим образом: основной спрос на кандидатов сосредоточен в нескольких профессиональных группах: рабочий персонал (грузчики, водители различных категорий, в том числе, трактористы в колхозы, а их в районе – 3; рабочие сельхозпредприятий абсолютно всех категорий; уборщицы (техслужащие), повара, дворники, санитарки (несмотря на оптимизацию медицины в районе); специалисты на производство (градообразующее машиностроительное предприятие); в сервисное обслуживание; работники в сферу продаж (в розничную торговлю) и обслуживание клиентов. Получается, работодатели из разных отраслей фактически конкурируют за одних и тех же людей на рынке труда. Катастрофически не хватает педагогического персонала в немногочисленные детские сады (их в районе – 7) и школы (их – 4) [2].

Министерство просвещения предложило Единую модель профориентации, действующую с 1 сентября 2023 года. Она дает возможность школьникам 6-11 классов, в том числе, детям с ОВЗ, осознанно выбрать свою профессию и включается в учебные планы с учетом принципов, обозначенных в письме Минпросвещения №05-848.10. С сентября 2023 года действует унификация содержания профориентации, где определен профессиональный минимум: это узкий спектр практик и инструментария для осуществления профориентационной деятельности с учащимися. Он предполагает несколько уровней реализации: базовый, основной, продвинутый [8].

Школа сама производит выбор уровня программы, при этом учитываются приоритеты и возможности каждого класса. Профориентационные занятия в школе осуществляются в разных формах: на уроках, во внеурочной деятельности, в воспитательной работе, а также в формате дополнительного образования, профильных предпрофессиональных классов и др. [5].

Выводы. Таким образом, профессиональный минимум – это центральное звено единой модели профориентации обучающихся в школе, направленная на эффективность выбора будущего профессионального пути.

Важно рассказывать о тех профессиях, которые сейчас необходимы району, какие заработки ждут ребят в будущем, какие меры государственной социальной поддержки предусмотрены для тех или иных категорий специалистов.

Успешность профессионального самоопределения обучающихся в сельских школах напрямую связана с эффективной профориентационной деятельностью в образовательном учреждении и взаимодействием с рынком труда.

В сельском образовательном учреждении разработаны и реализуются методические рекомендации для педагога-психолога по работе в рассматриваемом направлении деятельности, в основе которых – «Методические рекомендации по профессиональной ориентации для общеобразовательных организаций», разработанные ФГБНУ «Институтом детства, семьи и воспитания» в 2023 году. Обозначенная в них цель, связанная с повышением качества работы по профориентации в школьных учреждениях, касается и сельских школ. Ключевым в нашем случае является слово «качество». Качество работы в направлении профессионального самоопределения молодежи характеризуют результаты деятельности. Главным из них будет сформированное умение каждого учащегося-выпускника определять для себя ту сферу деятельности, которая была бы ему интересна и отвечала его личностным и индивидуальным особенностям.

Выполняя рекомендованные указания, важно учитывать возрастные особенностей учащихся. Данные рекомендации можно считать организационными психолого-педагогическими условиями профориентационной деятельности с обучающимися сельской школе. Таким образом, при соблюдении рекомендаций учащиеся сельской школы смогут безболезненно и точно определить свое профессиональное будущее.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена открытому для исследований вопросу психолого-педагогического аспекта профориентации учащихся сельской школы. Автор раскрывает понятия профессиональная ориентация, профессиональный минимум и другие, опираясь на научные источники и нормативно-правовые акты. Автором выделяется профориентационный минимум и его три уровня реализации – базовый, основной, продвинутый. Важной составляющей статьи является указание на результативные и процессуальные критерии оценки профориентационной работы.

Ключевые слова: профессия, профессиональная ориентация, профориентационные технологии, профориентационное сопровождение, профориентационный минимум, психолого-педагогический подход.

SUMMARY

The article is devoted to the open-to-research issue of the psychological and pedagogical aspect of career guidance for rural school students. The author reveals the concepts of professional orientation, professional minimum and others, based on scientific sources and regulatory legal acts. The author characterizes the career guidance minimum and its three levels of implementation – basic, basic, advanced. An important component of the article is an indication of the effective and procedural criteria for evaluating career guidance work.

Key words: profession, professional orientation, career guidance technologies, career guidance support, career guidance minimum, psychological and pedagogical approach

ЛИТЕРАТУРА

1. Бура Л.В. Формирование профессиональной идентичности обучающихся бакалавриата // Гуманитарные науки. 2020. № 3. С. 41–48.

2. Интерактивный портал службы занятости населения Владимирской области. URL: https://vladzan.ru/Czn/Detail/?id=4f51bcc4-2e5e-4232-92ff-ac6ad8107a5a.

3. Козловская С.Н. Технологии организации профориентационной работы в школе: практическое пособие. Изд. 2-е, испр. и доп. М.: ИНФРА-М, 2024. 176 с.

4. Мартынюк О.Б., Мосина М.О. Влияние детско-родительских отношений на профессиональную направленность подростков // Гуманитарные науки. 2020. № 3. С. 142–146.

5. Методические рекомендации по реализации профессионального минимума в общеобразовательных организациях Российской Федерации (утв. 1 сентября 2023 г.). URL: https://sh6-razdolnoe-r07.gosweb.gosuslugi.ru/roditelyam-i-uchenikam/proforientatsionaya-rabota/dokumenty-1_216.html.

6. Овсянникова С.К. Организация профориентационной работы в школе: методическое пособие. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2013. 362 с.

7. Петрова Е.А. Профориентационная работа педагога-психолога в образовательной организации, формы и методы // Современная школа. 2023. С. 24–30.

8. О внедрении Единой модели профессиональной ориентации: Письмо Министерства просвещения РФ от 1 июня 2023 г. № АБ-2324/05. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406995316/.

9. Профессиональная ориентация школьников: метод. рекомендации / сост. С.Ю. Визитова. Южно-Сахалинск: Изд-во ИРОСО, 2021. 24 с.

10. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 28.12.2024). URL: https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=486196.

Г.Д. Назарова, Е.Ю. Темникова

УДК 373.6

МОДЕЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА, ФОРМИРУЮЩЕГО КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ ЧЕРЕЗ ИНТЕГРАЦИЮ РЕСУРСОВ ШКОЛЫ И СОЦИУМА НА ОСНОВЕ СОТРУДНИЧЕСТВА

Введение. Сельская школа выступает центром социальной инфраструктуры, значимых событий, является родоначальником развития будущего поколения, реализует нововведения для создания современных условий формирования сельского школьника.

Основные задачи деятельности школы – это не только удовлетворение образовательных и воспитательных потребностей детей, но и способствовать профессиональной ориентации сельских школьников, их желанию продолжить семейное дело и быть востребованным в сельской местности.

Важным направлением деятельности школы является наставничество над сельскими школьниками и молодежью, которые нуждаются в активном сопровождении, культурном обогащении, вовлечении в активности и мероприятия на основе традиционных государственных идеалов и ценностей, способствующих выходу школьников за пределы села, округа, региона.

МАОУ СОШ с. Быньги является площадкой проекта «Школы Минпросвещения России», принципами которой является «формирование единого образовательного пространства, обеспечивающего качественное доступное общее образование во всех регионах страны для каждого ребенка в соответствии с его потребностями, формирование патриотизма, российской гражданской идентичности, духовно-нравственной культуры…, формирование личности на основе развития их самосознания, самоопределения и морально-этической ориентации» [4].

Формулировка цели статьи, ее актуальность. В работах современных практикующих педагогов рассматриваются разнообразные модели сетевого взаимодействия образовательной организации и социальных партнеров: в реализации программы воспитания и социализации школьников (Н.Л. Винниченко [1]), в процессах реализации индивидуальных планов сопровождения обучающихся группы социального риска (О.Л. Кондратьева [2]), в формировании профессионального самоопределения школьников (Т.А. Кучерявенко) и так далее.

В ряде исследований переосмысливается потенциал сетевого взаимодействия в повышении качества образования на разных его ступенях (А.И. Адамский, А.О. Зоткин, А.Ф. Мазник, И.Ю. Малкова, А.Н. Томазова), в расширении спектра образовательных услуг (И.Г. Захарова, Е.С. Полат), обосновано влияние сетевого взаимодействия для становления профессиональной компетенции педагогов, отмечается его значение в развитии исследовательского потенциала и профессионализма современного педагога (Н.С. Бугрова, С.В. Тарасов и другие). Как отмечает И.Ю. Шустова, «ресурсы сетевого взаимодействия в развитии личности отдельного ребенка мало изучены и составляют отдельную задачу педагогики» [5, с. 83]. Однако имеется недостаток исследований, раскрывающих развитие личностных качеств современного сельского школьника в конкретных условиях модели образовательного пространства через интеграцию ресурсов школы и социальных партнеров на основе сотрудничества с привлечением родительской общественности в данный процесс.

Цель статьи – *разработать модель образовательного пространства, формирующего качества личности через интеграцию ресурсов школы и социума на основе сотрудничества*.

Изложение основного материала. В условиях сельского социума у школьников на высоком уровне развиты такие качества как

трудолюбие и самостоятельность, практичность и бережливость, уважение к старшим и скромность, любовь к природе и мотивация к учебе. Однако сельские школьники сталкиваются с ограниченным доступом к ресурсам, возможностям культурного развития и инновациям, все это требует формирования патриотизма, активной жизненной позиции и креативности у сельских школьников. Важным является приобщение обучающихся к сохранению традиционных культурных ценностей, профессий местного народа, развитию крепких семейных связей через создание тесного взаимодействия между школой и местным сообществом.

Патриотическое воспитание должно быть направлено на формирование любви к Родине, гордости за свою страну и ответственность перед обществом. В условиях села важно акцентировать внимание на местной истории, традициях и культуре родного края. Как отмечают С.А. Милокумов и М.С. Чвала «патриотизм не возникает сам по себе, он является результатом деятельности семьи, школы, вуза, центров дополнительного образования и иных воспитательных институтов» [3, с. 37].

Активная жизненная позиция – это комплексное понятие, которое включает в себя умение решать проблемы, умение работать в команде, умение выражать свои взгляды. Формирование активной личностной позиции в школе необходимо для дальнейшего развития личности и умения оценивать собственную деятельность в обществе.

Креативное мышление определяется как способ взглянуть на проблемы и решать их с особой точки зрения, избегая общепринятых решений и мыслить нестандартно. Этот творческий процесс позволяет сельским школьникам находить связи, решать новые задачи и искать необычные, оригинальные и новаторские решения. Использование современных технологий в развитии творческого мышления, позволит развить нужные качества личности школьника, необходимые для жизни и труда в сельской местности.

Для развития личностных качеств школьника ресурсов сельской школы зачастую недостаточно. Поэтому видим для себя выход в организации взаимодействия с социальными партнерами и родителями для работы на общий результат. Такая стратегия позволяет компенсировать недостаток ресурсов и создать условия для полноценного развития детей.

Получение четкого представления основных направлений развития взаимодействия с социальными партнерами через систематизацию имеющейся информации о сильных и слабых сторонах организации, а также потенциальных возможностях и рисках.

SWOT-анализ – это схема для выявления сильных сторон того или иного процесса, устранения слабых сторон, минимизации угроз и максимального использования возможностей. В ходе SWOT-анализа команда школы выявляет внутренние и внешние факторы, которые будут влиять на будущие результаты сотрудничества с сетевыми партнерами. Это помогает нам определять, что происходит внутри сельской школы и за ее пределами, чтобы вы могли планировать и управлять своим сетевым взаимодействием наиболее эффективным и результативным образом. Применительно к разработке модели образовательного пространства, способствующего формированию качеств личности у сельских школьников, проведем SWOT-анализ следующим образом.

В таблице 1 выделены наиболее значимые предпосылки для развития на базе МАОУ СОШ с. Быньги межведомственных взаимодействий в вопросах развития личностных качеств современного сельского школьника.

Подводя итог анализа, можно сделать вывод, что разработка эффективной модели образовательного пространства должна основываться на максимальном использовании сильных сторон внутренней среды и внешних возможностей, одновременно минимизируя влияние слабых сторон и угроз. Это требует комплексного подхода, включающего модернизацию материально-технической базы, повышение квалификации педагогов, внедрение активных методов обучения и активизацию социального партнерства.

Таблица 1

SWOT – анализ ресурсов МАОУ СОШ с. Быньги для организации сетевых взаимодействий в вопросах развития личностных качеств современного сельского школьника

Возможности	**Сильные стороны**
1. Государственная политика поддерживает сельскую школу и направлена на расширение возможностей дистанционного обучения. 2. Рост популярности онлайн-курсов и цифровых платформ открывает новые перспективы для качественного повышения квалификации учителей и профессионального развития школьников. 3. Инновационные подходы к образованию, основанные на проектной работе, позволяют эффективно интегрировать обучение в реальную жизнь, создавая реальные продукты и решения социальных проблем. 4. Увеличение туристических маршрутов, проходящих через село, стимулирует интерес к краеведению и вовлечению школьников в туристический бизнес	1. Природные ресурсы и уникальные ландшафты села позволяют активно внедрять экологические программы и природоохранительные проекты. 2. Традиционное наследие сельского народа способствует развитию чувства принадлежности к корням и воспитывать уважение к своему роду. 3. Наличие крепких семейных связей создает благоприятную среду для социализации. 4. Возможность тесного взаимодействия между школой и местным сообществом для вовлечения родителей и общественности в образовательный процесс
Угрозы	Слабые стороны
1. Отсутствие нормативно-правовой базы для взаимодействия школы и предприятий 2. Демографические проблемы, связанные с оттоком молодежи из сел, приводят к сокращению численности населения и снижению рождаемости, уменьшению контингента обучающихся. 3. Риск утраты традиционных ценностей и обычаев в результате глобализации и изменения образа жизни молодого поколения. 4. Экономическая нестабильность, ведущая к дефициту бюджета и недостаточному финансированию сельских школ	1. Ограниченность материальных ресурсов школы и инфраструктуры может препятствовать доступности современных образовательных технологий и оборудования. 2. Географическая удаленность от крупных культурных центров снижает доступность культурной и научной жизни, выставок, музеев и театров. 3. Ограниченный выбор профессий и отказ участия родителей в профориентационной работе школы и сетевом взаимодействии

Учитывая вышеизложенное, полагаем, что необходимо перейти к иной модели организации сетевого взаимодействия с партнерами, которая будет учитывать специфику села, профессий местного народа, включение родителей в формирование профессиональной ориентации школьников.

Рассмотрим модель образовательного пространства, формирующую необходимые личностные качества сельского школьника. Модель образовательного пространства включает блоки: целевой, методологический, содержательный, деятельностный и результативный.

Целью модели образовательного пространства является формирование качеств личности сельского школьника через интеграцию ресурсов школы и социума на основе сотрудничества, которая достигается в процессе решения следующих задач: организация включения

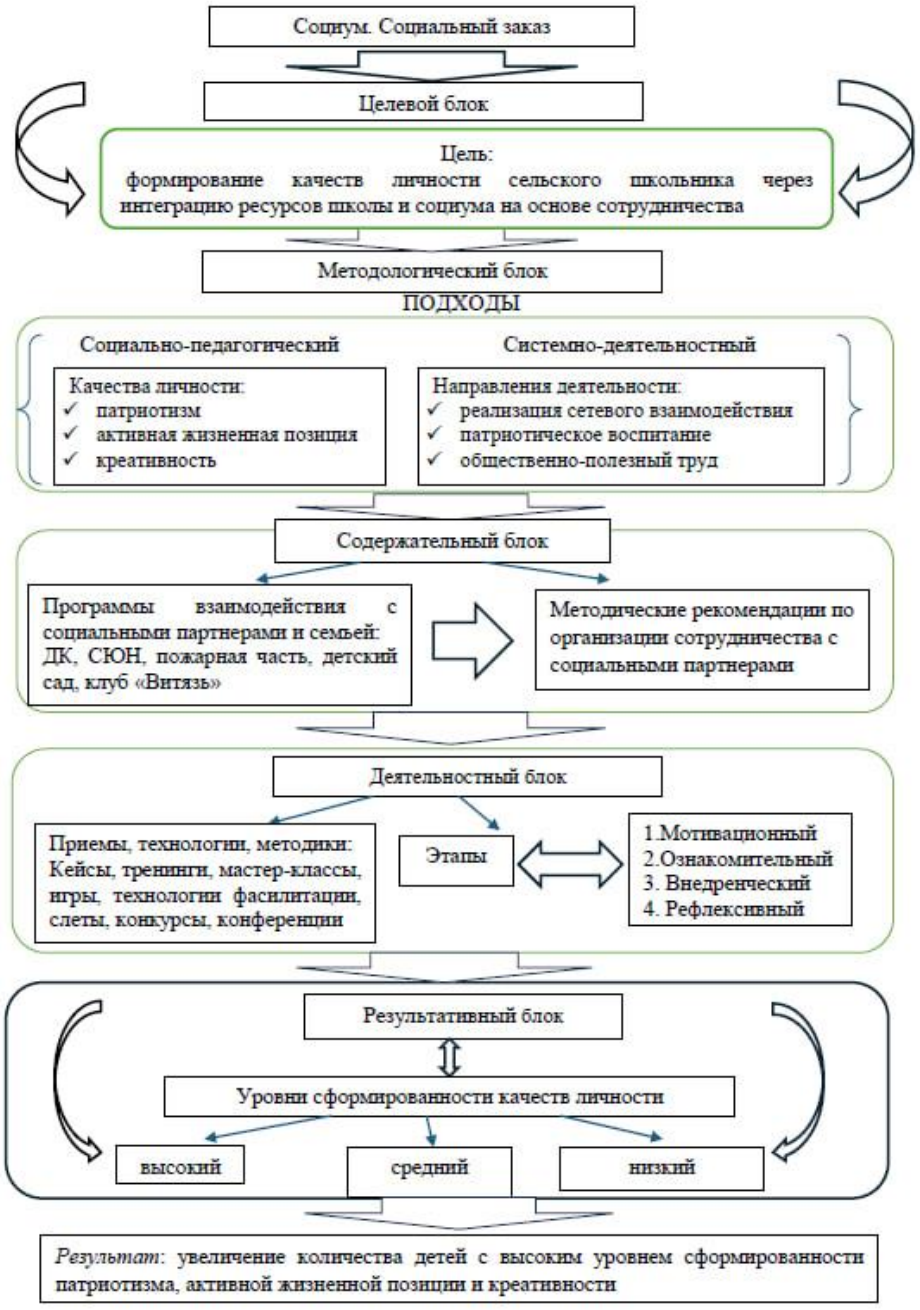


Рисунок 1. Модель образовательного пространства, формирующую необходимые личностные качества сельского школьника

обучающихся сельской школы в социально активную деятельность; реализация взаимодействия школы с социальными партнерами и семьи на основе сотрудничества; формирование «гибких навыков»: коммуникабельности, работы в команде, лидерства, критического мышления у обучающихся сельской школы

Модель разработана с учетом подходов к проектированию педагогических систем: реализации требований социально-педагогического подхода, который позволяет смоделировать качества личности сельского школьника: патриотизм, активная жизненная позиция, креативность, а также системно-деятельностного, включающего направления деятельности: реализация сетевого взаимодействия, патриотическое воспитание, общественно-полезный труд.

Общественно-полезный труд является важным инструментом в формировании патриотизма, он направлен на формирование любви и заботы о малой родине. В условиях сельской местности мы используем следующие виды общественно-полезного труда: труд, направленный на сохранение истории и памяти (сбор воспоминаний старожилов, изучение народных ремесел и промыслов), труд по благоустройству и развитию села (облагораживание обелиска, высадка деревьев, очистка лесов и водоемов от мусора), труд, направленный на помощь землякам (помощь в ведении хозяйства пожилым людям, организация развлекательных мероприятий для жителей села).

Особенности формирования личностных качеств сельских школьников определили специфику содержательного блока. Его основу составляют программы взаимодействия с социальными партнерами: дом культуры, станция юных натуралистов, пожарная часть, избирательная комиссия, детский сад, керамический завод д. Н. Таволги, спортивный клуб «Витязь», центр молодежной политики, предприятия Невьянского муниципального округа и другие. Также в данный блок входит разработка методических рекомендаций по организации сотрудничества школы с социальными партнерами, содержащих примеры лучших практик, содержащие современные информационно-коммуникативные технологии для распространения успешного опыта. Реализация программ взаимодействия с социальными партнерами в системе предусматривает целенаправленный процесс формирования патриотизма, активной жизненной позиции и креативности через повышение уровня воспитательной работы, организацию мероприятий по ознакомлению и привлечению к реализации инновационных проектов в образовании, поддержку талантливых и активных детей, обеспечение равных возможностей для всех категорий школьников.

Включение семьи во взаимодействие с социальными партнерами является важным шагов в выборе профессии, поскольку именно родители поддерживают, наставляют сельских школьников для участия в профориентационных мероприятиях, которые способствуют развитию патриотизма, активной жизненной позиции и креативности обучающихся.

Деятельностный блок включает приёмы, технологии и методики, которые используются для организации работы по формированию у обучающихся качеств личности: это кейсы, тренинги, игры, мастер-классы, технологии фасилитации, слеты, совместные проекты и другое. В данные мероприятия активно включены и родители, что способствует укреплению семейных отношений.

Модель образовательного пространства предполагает разделение на этапы: мотивационный, который включает анализ личностных мотивов, интересов, запросов); ознакомительный, способствует знакомству обучающихся с профессиями и условиями труда в селе; рефлексивный – анализ количественных и качественных изменений в развитии личностных качеств сельских школьников.

На результативном этапе в рамках педагогического эксперимента используются ключевые критерии сформированности патриотической воспитанности по методике Д.В. Григорьева, уровень сформированности активной жизненной позиции по методике В.Ф. Сопо-

вой и Л.В. Карпушиной, степень развития креативности измеряется по методике Д. Джонсона.

Таким образом, модель образовательного пространства способствует не только формированию у сельских школьников личностных качеств (патриотизма, активной жизненной позиции и креативности), но и выбору профессии, которая востребована в сельской местности, что является уникальной возможностью продолжить семейное дело, традиции, быть востребованным и реализовать свой потенциал на малой родине.

Выводы. Разработанная модель образовательного пространства, формирующей качества личности через интеграцию ресурсов школы, родителей, социума на основе сотрудничества позволяет объединить усилия социальных партнеров сельской школы для формирования у сельского школьника патриотизма, активной жизненной позиции и креативности. Важными задачами, стоящими перед сельской школой, являются сохранение традиционных культурных ценностей, профессий местного народа, развитие крепких семейных связей, создание тесного взаимодействия между школой и местным сообществом. Все это, по нашему мнению, будет способствовать профессиональной ориентации сельских школьников, их желанию продолжить семейное дело и быть востребованным в сельской местности.

АННОТАЦИЯ

В статье выделены приоритетные принципы проекта «Школы Минпросвещения России» с позиции взаимодействия школы и социума на основе сотрудничества. Авторами проведен SWOT-анализ имеющихся ресурсов для организации сетевых взаимодействий в вопросах развития личностных качеств современного сельского школьника. Разработана и описана модель образовательного пространства, способствующая формированию патриотизма, активной жизненной позиции и креативности обучающихся через взаимодействие школы и социальных партнеров на основе сотрудничества. Привлечение родителей будет способствовать профессиональной ориентации сельских школьников, их желанию продолжить семейное дело и быть востребованным в сельской местности.

Ключевые слова: сетевое взаимодействие, личностные качества сельских школьников, активная жизненная позиция, креативность, патриотизм, модель образовательного пространства.

SUMMARY

The article highlights the priority principles of the «Schools of the Ministry of Education of Russia» project from the perspective of cooperation between schools and society. The authors conducted a SWOT analysis of the available resources for organizing network interactions in developing the personal qualities of modern rural students. They developed and described a model of educational space that promotes the formation of patriotism, active citizenship, and creativity among students through cooperation between schools and social partners. The involvement of parents will contribute to the professional orientation of rural students, their desire to continue their family business, and their relevance in rural areas.

Key words: network interaction, personal qualities of rural schoolchildren, active lifestyle, creativity, patriotism, and the model of educational space.

ЛИТЕРАТУРА

1. Винниченко Н.Л. Сетевое взаимодействие в реализации программы воспитания и социализации школьников // Ped.Rev. 2013. № 2(2). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/setevoe-vzaimodeystvie-v-realizatsii-programmy-vospitaniya-i-sotsializatsii-shkolnikov (дата обращения: 20.03.2025)

2. Кондратьева О.Л., Разумовская М.И. Организация сетевых взаимодействий школы и социальных партнеров в процессах формирования и реализации индивидуальных планов сопровождения обучающихся социального риска // Вестник ТОГУ. 2013. № 1(28). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-setevyh-vzaimodeystviy-shkoly-i-sotsialnyh-

partnyorov-v-protsessah-formirovaniya-i-realizatsii-individualnyh-planov (дата обращения: 20.03.2025).

3. Милокумов С.А. Патриотическое воспитание молодежи как необходимое условие укрепления гражданского общества России // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2023. № 2(62). С. 37–42.

4. Проект «Школа Минпросвещения России». URL: https://smp.edu.ru (дата обращения: 20.07.2025).

5. Шустова И.Ю. Ресурсы развития личности обучающегося в условиях сетевого взаимодействия // Вестник ПСТГУ. Серия 4: Педагогика. Психология. 2015. № 4(39). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/resursy-razvitiya-lichnosti-obuchayuschegosya-v-usloviyah-setevogo-vzaimodeystviya (дата обращения: 20.03.2025).

Н.В. Горбунова, Е.Ю. Иванова

УДК 37.017.4

ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ АКТИВНОЙ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Введение. Проблема формирования активной гражданской позиции студенческой молодежи является актуальной в современных условиях и обусловлена необходимостью подготовки кадров, обладающих высоким уровнем социального сознания и готовности активно участвовать в общественных инициативах. Современное общество выдвигает высокие требования к уровню гражданственности и социальной активности выпускников вузов, так как именно молодые граждане выступают движущей силой преобразований и инноваций в различных сферах государства и общества [4; 5]. Целью настоящей статьи является теоретическое обоснование диагностического инструментария, позволяющего оценить эффективность модели формирования активной гражданской позиции студенческой молодежи. Авторы ставят перед собой задачу определения инструментов диагностики, направленных на выявление уровней сформированности гражданской позиции. Разработка и обоснование диагностического инструмен-тария имеет важное значение для совершенствования воспитательной деятельности в образовательных организациях высшего образования, направленного на формирования гражданина-патриота, готового вносить вклад в укрепление демократического российского общества и устойчивого развития России [7].

Основное изложение материала статьи. Анкетирование выступает одним из наиболее распространенным и эффективным способом оценки уровня гражданской позиции студенческой молодежи [2]. *Анкета «Я гражданин-патриот своей страны»* включает ряд вопросов и ориентирована на выявление определённых аспектов, а именно:

– знания о правах и обязанностях (примеры вопросов: Знаете ли Вы свои права и обязанности согласно Конституции?; Насколько хорошо осведомлены Вы о работе государственных органов власти?);

– интерес к общественно-политической жизни (примеры вопросов: Участвуете ли Вы в выборах различного уровня?; Как часто читаете новости о событиях в регионе, стране и мире?);

– активность и участие в волонтерской деятельности (примеры вопросов: Приходилось ли Вам участвовать в волонтерском движении?; Какие виды добровольческой деятельности Вас привлекают больше всего?);

– готовность защищать свои права (примеры вопросов: примеры вопросов: Готовы ли Вы обратиться в суд или административные структуры для защиты собственных интересов?; Были ли случаи нарушения Ваших права, и как Вы действовали в подобной ситуации?);

– отношение к законам и правопорядку (примеры вопросов: Согласны ли Вы с утверждением, что законы должны исполняться всеми гражданами?; Есть ли разница между нарушением закона и поступком, нарушающим морально-нравственные нормы?);

– оценка собственной роли в обществе (примеры вопросов: Чувствуете ли Вы свою ответственность за происходящее вокруг?; Считаете ли Вы себя частью решения социальных проблем?).

Анкета «Моя гражданская позиция» позволяет оценить уровень гражданской позиции по трем основным направлениям: осведомленность и знания, участие и активность, личная мотивация и ценности. Для оценки и интерпретации полученных данных используется пятибалльная шкала Лайкерта (5 баллов – полностью согласен; 4 балла – скорее согласен; 3 балла – нейтрально; 2 балла – скорее не согласен; 1 балл – полностью не согласен). Интерпретация осуществлялась по следующим итоговым баллам (15-24 балла – низкий уровень гражданской позиции; 25-34 балла – средний уровень; 35-45 баллов – высокий уровень).

Процедура наблюдения и фиксации предполагает выбор объекта наблюдения и ведение специального дневника, который ведется регулярно, обеспечивает обратную связь и позволяет отслеживать динамику изменений в поведении. Дневник наблюдений должен содержать следующую информацию: (подробное описание случая, при котором была зафиксирована активная гражданская позиция; обоснование причины данного поведения; определение позитивных эффектов и оценки последствий). При работе с дневников наблюдений можно выделить основные этапы: подготовительный, включающий формулировку целей и задач, составление плана записей; сбор данных, направленный на регистрацию фактов активного участия студентов в общественной жизни; обобщение и анализ, предполагающий подготовку отчетов и обобщенных данных; практическое применение, способствующее использованию полученной информации для принятия решений о внесении корректировок в воспитательную программу [8].

Проведение круглых столов и дебатов направлено на развитие критического мышления, коммуникативных навыков и способности аргументированно выражать свое мнение. Круглый стол выступает в качестве дискуссионной площадки, участники которой могут свободно обмениваться мнениями по заранее определенной тематике. Следует выделить основные этапы проведения круглого стола: подготовка (определение темы, состава участников и регламента); открытие (знакомство, озвучивание целей и правил); основная часть (обсуждение выбранной тематики, аргументов и вариантов решений); заключительная часть (проведение общего голосования по ключевым вопросам); фиксация результатов (подготовка отчета и публикации материалов).

Проведение дебатов направленно на столкновение противоположных точек зрения на одну проблемы. Дебаты включают ряд последовательных этапов, а именно: выбор темы, формирование команд, разделение ролей, выступления, голосование жюри [1].

Тест «Грамотность гражданина» направлен на выявление уровня правовой грамотности, осознания правовых норм и гражданской позиции у студенческой молодежи. Данный тест направлен на проверку следующий направлений: правовая осведомленность, политическая культура, гражданские установки, социальная ответственность.

Опросник «Гражданская инициатива» направлен на оценку уровня гражданской позиции, склонности к самостоятельным действия, инициированию социальных перемен и принятию ответственности. Опросник состоит из двух частей: определение типов гражданской активности и выявление факторов, препят-

ствующих инициативе. Полученные результаты интерпретируются при помощи статических методов по определенным критериям (частота самостоятельного начала общественных инициатив, количество попыток изменения сложившейся ситуации, эмоциональная реакция на негативные явления, склонность привлекать сторонников и единомышленников).

Индивидуальные и групповые интервью с выпускниками позволяют изучить профессиональные достижения, успехи и неудачи, а также выявить факторы, влияющие на выбор профессии и карьерного пути. Проведение интервью включает следующие этапы: подбор участников, организация интервью, собеседование и анализ данных. Индивидуальное интервью позволяет получить детальную информацию о каждом конкретном выпускнике и проводится в форме беседы, в ходе которой задаются вопросы о профессиональных достижениях и личных мотивах выбора профессии. Групповое интервью направлено на объединение группы выпускников и сравнение их взглядов, мнений и опыта. Примеры вопросов, задаваемые в ходе интервью: Почему Вы выбрали именно эту профессию?, Что помогло Вам достичь нынешних высот?, Какие трудности возникали на вашем профессиональном пути?, Какие советы Вы бы дали молодым специалистам вашей специальности? [10].

Создание портфолио успешных проектов и инициатив социальной значимости предполагает сбор и структурирование достигнутых успехов, фиксацию пройденного пути и демонстрацию потенциала и амбиций будущего специалиста. Портфолио создается по основным компонентам, а именно: проектные отчеты, награды и сертификаты, отзывы и рекомендации, научные труды, материала самоанализа. Процесс создание портфолио проходит последовательно и заканчивает оформлением и представлением конечного продукта.

Независимая оценка качества проектов социальной значимости представляет собой систему внешней экспертизы, позволяющей обеспечить объективность оценки представленных работ. Независимая комиссия включает экспертов из разных областей науки и практики. Данная комиссия выполняет следующие функции: экспертиза содержания, проверка соответствия требованиям, диагностика рисков, формирование выводов и рекомендаций. Процедура оценки выполняется последовательно и включает такие этапы, как подача заявок, первичный отбор, назначение комиссий, рассмотрение проектов и утверждение результатов [3].

Выводы. Таким образом, применение анкет, опросников и тестов позволяет комплексно диагностировать уровень сформированности гражданской позиции студенческой молодежи, а также выявить аспекты рассматриваемой проблематики нуждающихся в дальнейшем развитии. Регулярное ведение дневника наблюдений социальной активности выступает эффективным инструментом для преподавателей и организаторов в разработке воспитательных программ. Результаты, полученные в ходе проведения индивидуальных и групповых интервью позволяют разрабатывать стратегии сопровождения выпускников, индивидуальные планы развития гражданской активности, организовывать тренинги, семинары и иные мероприятия, направленные на повышение уровня гражданской активности студенческой молодежи. Создание портфолио стимулирует рефлексивную практику, развивает навыки саморефлексии и самоконтроля. Представление портфолио позволяет обучающимся продемонстрировать свой потенциал, возможности и амбиции, что оказывает влияние на профессиональное позиционирование и карьерный рост в будущем. Независимая оценка качества проектов социальной значимости направлена на профессиональный рост студентов, а также положительно влияет на качество предоставляемых образовательных услуг.

АННОТАЦИЯ

Статья подготовлена в рамках реализации проекта РНФ «Формирование активной гражданской позиции студенческой молодежи Республики Крым» № 24-28-20453. В статье рассматриваются диагностические инструменты позволяющие оценить уровень сфор-

мированности гражданской позиции студенческой молодежи. В данной работе теоретически обоснованы такие диагностические инструменты, как: анкета «Я гражданин-патриот своей страны», анкета «Моя гражданская позиция», каждый пункт из которой оценивался по шкале Лайкерта; наблюдение и фиксация случаев активной гражданской позиции; проведение круглых столов и дебатов; тест «Грамотность гражданина», опросник «Гражданская инициатива», проведение индивидуальных и групповых интервью с выпускниками, создание портфолио успешных проектов и инициатив; независимая оценка качества проектов студентов специализированными комиссиями.

Ключевые слова: модель, активная гражданская позиция, студенческая молодежь, оценка эффективности, диагностический инструментарий.

SUMMARY

The article was prepared as part of the implementation of the Russian Science Foundation project "Formation of an Active Civic Position of Student Youth in the Republic of Crimea" №. 24-28-20453. The article discusses diagnostic tools that allow assessing the level of formation of the civic position of student youth. This work provides a theoretical basis for the following diagnostic tools: the "I am a citizen-patriot of my country" questionnaire, the "My civic position" questionnaire, each item of which was evaluated on a Likert scale; observation and recording of cases of active civic engagement; roundtable discussions and debates; the "Citizen Literacy" test, the "Civic Initiative" questionnaire, individual and group interviews with graduates, and the creation of a portfolio of successful projects and initiatives; and the independent assessment of the quality of students' projects by specialized commissions.

Key words: model, active citizenship, student youth, efficiency assessment, and diagnostic tools.

ЛИТЕРАТУРА

1. Громова О.Н. Формирование гражданской позиции студентов: дидактический аспект // Ученые записки ЗабГУ. Серия: Педагогика, психология, дефектология. 2018. № 4. С. 135–142.

2. Дерябин А.А. Патриотическое воспитание студенческой молодежи: исторический и современный опыт // Преподаватель XXI век. 2019. № 2. С. 14–22.

3. Долгова А.А. Факторы формирования гражданской активности студентов в российском вузе // Вестник Университета Российской академии образования. 2020. № 1. С. 56–63.

4. Зеленина Е.Н. Формы и методы формирования гражданской позиции студентов в условиях вуза // Молодой ученый. 2018. № 36. С. 131–134.

5. Кабанов А.А. Социально-психологические условия формирования гражданской активности молодежи // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2019. № 1. С. 65–70.

6. Красовская Л.А. Принципы формирования гражданской позиции студентов в учебно-воспитательном процессе // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 5. С. 236–240.

7. Кузнецова О.В. Факторы и механизмы формирования гражданской активности студенческой молодежи // Современные наукоемкие технологии. 2019. № 1. С. 103–108.

8. Моргунова Н.В. Патриотическое воспитание студенческой молодежи в условиях кризиса идентичности // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2018. № 2. С. 104–111.

9. Осипова Т.А. Воспитание гражданской активности студентов в рамках проектной деятельности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Экономика. Управление. Право. 2019. № 1. С. 123–128.

10. Панферова А.А. Современные подходы к формированию гражданской позиции студентов // Сибирский педагогический журнал. 2020. № 1. С. 154–161.

НАШИ АВТОРЫ



Батенева
Яна Андреевна –

студент,
Шадринский государственный
педагогический университет,
г. Шадринск

Брусянина
Александра Григорьевна –

студент,
Шадринский государственный
педагогический университет»,
г. Шадринск

Верстова
Марина Викторовна –

канд. псих. наук, доц., доц. кафедры
социальной работы, психологии
и педагогики высшего образования,
ФГБОУ ВО «Кубанский
государственный университет»,
г. Краснодар

Веселова
Елена Леонидовна –

доц., профессор кафедры музыкальной
педагогики и исполнительства,
Крымский федеральный университет
им. В.И. Вернадского,
г. Ялта

Власова
Татьяна Ивановна –

док. пед. наук, профессор, редактор
редакционно-издательского отдела,
Крымский федеральный университет
им. В.И. Вернадского,
г. Ялта

Волкова
Александра Сергеевна –

аспирант кафедры педагогики
и педагогического мастерства,
Крымский федеральный
университет им. В.И. Вернадского,
г. Ялта

Галицына
Ангелина Витальевна –

преподаватель фортепиано Экономико-гуманитарного колледжа, аспирант кафедры музыкальной педагогики и исполнительства, Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского, г. Ялта

Глузман
Александр Владимирович –

док. пед. наук, профессор кафедры музыкальной педагогики и исполнительства, Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского, г. Ялта

Горбунова
Наталья Владимировна –

док. пед. наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и педагогического мастерства, Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского, г. Ялта

Данильченко
Сергей Леонидович –

док. ист. наук, профессор, заведующий кафедрой истории ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет», г. Севастополь

Дружинина
Элла Леонидовна –

медицинский психолог, ГБУЗ Динская ЦРБ МЗКК, г. Краснодар

Едигарева
Виктория Дмитриевна –

аспирант, ст. преподаватель кафедры психологии и дефектологии, Сочинский государственный университет, г. Сочи

Журавлева
Мария Игоревна –

студентка, Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск

Иванова
Екатерина Юрьевна –

канд. пед. наук, ст. преподаватель кафедры педагогики и педагогического мастерства, Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского, г. Ялта

Коник
Оксана Геннадиевна –

канд. пед. наук, доц. кафедры педагогики и педагогического мастерства, Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского, г. Ялта

Коурова
Светлана Ивановна –

канд. пед. наук, доц. кафедры биологии и географии с методикой преподавания, Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск

Кучер
Борис Дмитриевич –

доц. кафедры «Физика», Севастопольский государственный университет, г. Севастополь

Лисовая
Ольга Анатольевна –

магистрантка 3 курса, ФГАОУ ВО Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского, г. Ялта;

Научный руководитель:

Рудакова Ольга Александровна –

ст. преподаватель кафедры психологии, Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского, г. Ялта

Малафий
Александра Сергеевна –

канд. пед. наук, доц. кафедры теория и методика образования, ФГБОУ ВО «Тульский государственный университет», г. Тула

Милокумов
Сергей Александрович –

профессор, профессор кафедры архитектуры и дизайна, Севастопольский государственный университет, г. Севастополь

Михайлова
Дарья Денисовна –

студентка 2 курса лечебного факультета, ФГБОУ ВО «Смоленский государственный медицинский университет» Минздрава России, г. Смоленск

Мурованая
Нонна Николаевна –

канд. пед. наук, доц., заведующий кафедрой педагогика детства, специальная психология и дефектология, Севастопольский государственный университет, г. Севастополь

Назарова
Галина Дементьевна –

зам. директора, Муниципальное автономное образовательное учреждение средняя общеобразовательная школа, с. Быньги

Палютина
Полина Алексеевна –

студентка, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, г. Калуга

Пацакула
Ирина Ивановна –

канд. псих. наук, доц. кафедры общей и социальной психологии, бюджетное Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, (г. Калуга)

Побокин
Павел Анатольевич –

канд. псих. наук, доц., доц. кафедры психологии безопасности, ст. науч. сотрудник научно-исследовательской лаборатории «Лингвобезопасность и психология информационного воздействия», Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Москва

Сазонова
Елена Олеговна –

док. мед. наук, профессор, ФГБОУ ВО «Российский университет медицины» Минздрава России», г. Москва

Самохвалова
Ульяна Вячеславовна –

студентка 5 курса факультета психолого-педагогического образования, Уральский государственный педагогический университет», г. Нижний Тагил

Самсоненко
Людмила Сергеевна –

канд. псих. наук, доц., доц. кафедры возрастной и педагогической психологии, Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург

Сафонова
Татьяна Николаевна –

канд. пед. наук, доц., доц. кафедры социально-гуманитарных и правовых дисциплин, Владимирский государственный университет им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, г. Муром

Селимов
Эдем Ридванович –

аспирант кафедры музыкальной педагогики и исполнительства, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал), Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского, г. Ялта

Соколов
Дмитрий Сергеевич –

препод. кафедры спортивной медицины и адаптивной физической культуры, ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет спорта», г. Смоленск

Сороколетов
Сергей Михайлович –

док. мед. наук, профессор, заместитель главного врача по терапевтической помощи, ФГБОУ «Московский многопрофильный научно-клинический центр им. С.П. Боткина», г. Москва

Султанова
Ирина Викторовна –

канд. псих. наук, доц., зав. кафедрой «Психология», ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет», г. Севастополе

Сысоев
Степан Кириллович –

студент 3 курса лечебного факультета, ФГБОУ ВО «Смоленский государственный медицинский университет» Минздрава России, г. Смоленск

Темникова
Елена Юрьевна –

канд. пед. наук, учитель-логопед, доц., доц. кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования, Муниципальное автономное образовательное учреждение средняя общеобразовательная школа с. Быньги; Уральский государственный педагогический университет, г. Нижний Тагил

Тощева
Екатерина Алексеевна –

студентка, Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск

Тяллева
Ирина Алексеевна –

канд. пед. наук, доц., доц. кафедры «Теория и практика перевод и зарубежная филология», Севастопольский государственный университет, г. Севастополь

Файзрахманова
Ляля Тагировна –

док. пед. наук, доц., профессор Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань

Франко
Екатерина Дмитриевна –

магистрант 3 курса, Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского», г. Ялта;

Научный руководитель:

Рудакова Ольга Александровна –

ст. преподаватель кафедры психологии Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского, г. Ялта

Цупикова
Елена Викторовна –

док. пед. наук, профессор кафедры «Иностранные языки», Сибирский государственный автомобильно-дорожный университет (СибАДИ), г. Омск

Цыгулева
Маргарита Викторовна –

канд. пед. наук, зав. кафедрой «Иностранные языки», Сибирский государственный автомобильно-дорожный университет (СибАДИ), г. Омск

Чепелева
Лада Металловна –

канд. псих. наук, доц., зав. кафедрой социальной работы, психологии и педагогики высшего образования, Кубанский государственный университет, г. Краснодар

Черкасова
Татьяна Анатольевна –

преподаватель высшей категории, заведующая мастерской по компетенции «Преподавание в младших классах, Нижнетагильский педагогический колледж № 1, г. Нижний Тагил

Шарыпова
Надежда Владимировна –

канд. биол. наук, доц., заведующий кафедрой биологии и географии с методикой преподавания, Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск

Шендрикова
Снежана Павловна –

док. ист. наук, профессор, профессор кафедры гуманитарных дисциплин, Крымский университет культуры, искусств и туризма, г. Симферополь

Юров
Игорь Александрович –

канд. псих. наук, доц. кафедры психологии и дефектологии, Сочинский государственный университет, г. Краснодар

Ягольник
Елена Андреевна –

канд. биол. наук, доц. кафедры биологии, ФГБОУ ВО «Тульский государственный университет», г. Тула

Якубовская
Ксения Георгиевна –

преподаватель кафедры «Психология», ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет», г. Севастополе

Фэн Яци –

аспирант второго года обучения, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина, г. Екатеринбург