

Научный журнал

Основан в 2006 г.

Зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций
ПИ № ФС77-61037 от 5 марта 2015 г.

Учредитель:

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Тверской государственный университет»

Редакционная коллегия серии:

акад. РАО, д-р пед. наук, проф. И.Д. Лельчицкий (*глав. редактор*) (Россия);
акад. РАО, д-р психол. наук, проф. С.К. Бондырева (Россия);
акад. РАО, д-р психол. наук, проф. И.В. Дубровина (Россия);
чл.-кор. РАО, д-р пед. наук, проф. О.К. Позднякова (Россия);
чл.-кор. РАН, д-р психол. наук, проф. А.В. Юревич (Россия);
д-р пед. наук, проф. А.Л. Бусыгина (Россия);
д-р истор. наук, проф. Ван Жуй (КНР);
д-р психол. наук, проф. О.С. Дейнека (Россия);
д-р психол. наук, проф. Т.А. Жалагина (Россия);
д-р психол. наук, проф. Н.В. Копылова (Россия);
д-р пед. наук, проф. В.П. Кутева-Цветкова (Болгария);
д-р психол. наук, проф. С.Н. Махновец (Россия);
д-р пед. наук, проф. О.Н. Олейникова (Россия);
д-р пед. наук, проф. И.М. Осмоловская (Россия);
д-р психол. наук, проф. А.Л. Сиротюк (Россия);
канд. психол. наук, доц. Е.Д. Короткина (Россия);
канд. психол. наук, доц. М.В. Мороз (*отв. секретарь*) (Россия)

Адрес редакции:

Россия, 170021, г. Тверь, ул. 2-я Грибоедова, д. 24
Тел.: +7 (4822) 55-09-79 (доб. 117)

*Все права защищены. Никакая часть этого издания
не может быть воспроизведена без письменного разрешения издателя.*

© Тверской государственный
университет, 2025

Scientific Journal

Founded in 2006

Registered by the Federal Service for Supervision of Communications,
Information Technology and Mass Media
PI № ФС77-61037 of March 5, 2015

Translated Title:

Herald of Tver State University. Series: Pedagogy and Psychology

Founder:

Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«Tver State University»

Editorial Board of the Series:

Acad. of RAE, Dr. of Pedagogical Sciences,
prof. I.D. Lelchitskiy (*editor-in-Chief*) (Russia);
Acad. of RAE, Dr. of Pedagogical Sciences, prof. S.K. Bondireva (Russia);
Acad. of RAE, Dr. of Pedagogical Sciences, prof. I.V. Dubrovina (Russia);
Corresponding Member of RAO, Dr. of Psychology, prof. O.K. Pozdnyakova (Russia);
Corresponding Member of RAS, Dr. of Pedagogical Sciences,
prof. A.V. Jurevich (Russia);
Dr. of Pedagogical Sciences, prof. A.L. Busygina (Russia);
Dr. of Psychology, prof. O.S. Deineka (Russia);
Dr. of History sciences, prof. Wang Rui (China);
Dr. of Psychology, prof. T.A. Zhalagina (Russia);
Dr. of Psychology, prof. N.V. Kopylova (Russia);
Dr. of Psychology, prof. S.N. Makhnovets (Russia);
Dr. of Pedagogical Sciences, prof. Venka Kuteva-Tsvetkova (Bulgaria);
Dr. of Pedagogical Sciences, prof. O.N. Oleynikova (Russia);
Dr. of Pedagogical Sciences, prof. I.M. Osmolovskaya (Russia);
Dr. of Psychology, prof. A.L. Sirotyuk (Russia);
Cand. of Psychology, assoc. prof. E.D. Korotkina (Russia);
Cand. of Psychology, assoc. prof. M.V. Moroz (*executive secretary*) (Russia)

Editorial Office:

24, 2nd Griboedova st., Tver, 170021, Russia
Tel.: +7 (4822) 52-09-79 (ext.117)

*All rights reserved. No part of this publication
may be reproduced without the written permission of the publisher.*

© Tver State University, 2025

СОДЕРЖАНИЕ

Общая психология, психология личности, история психологии	
Комарова О.Н., Рассказова А.Л. Семья как ресурс жизнестойкости в подростковом возрасте ...5	
Кузьмин К.Б., Махновец С.Н. Генезис научных представлений о феномене смысложизненных ориентаций личности.....18	
Психология труда, инженерная психология, когнитивная эргономика	
Бабичев И.В. Особенности профессионального становления личности в спорте.....27	
Водопьянова Н.Е., Сабитова Е.А. Особенности профессионального выгорания специалистов в области IT-разработки с различным содержанием профессиональной деятельности35	
Григорян А.Р. Психодиагностическое исследование индивидуально-психологических особенностей руководителей разноуровневых подразделений регионального МЧС44	
Демиденко Н.Н., Шверина В.М. Ценности и смыслы субъекта научно-педагогического труда: обзор актуальных исследований53	
Жалагина Т.А., Писаревский К.Л. Категория профессиональной субъектности в отношении студентов – будущих психологов63	
Копылова Н.В., Михайлюк Ю.В. Концептуальные подходы к исследованию феномена профессионального становления студентов медицинского вуза.....72	
Леньков С.Л., Рубцова Н.Е. Социальные и профессиональные детерминанты вовлеченности в сферу искусственного интеллекта82	
Макарова О.А., Кандыбович С.Л., Разина Т.В. Проблема выбора метода при изучении профессионально важных качеств оператора получения непрерывного стекловолокна ..95	
Рожкин А.В. Психологические особенности, способствующие и препятствующие трудоустройству безработных инженерно-технических работников предпенсионного возраста108	
Коррекционная психология и дефектология	
Медникова Л.С., Матасов Ю.Т., Жальменова Ж.А. Специфика структурных компонентов нравственной сферы подростков с умственной отсталостью118	
Сиротюк А.Л., Сиротюк А.С. Нейропсихологический подход к реабилитации бойцов после локальных поражений головного мозга133	
Общая педагогика, история педагогики и образования	
Дивногогорцева С.Ю., Тихонова Е.С., Тишкина М.И. Социально-педагогический благотворительный проект в содержании образования магистрантов конфессионального вуза.....142	
Иванова А., Милюгина Е.Г. Между вкусом и смыслом: эстетическое оценивание как педагогический феномен.151	
Милюгина Е.Г. Мерзликин А.Д. Московская фортепианная школа середины XIX века перед выбором концепции профессионального развития: опыт А.И. Дюбюка.....161	
Руднева Т.И. Современная педагогическая наука: методологические проблемы.....173	
Сильченко А.П. Технология создания в образовательном процессе цифровых проектов в логике культурологического подхода182	
Методология и технология профессионального образования	
Алимов Ф.Ш. Творческий подход к развитию письменной речи на английском языке у студентов неязыкового вуза201	
Муравьева А.А., Олейникова О.Н. Системы образования Востока и Запада – возможности сотрудничества.....213	
Молодые исследователи и аспиранты	
Бурлаченко Л.С. Ценностно-смысловой аспект самопонимания профессиональной идентичности в рамках субъектно-бытийного подхода228	
Дубинина А.А. Социальная активность студенческой молодежи: содержание, структура, критерии диагностики239	
Ильина О.С. Духовно-нравственное развитие как новая образовательная область дошкольного образования.....247	
Фадеева Я.Е. Этапы становления и развития отечественной практики госпитальной педагогике (1870-1990-е гг.)258	
Хайруллин Р.А. Психологическое консультирование как способ оказания помощи субъектам труда, переживающим профессиональную дезадаптацию270	

CONTENTS

General psychology, personality psychology, history of psychology	
Komarova O.N., Rasskazova A.L. Family as a resource of resilience in adolescence	5
Kuzmin K.B., Makhnovets S.N. The genesis of scientific ideas on the phenomenon of life-meaning orientations of personality	18
Labor psychology, engineering psychology, cognitive ergonomics	
Babichev I.V. Features of professional personality development in sports	27
Vodopyanova N.E., Sabitova E.A. Features of professional burnout among specialists in the field of it development of various specialties	35
Grigoryan A.R. Psychodiagnostic study of individual psychological characteristics of heads of multi-level departments of the regional Ministry of emergencies situations	44
Demidenko N.N., Shverina V.M. Values and meanings of the subject of scientific and pedagogical labor: a review of current researches	53
Zhalagina T.A., Pisarevsky K.L. Category of professional subjectivity in relation to students – future psychologists	63
Kopylova N.V., Mikhaylyuk Yu.V. Conceptual approaches to the study of the phenomenon of medical students' professional development	72
Lenkov S.L., Rubtsova N.E. Social and professional determinants of engagement in the field of artificial intelligence	82
Makarova O.A., Kandybovich S.L., Razina T.V. Criteria for the success of the operator's work in obtaining continuous glass fiber	95
Rozhkin A.V. Psychological characteristics promoting and hindering employment of unemployed pre-retirement age engineering and technical workers	108
Correctional psychology and defectology	
Mednikova L.S., Matasov Yu.T., Zhalmenova Zh.A. The specifics of the structural components of the moral sphere of adolescents with mental retardation	118
Sirotyuk A.L., Sirotyuk A.S. Neuropsychological approach to rehabilitation of fighters after local brain lesions	133
Pedagogy, history of pedagogy and education	
Divnogortseva S.Yu., Tikhonova E.S., Tishkina M.I. Social and pedagogical charity project in the content of education of master's students of a confessional University	142
Ivanova A., Milyugina E.G. Between taste and meaning: aesthetic evaluation as pedagogical phenomenon	151
Milyugina E.G., Merzlikin A.D. Moscow piano school in the middle the XIX century chooses the professional development concept: the experience of A.I. Dyubuk	161
Rudneva T.I. Modern pedagogical science: methodological problems	173
Silchenko A.P. Technology for creating digital projects in the educational process within the framework of the culturological approach	182
Methodology and technology of vocational education	
Alimov F.Sh. Creative approach to the development of written speech in English in non-linguistic university students	201
Muravyeva A.A., Oleynikova O.N. Eastern and Western systems of education – prospects for cooperation	213
Young researchers and graduate students	
Burlachenko L.S. The value-semantic aspect of self-understanding of professional identity within the framework of the subject-being approach	228
Dubinina A.A. Students' social activity: content, structure, diagnostic criteria	239
Ilyina O.S. Spiritual and moral development as a special educational area of preschool education .	247
Fadeeva Ya.E. Stages of formation and development of local hospital pedagogy practice (1870–1990s)	258
Khairullin R.A. Psychological counseling as a way of providing help to work subjects experienced professional disadaption	270

Семья как ресурс жизнестойкости в подростковом возрасте

О.Н. Комарова, А.Л. Рассказова

ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет», г. Москва

Проанализированы психологические аспекты различных подходов к проблеме ресурсов семьи, теоретически обоснована связь характера семейных взаимоотношений и особенностей жизнестойкости подростков. Важными ресурсами семейной системы в контексте жизнестойкости подростка выступают такие показатели, как степень дифференциации семьи, гибкость и сплоченность семейной системы, коммуникативные навыки семьи в решении сложных вопросов своего функционирования. В исследовании приняли участие 160 респондентов: 80 подростков (40 юношей и 40 девушек) и 80 родителей. Возраст подростков составляет 14–16 лет. Сбор данных производился с использованием «Теста жизнестойкости» С. Мадди (в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой); методики диагностики самооценки личности Дембо-Рубинштейн (в модификации А.М. Прихожан); методики «Стратегии семейного воспитания» С.С. Степанова в модификации И.И. Махониной; опросника «Шкала семейной адаптации и сплоченности» (Д.Х. Олсона). Обнаружены различия в стилях воспитания родителей юношей и девушек. Изложены результаты показателей уровней жизнестойкости подростков в зависимости от стилей воспитания.

Ключевые слова: *жизнестойкость, ресурсы семьи, сплочённость, адаптация, стили семейного воспитания.*

Проблема поиска внутренних ресурсов приобретает наибольшую значимость в подростковом возрасте, когда молодые люди не накопили ещё достаточного потенциала для разрешения внутренних проблем, связанных с переходом на следующую ступень развития. Внутренняя нестабильность, неумение контролировать свои внутренние переживания, преобладание эмоционального фона реагирования, радикализм суждений и установок неизменно создают дисбаланс в социальных взаимоотношениях, что ведёт к потере контроля над ситуацией и снижению уровня стрессоустойчивости у подростков [4]. Саморегуляция и самоконтроль становятся необходимыми условиями достижения равновесия личностного функционирования в подростковом возрасте, позволяющими нивелировать и компенсировать проблемные

аспекты своего возраста. Выработку адекватных стратегий реагирования на вызовы возрастного развития и становление механизмов стрессоустойчивости можно охарактеризовать как процесс формирования жизнестойкости индивида в подростковом возрасте.

Термин «жизнестойкость» как интегральная характеристика и ресурс личности, как сложный паттерн когнитивных, эмоциональных и поведенческих аттитюдов, способных превратить любые «превратности судьбы» в жизнеутверждающую парадигму, был впервые введён в научный оборот американским психологом С. Мадди, который рассматривал конструкт жизнестойкости с экзистенциальных позиций в совокупности с ресурсной теорией стресса С. Хобфолла, опираясь на философские концепции П. Тиллиха, Э. Фромма, В. Франкла [12]. Рассматривая жизнестойкость как совокупность внутренних убеждений человека о себе, окружающем мире и своём месте в нём, С. Мадди предложил трёхкомпонентную структуру жизнестойкости: вовлечённость, контроль и принятие риска. Вовлечённость – это включённость человека в ситуацию, принятие ответственности за неё, наличие смыслообразующего мотива для поиска релевантных способов разрешения данной проблемы. Контроль – осознание компонентов ситуации, которые находятся в зоне контроля, и тех, которые лежат в неподконтрольной зоне, и, соответственно, творческое преобразование ситуации для перевода неконтролируемых переменных в зону контролируемых действий. Принятие риска – совокупность действий индивида в непривычной, неопределённой, ненадёжной среде без твёрдых гарантий на успех [3].

Наиболее близкой к концепции С. Мадди является теория связности А. Антоновского в русле салютогенетического подхода. С точки зрения А. Антоновского, «чувство связности» – это «общая ориентация личности, связанная с тем, в какой степени человек испытывает проникающее во все сферы жизни, устойчивое, но динамическое чувство» [16, с. 19]. Чувство связности предполагает осмысленность, постижимость и управляемость ситуации и распространяется не на все сферы жизни человека, а только на те, которые являются для него жизненно важными и смыслообразующими.

Жизнестойкость позволяет противостоять проблемным аспектам жизни, стрессовым ситуациям, сохраняя эмоциональную стабильность и продуктивность деятельности, используя при этом активные и пассивные копинг-стратегии как адаптационный ресурс личности и включая в свой арсенал принципы деятельностного осмысления и преобразования окружающей действительности [10]. Проблематика ресурсов личности рассматривается во многих отраслях психологии как потенциально сильные аспекты личности, предопределяющие благоприятный выход из трудной жизненной ситуации [3]. С.А. Бодров подчёркивает, что «ресурсы являются теми физическими и духовными возможностями человека, мобилизация которых обеспечивает выполнение его

программы и способов (стратегий) поведения для предотвращения или купирования стресса» [2, с. 118].

Традиционно в психологии определяют два вида ресурсов: индивидуально-психологические (индивидуальные свойства и качества личности) и социально-психологические (связи, отношения, социальные навыки). Фокус внимания современных исследователей постепенно смещается от индивидуально-психологических к социально-психологическим ресурсам, показывая важность средовых условий для выработки жизнестойкости подростка, среди которых несомненно выделяется семья как важнейший и базисный институт формирования личности. С.К. Нартова-Бочавер отмечает, что сфера социально-психологических (эко-психологических) ресурсов остаётся малоизученной, поскольку разработка этой проблемы требует осмысления и изучения структурных компонентов и динамических процессов малой группы, к которой традиционно причисляют и семью [7].

К сожалению, на сегодняшний момент факторы влияния семьи на подростка исчерпываются исследованием структуры детско-родительских отношений, в результате чего мы ограничиваемся лишь констатацией серьёзных нарушений в детско-родительской подсистеме без анализа всей семьи как системы в целом. Исследуя детско-родительские отношения, мы попадаем в «ловушку» линейных причинно-следственных связей; исследуя семью как систему, мы обращаемся к кольцевым причинно-следственным связям, когда рассматривается обоюдное влияние людей друг на друга.

Вступление ребенка в подростковый кризис символизирует четвёртый нормативный кризис семьи, который так или иначе затрагивает всю семейную систему, требуя переосмысления и перестройки её структурных компонентов. При переживании семьёй нормативных и ненормативных семейных кризисов обнаруживается дисбаланс не только в функционировании её отдельных членов, но и расшатывание всех элементов семьи, поскольку подростковый кризис по времени совпадает с кризисом среднего возраста родителей подростка и необходимостью оказания помощи родителям. Каждый семейный кризис нарушает устоявшиеся паттерны взаимодействия семейной системы (семейный гомеостаз), поэтому семье необходимо выработать новые модели функционирования, которые не просто адаптировали бы семью к изменившимся условиям, но и подготовили бы её к новым «вызовам» [8]. Если семейная система способна выстраивать новые паттерны взаимоотношений в связи с изменившимися условиями её существования, менять сложившиеся стереотипы восприятия, перестраивать иерархию, использовать прямую коммуникацию, открыто признавать свои ошибки, то можно говорить о ресурсности семейной системы и, следовательно, о её жизнестойкости (жизнеспособности). По мнению С. Минухина и Ч. Фишмана, «семья – естественный контекст как роста, так и исцеления...

Та или иная жизнеспособная структура семьи необходима для выполнения главных задач семьи – поддерживать индивидуальность, в то же время создавать ощущение принадлежности к целому» [6, с. 350]. Ф. Уолш отмечает, что жизнеспособность семьи определяется теми процессами, которые помогают семье справляться с трудными ситуациями и становятся всё более выносливыми в преддверии новых [6].

Необходимо отметить, что семьи, обладающие большими ресурсами для решения проблемной ситуации, не всегда «психологически грамотно» используют данный ресурсный потенциал, пользуясь неадаптивными стратегиями, старыми проверенными моделями решения, но, к сожалению, совершенно нерелевантными в данных обстоятельствах [1].

Тема ресурсов семейной системы активно разрабатывалась в исследованиях зарубежных и отечественных учёных (Дж. Вилльямс, М. Савин, К. Тривет, С. Волин, Н. Стиннет, Г. МакКуббин, Дж. Патерсон, Е.В. Куфтяк, Е.В. Зырянова, Ю.В. Постылякова, С.К. Нартова-Бочавер, Э.Г. Эйдемиллер, И.М. Никольская, Н.Ф. Михайлова, А.В. Махнач).

А.А. Нестерова в своём обзоре отечественной и зарубежной литературы, посвящённом проблемам ресурсов семьи и факторам семейной жизнестойкости, описывает составляющие семейной системы, позволяющие ей справляться с трудностями перехода на очередную ступень развития (сплочённость, коммуникация, навыки семьи в разрешении проблем, семейные ценности, семейные ритуалы и семейная идентичность, эмоциональный отклик, границы и иерархия, семейная адаптивность и гибкость семейной системы, социальная поддержка семьи) [8]. Анализируя подходы зарубежных и российских исследователей, можно сказать, что ресурсы семьи – это модели отношений и взаимодействий, которые используются в ответ на кризисные и стрессовые ситуации, увеличивающие адаптационный потенциал семьи и усиливающие чувство принадлежности к семейной системе.

Безусловно, этот список можно продолжать, рассматривая структуру семьи и анализируя процессы, в ней происходящие. К сожалению, каждый автор рассматривает ресурсность семейной системы с позиций своего видения этой проблемы и в рамках того подхода, который разрабатывает. На сегодняшний день вопросов по проблеме жизнестойкости как основного ресурса семейной системы больше, чем ответов. Например, как влияет жизнестойкость одного члена семьи на систему в целом? Укрепляет ли жизнеспособность семьи жизнестойкость каждого члена в отдельности? И как влияет успешное разрешение ранних проблем на возможность семьи сохранять этот ресурс успешности? Выявлено, что ресурсы членов семей с высокой жизнестойкостью представляют собой сложные взаимодействия, компенсируя некоторые проблемы семейного функционирования с целью поддержания гомеостаза [5].

А.В. Махнач утверждает, что терапевтический подход к семье должен быть салютогенетическим – в отличие от патогенетического, предполагая, что семья априори располагает всеми необходимыми ресурсами для решения проблемных ситуаций [6]. Прежде всего необходимо, чтобы родители демонстрировали детям навыки разрешения трудных ситуаций, стимулировали их к самостоятельному поиску выхода из кризиса и только в наиболее сложных случаях, когда когнитивных, поведенческих ресурсов подростка недостаточно, оказывали поддержку. В таких семьях у подростка есть модели для подражания: это сильные, волевые, владеющие своими эмоциями, контролирующие ситуацию родители, мобилизующие свои внутренние ресурсы для поиска адекватной стратегии решения проблемы. Поскольку подросток часто оказывается заложником своей эмоциональной сферы, необходимо показывать, что именно разделение эмоциональной и когнитивной сфер является возможностью выхода из проблемной ситуации. Чрезмерное реагирование на ситуацию, свойственное подростковому возрасту, оказывается опасным симптомом, который объясняется не только силой стрессового события, но и физиологическими особенностями подростка.

Способность человека адекватно реагировать на стресс объясняется его уровнем дифференциации; чем лучше дифференцирован человек, тем выше его показатели вовлечённости, контроля и принятия риска по отношению к трудной ситуации. Мюррей Боуэн писал, что уровень дифференциации является не только качеством отдельной личности, но и качеством отношений между людьми, поскольку дифференциация определяется степенью автономности человека в семье [13]. Следовательно, даже подросток со всеми издержками возраста, имеющий здоровые отношения в семье, с необходимой степенью автономности личности, будет сильно отличаться от подростка, пребывающего либо в нездоровых симбиотических связях со своими родителями, либо в изоляции по отношению к своей семье. Если тревога в семье превышает допустимый уровень, перекрывающий способности системы справиться с ним, то результатом будет скопление тревоги у самого уязвимого и менее подготовленного к стрессу человека (с точки зрения изоляции или симбиоза). Таким образом, подросток оказывается слабым звеном в ситуации семейного стресса или кризиса семейной системы.

Согласно М. Боуэну, наиболее незащищёнными оказываются подростки, находящиеся в состоянии эмоционального слияния (симбиоза) со своими родителями, поскольку являются энергетическими приёмниками эмоциональных реакций своих родителей и очень сензитивны к любому проявлению эмоциональности других людей. Высокая степень эмоционального слияния является следствием тревожной привязанности, что может выражаться либо в высокой степени привязанности, либо в высокой степени отчуждения, в

результате чего и эмоционально зависимый, и эмоционально изолированный подросток будут реагировать на стресс реактивно. Таким образом, одним из факторов ресурсности семьи является высокая степень дифференциации семейной «эго-массы» [13].

Ещё одним фактором ресурсности семейной системы является наличие коммуникативных навыков семьи. В. Сатир называет личность дисфункциональной, если у неё не сформировались навыки адекватной коммуникации. «В семьях часто играют в "испорченный телефон". И обычно такое случается, если члены семьи не используют "групповое время" для обсуждения своих семейных проблем» [11, с. 187]. Модель Д. Олсона предусматривает наличие трёх компонентов оценки сплочённости семьи: гибкость, сплочённость и коммуникативные навыки семейной системы. Гибкость семьи предполагает пластичность в управлении, распределении ролей, регулировании правил и норм поведения и взаимодействия. Сплочённость показывает степень эмоциональной близости членов семьи [15]. Эти два параметра неизменно влияют на третий параметр семейной системы – коммуникацию. Именно открытая, честная коммуникация создаёт баланс гибкости и сплочённости. Навыки ведения переговоров, активное и эмпатическое слушание, самораскрытие партнёров создают необходимые предпосылки для семей изменять свои границы, меняться ролями, трансформировать правила и нормы в соответствии с новыми требованиями.

Проблемы коммуникации активно разрабатывались в рамках транзактного анализа. Д. Шпигель убедительно доказал, что коммуникативные акты в семье – это акты не интеракций, а транзакций [9]. Люди именно взаимодействуют друг с другом, и результаты их транзакций изменяют поведение, образ мыслей и чувства по отношению друг к другу. Именно открытые, «без второго дна», транзакции создают предпосылки для развития *взрослой* части личности. Причиной «не-взрослых» транзакций является неблагополучный *ребёнок*, который в состоянии своего неблагополучия видит скрытый смысл в любом сообщении [14]. Таким образом, искренние, конгруэнтные транзакции создают предпосылки для развития *взрослого*, основные качества которого – постижение окружающего мира, анализ информации, критичность, выбор адекватной и осмысленной стратегии в решении любого сложного вопроса. Наиболее близкой позицией ко всему вышеизложенному нам представляется процессуальная модель семейных ресурсов в контексте жизнестойкости, предложенная Дж. Патерсон, которая включает в себя четыре процесса, играющие роль защитных факторов при неблагоприятных жизненных обстоятельствах: гибкость семейной системы; сплочённость семейной системы; семейные смыслы (степень идентификации с семьёй); совокупность связей в семье [6].

Таким образом, важными ресурсами семейной системы в контексте жизнестойкости подростка выступают такие показатели, как

степень дифференциации семьи, гибкость и сплочённость семейной системы, коммуникативные навыки семьи в решении сложных вопросов своего функционирования.

В исследовании приняли участие 160 респондентов: 80 подростков (40 юношей и 40 девушек) и 80 родителей. Возраст подростков составляет 14–16 лет. Сбор данных производился с использованием «Теста жизнестойкости» С. Мадди (в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой); методики диагностики самооценки личности Дембо-Рубинштейн (в модификации А.М. Прихожан); методики «Стратегии семейного воспитания» С.С. Степанова в модификации И.И. Махониной; опросника «Шкала семейной адаптации и сплочённости» (Д.Х. Олсона).

При анализе полученных результатов можно увидеть, что среди опрошенных родителей девушек преобладает авторитетный стиль воспитания – 35 % респондентов (рис. 1). Доля родителей юношей, придерживающихся данного стиля воспитания, составляет 25 %. Авторитетный стиль характеризуется умеренной строгостью, высоким уровнем требований и ясными правилами в семье. Родители, применяющие этот стиль, обладают авторитетом и уважением со стороны детей, они активно участвуют в жизни ребёнка, занимают руководящую позицию. Этот стиль включает в себя ясные правила и наказания за их нарушение, но также предполагает поощрение хорошего поведения и достижений. Важной чертой авторитетного воспитания является уважение и поддержка детей при условии, что они следуют установленным правилам.

Индифферентный стиль воспитания детей свойственен 30 % родителям юношей и 20 % родителей девушек. Индифферентный стиль характеризуется низким уровнем вовлечённости родителей в жизнь и воспитание детей. При таком подходе родители мало проявляют интерес к потребностям, эмоциям и достижениям ребёнка, не уделяют должного внимания его развитию. Они могут быть равнодушны к поведению детей, не устанавливать чётких правил, не предоставлять необходимую поддержку и внимание. В результате дети, воспитанные в индифферентной среде, часто испытывают чувство незащищённости, неуверенности и недостаток любви. Они могут столкнуться с проблемами в развитии социальных навыков, самооценке и установлении отношений.

У 30 % родителей юношей и 15 % родителей девушек был выявлен либеральный стиль. Данный стиль воспитания характеризуется высоким уровнем вовлечённости родителей в жизнь ребёнка. Либеральные родители поощряют инициативу, творчество и самостоятельное мышление у детей, стараясь не ограничивать их в проявлении собственной личности. Однако либеральный стиль воспитания может нести риск перехода в индифферентный, если не сопровождается необходимыми ограничениями.

У 15 % опрошенных родителей юношей и 30 % родителей девушек наблюдается авторитарный стиль воспитания. Авторитарный стиль характеризуется высоким уровнем контроля и директивности со стороны родителей, установлением жёстких правил и требований без возможности обсуждения с детьми. В данном подходе родители часто используют свою власть и позицию для утверждения своей воли без учёта мнения и чувств ребёнка. Авторитарный стиль воспитания обычно приводит к тому, что у детей развивается страх перед наказанием, низкая самооценка, затруднения в общении и установлении здоровых отношений.

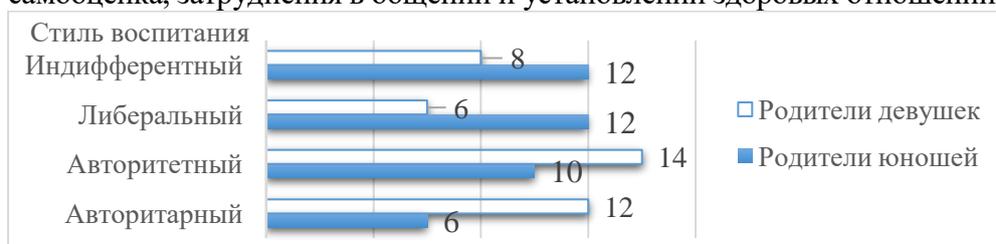


Рис. 1. Результаты методики «Стратегии семейного воспитания», количество человек

Таким образом, среди родителей юношей наблюдается тенденция к либеральному и индиферентному стилю воспитания, в семьях девушек преобладают авторитетный и авторитарный стили.

Диагностировав жизнестойкость подростков, мы видим прямую зависимость между стилем воспитания и уровнем развития жизнестойкости и её компонентов у подростков (рис. 2 и 3).

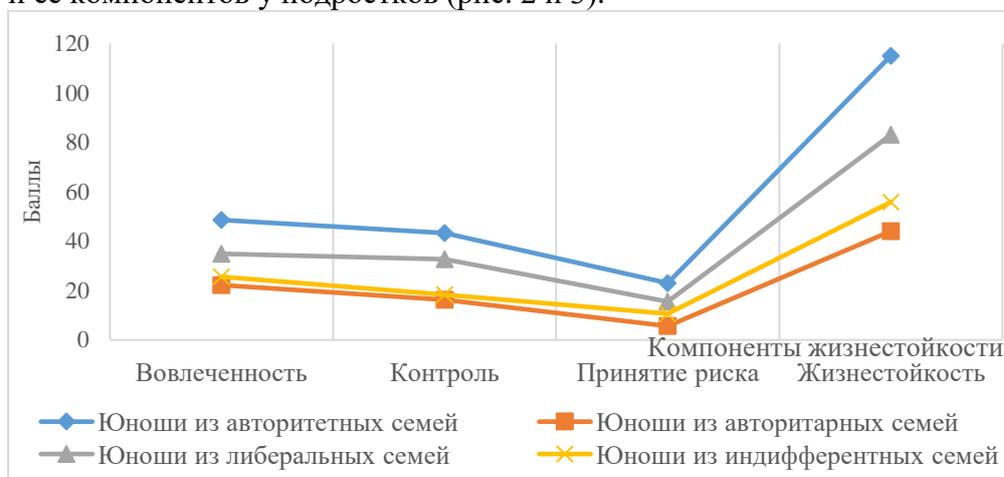


Рис. 2. Средние значения жизнестойкости и ее компонентов среди юношей

Дети из авторитетных семей характеризуются наиболее высоким уровнем вовлечённости, подростки из авторитарных и индиферентных семей имеют низкие показатели, что может указывать на чувство отвергнутости, ощущение себя «вне» жизни. Подростки из авторитетных и либеральных семей демонстрируют более высокий уровень принятия риска, такие подростки готовы действовать в отсутствие надёжных

гарантий успеха, на свой страх и риск. Дети из авторитарных и индифферентных семей имеют существенно более низкие значения по данному компоненту.

Необходимо также отметить, что юноши из авторитетных семей обладают более высоким показателем жизнестойкости по сравнению с девушками, воспитывающимися в таких семьях. Однако средние значения жизнестойкости девушек из авторитарных, либеральных и индифферентных семей выше, чем у юношей из таких семей.

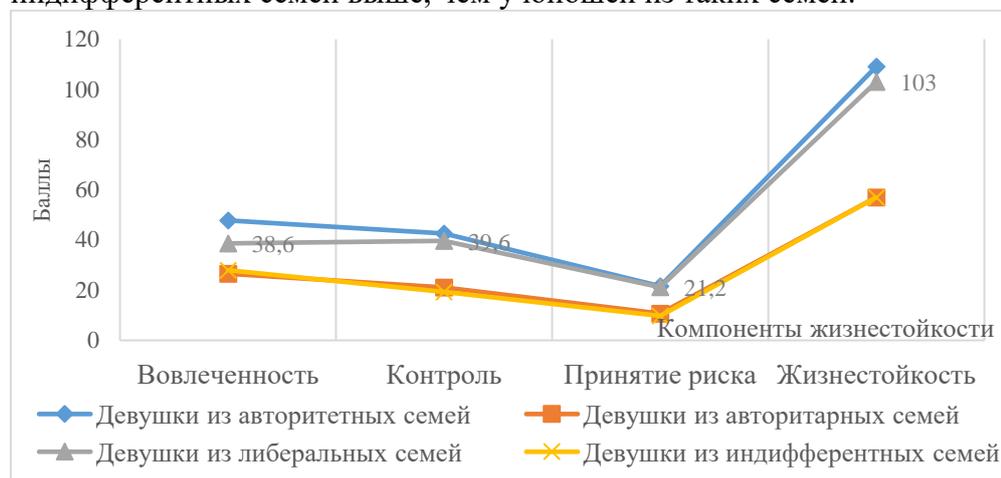


Рис. 3. Средние значения жизнестойкости и ее компонентов среди девушек

По результатам сравнения средних показателей жизнестойкости по U-критерию Манна–Уитни можно говорить об отсутствии различий жизнестойкости между группами подростков-юношей и подростков-девушек. Это может быть обосновано несколькими факторами. Во-первых, данные результаты могут быть связаны с тем, что в современном обществе всё больше молодых людей сталкиваются со схожими жизненными вызовами, независимо от пола. Во-вторых, индивидуальные различия в психологических характеристиках могут оказывать большее влияние на жизнестойкость, чем пол. Например, уровень стрессоустойчивости, способность к саморегуляции, система убеждений и ценностей являются более значимыми факторами, влияющими на формирование жизнестойкости. Кроме того, поддержка со стороны семьи также оказывает существенное влияние на уровень жизнестойкости подростков. Если в обеих группах были схожие условия жизни, доступ к ресурсам и социальной поддержке, то это также может объяснить отсутствие различий в жизнестойкости между подростками-юношами и подростками-девушками.

По результатам исследования уровня самооценки подростков из авторитетных семей можно заключить, что большая часть респондентов имеет средний уровень самооценки (67 % юношей и девушек, 33 % – высокий). В авторитарных семьях самооценка склонна быть средней (56 %)

и низкой (у 44 % юношей и девушек). Что касается либеральных семей, то 56 % подростков имеют средний уровень самооценки, 11 % – низкий, 33 % – высокий. В семьях с индифферентным стилем воспитания 40 % детей демонстрируют низкий уровень самооценки, 50 % – средний, 10 % – высокий.

По опроснику «Шкала семейной адаптации и сплоченности» Д.Х. Олсона (табл. 1), неблагоприятными типами семейных отношений по шкале «сплочённость» считаются разобщённый (10–31 б.) и сцепленный (44–50 б.), оптимальными типами являются разделённый (32–37 б.) и связанный (38–53 б.). Неблагоприятные типы семейных отношений по шкале «адаптация» – ригидный (10–19 б.) и хаотичный (30–50 б.), сбалансированные – структурный (20–24 б.) и гибкий (25–29 б.).

Таблица 1

Средние значения семейной адаптации и сплоченности

	Стиль семейного воспитания	Шкала	
		Семейная сплоченность	Семейная адаптация
Юноши	Авторитетный стиль	39,8	26,3
	Авторитарный стиль	27,2	17,2
	Либеральный стиль	39,3	25,3
	Индифферентный стиль	21	14,8
Девушки	Авторитетный стиль	39	26,3
	Авторитарный стиль	31,9	23
	Либеральный стиль	38	24,3
	Индифферентный стиль	29	15,5

В авторитетных семьях 14 подростков оценили структуру своей семьи как связанную-гибкую, а 10 подростков – как разделённую-структурную. Подростки из авторитарных семей показали следующие результаты: 10 респондентов обозначили свои семейные взаимоотношения как разобщённые-ригидные, 6 подростков – как разделённые-структурные, 2 подростка – как сцепленные-хаотичные. В семьях с либеральным стилем воспитания 6 подростков характеризуют семейную структуру как разделённо-структурную, 8 – как связанно-гибкую, а 4 – как сцепленно-хаотичную. В семьях с индифферентным стилем воспитания 18 подростков обозначили свои семейные взаимоотношения как разобщённые-ригидные, а 2 – как отдельные-структурные.

В семьях с авторитетным и либеральным стилем воспитания компоненты семейных взаимоотношений (сплочённость, адаптация) характеризуются оптимальными значениями в отличие от компонентов семейных отношений в авторитарных и индифферентных семьях (табл. 1). В ходе корреляционного анализа по Спирмену не было обнаружено значимых связей между уровнем жизнестойкости, сплочённостью в семейных отношениях и адаптацией подростков.

Таким образом, стиль воспитания, который применяют родители, оказывает существенное влияние на психологическое развитие

подростков, формирование их личностных качеств, саморегуляцию, адаптивные стратегии решения проблем. Дети, которых воспитывают в условиях поддержки, понимания и поощрения, чаще развивают позитивные черты характера, которые способствуют более эффективной адаптации к жизненным трудностям.

Семья играет ключевую роль в формировании жизненной устойчивости подростков, представляя собой основу, на которой строится их психологическая и социальная стабильность. Взаимодействие в семейном окружении оказывает значительное влияние на способность подростков справляться с жизненными вызовами и стрессовыми ситуациями. В семье подростки получают первые уроки самоуважения, эмоциональной поддержки, учатся принимать ответственность за свои действия и развивать навыки решения проблем. Через общение со своими близкими подростки усваивают ценностные ориентиры, образцы поведения и нормы общения, что так же непосредственно влияет на формирование их жизненной устойчивости.

Эффективное формирование жизнестойкости у подростков представляет собой многосторонний и долгосрочный процесс, требующий внимания, поддержки и понимания со стороны взрослых. Для достижения данной цели следует уделить особое внимание следующим аспектам:

1. Поддержка и установление доверительных отношений с подростком, обеспечивающих ему возможность чувствовать себя важным, услышанным и понятым.

2. Стимулирование развития навыков саморегуляции, включающих в себя умение распознавать и эффективно управлять своими эмоциями.

3. Поощрение и развитие инициативности, решительности и самостоятельности у подростков, способствующих их готовности брать ответственность за свои действия и принимать осознанные решения.

4. Обучение и поддержка в развитии навыков преодоления трудностей, формировании осознания важности переживания неудач и возможности использования их в качестве ценного опыта.

5. Поощрение развития позитивного мышления, способствующего укреплению уверенности в собственных силах.

6. Поддержка устойчивости к неудачам и развитие способности подростков переживать трудности как возможность для личностного развития и совершенствования.

7. Развитие социальных навыков, включая навыки эмпатии, эффективной коммуникации, умения решать конфликты и строить здоровые отношения с окружающими.

8. Поощрение разностороннего развития подростков, включающего заботу о физическом, интеллектуальном, эмоциональном и социальном благополучии.

Процесс формирования жизнестойкости способствует глубокому самораскрытию подростков, позволяет им лучше осознать индивидуальные качества, а также развивать стратегии преодоления жизненных препятствий.

Список литературы

1. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. 1994. № 1. С. 3–16.
2. Бодров В.А. Проблема преодоления стресса. Часть 2. Процессы и ресурсы преодоления стресса // Психологический журнал. 2006. Т. 27. № 2. С. 115–116.
3. Губина Е.В., Комарова О.Н., Рассказова А.Л., Темнова Е.В. Психологические предикторы осуществления успешной деятельности в ситуациях угроз и давления со стороны окружающей среды // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2020. № 4(53). С. 17–27.
4. Комарова О.Н., Рассказова А.Л. Социально-психологические детерминанты семейной среды и их влияние на аутодеструктивные проявления подросткового поведения // Системная психология и социология. 2024. № 4 (52). С. 33–51.
5. Махнач А.В., Лактионова А.И. Жизнеспособность семьи с позиции организационной теории А.А. Богданова // Социальная психология и общество: международное научное издание. 2021. Т. 12, № 2. С. 41–55.
6. Махнач А.В. Жизнеспособность человека и семьи: социально-психологическая парадигма. М.: Институт психологии РАН, 2016. 459 с.
7. Нартова-Бочавер С.К. Домашняя среда и вера в справедливый мир // Вестник Омского государственного университета. Серия: Психология. 2018. № 4. С. 35–42.
8. Нестерова А.А. Влияние внутрисемейных факторов на преодоление трудной жизненной ситуации // Человек в трудной жизненной ситуации: материалы I и II науч.-практич. конференций, 24 декабря 2003 г. и 8 декабря 2004 г. / под ред. Е.А. Петровой. М., 2004. С. 114–117.
9. Николс М.П. Семейная терапия. Концепции и методы / Майкл П. Николс, Шон Д. Дэвис; пер. с англ. О.Л. Пелявского. М.: Диалектика, 2022. 816 с.
10. Психологическая защита у детей / И.М. Никольская, Р.М. Грановская. СПб.: Наука. 340 с.
11. Сатир В. Вы и ваша семья. Руководство по личностному росту. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2016. 287 с.
12. Соболева Е.В., Шумакова О.А. Феномен жизнестойкости в зарубежных и отечественных исследованиях // Современные научные исследования и инновации. 2014. № 5. Ч. 2 [Электронный ресурс]. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2014/05/34519> (дата обращения: 06.01.2025).
13. Теория семейных систем Мюррея Боуэна: основные понятия, методы и клиническая практика / под ред. К. Бейкер, А.Я. Варги; [пер. с англ. под общ. ред. В.И. Белопольского, пер.: А. Боковиков и др.]. 2-е изд., стер. Москва: Когито-центр, 2022. 496 с.
14. Харрис Т. Я – о'кей, ты – о'кей. М: Академический проект, 2014. 255 с.

15. Черников А.В. Системная семейная терапия: Интегративная модель диагностики. Изд. 3-е, испр. и доп. М.: Класс, 2001. 208 с.
16. Antonovsky A. Health, stress, and coping / San Francisco [etc.]: Jossey-Bass, 1979. XV, 255 с.

Об авторах:

КОМАРОВА Оксана Николаевна – кандидат психологических наук, доцент; доцент департамента клинических, психологических и педагогических основ развития личности Института психологии и комплексной реабилитации, ФГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет» (129226, г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4, корп. 1), e-mail: okomarova2009@yandex.ru

РАССКАЗОВА Алла Львовна – кандидат психологических наук, доцент; доцент департамента клинических, психологических и педагогических основ развития личности Института психологии и комплексной реабилитации, ФГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет» (129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4, корп. 1), e-mail: allarasskazova@mail.ru

Family as a resource of resilience in adolescence

O.N. Komarova, A.L. Rasskazova

Moscow City Pedagogical University, Moscow

The article analyzes psychological aspects of different approaches to the problem of family resources, theoretically substantiates the connection between the nature of family relationships and the peculiarities of adolescents' resilience. Important resources of the family system in the context of adolescent resilience are such indicators as: the degree of family differentiation, flexibility and cohesion of the family system, communication skills of the family in solving complex issues of its functioning. The study involved 160 respondents: 80 adolescents (40 boys and 40 girls) and 80 parents. The age range of the adolescents was 14-16 years. The data were collected using S. Muddy's «Resilience Test» (adapted by D.A. Leontiev and E.I. Rasskazova); Dembo-Rubinstein personality self-esteem diagnostic technique (modified by A.M. Prikhozhan); S.S. Stepanov's «Strategies of Family Education» technique modified by I.I. Makhonina; questionnaire «Family adaptation and cohesion scale» (D.H. Olson). Differences in parenting styles of parents of young men and girls are found. The results of indicators of adolescents' resilience levels depending on parenting styles are presented.

Keywords: *resilience, family resources, cohesion, adaptation, family upbringing styles.*

Принято в редакцию: 16.01.2025 г.

Подписано в печать: 31.01.2025 г.

Генезис научных представлений о феномене смысложизненных ориентаций личности

К.Б. Кузьмин, С.Н. Махновец

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

В статье рассматривается феномен «смысложизненных ориентаций» с точки зрения исторического развития этого понятия в философии, культурологии, психологии и других смежных областях. Анализируются онтологические аспекты термина «смысл жизни» в контексте культуры и истории. Также выделяются ключевые аспекты метасистемного подхода, представляющего собой перспективный метод для изучения сущностных характеристик «смысложизненных ориентаций» в личности.

Ключевые слова: *смысл жизни, смысложизненные ориентации, система, метасистемный подход.*

Современная реальность, характеризующаяся быстрыми изменениями и трансформациями, такими как цифровизация, пандемия, санкции, конфликты на границах России и нестабильная экономика, подчёркивает необходимость междисциплинарного подхода к изучению феномена смысложизненных ориентаций. Глубина этого вопроса обуславливает значимость историко-философского и этимологического анализа смысла жизни.

На ранних этапах осознания смысла бытия доминировали религиозно-философские взгляды, пытавшиеся объяснить устройство мира, общества и место человека в нём. В христианской традиции смысл жизни человека связан с познанием Бога, стремлением к богоуподоблению и богообщению. Главная цель земной жизни – раскрытие божественного образа в себе, правильное использование даров, данных ему свыше, духовный рост и любовь к Богу и людям [10]. Богослов А.И. Осипов отмечает, что христианское мировоззрение высоко ценит человека и его душу, подчёркивая, что душа – это величайшая драгоценность, которую следует защищать от мирских страстей [7].

Буддизм предлагает другой взгляд, утверждая, что смысл жизни заключается в достижении просветления и освобождении от страданий. Конечной целью перерождений в буддизме является нирвана – состояние, позволяющее преодолеть все жизненные мучения.

В эпоху Просвещения (XVII–XVIII вв.) смысл жизни стал варьироваться в зависимости от точки зрения. Эта эпоха характеризуется рационализмом, научным методом и критическим отношением к традициям. Для некоторых мыслителей того времени смысл сводился к

получению знаний, исследованию природы и вселенной. Они считали, что истинным смыслом жизни является познание мира.

В то же время другие мыслители обращали внимание на социальные аспекты, считая, что смысл жизни заключается в улучшении общества и благосостояния людей, акцентируя важность свободы и справедливости как ценностей, к которым следует стремиться [8].

Несмотря на растущее критическое отношение к религии, многие просветители сохраняли веру в Бога, считая спасение души главным смыслом жизни.

В философии XX века понятие смысла жизни претерпело значительные изменения. Важные события, такие как мировые войны и технологический прогресс, повлияли на представления о том, что значит жить. Альбер Камю, известный абсурдист, утверждал, что жизнь не имеет объективного смысла, однако призывал людей создавать собственные ценности в мире абсурда.

Феноменология Мартина Хайдеггера также раскрывает смысл жизни через осознание бытия и индивидуальной сущности. Экзистенциализм, представленный Сартром и Камю, акцентирует внимание на аутентичности и свободе выбора, подчёркивая, что каждый человек должен сам определить смысл своей жизни.

В работах В.И. Несмелова и других религиозных философов выделяется идея трансцендентности: смысл жизни достигается через служение Богу и преодоление жизненных препятствий, что подтверждается влиянием веры на человеческую психику [5]. Как писал В.И. Несмелов: «Самотрансценденция человеческого существования – это постоянная ориентированность человека вовне, на нечто, что не является им самим, на что-то и кого-то, на смысл, который необходимо осуществить, или на другого человека» [5, с. 38].

Постмодернистские взгляды, такие как идеи Ж.Ф. Лиотара, отвергают единое объективное значение, рассматривая смысл жизни как социальный и культурный конструкт. Н.А. Бердяев, в свою очередь, акцентирует, что смысл жизни заключается в самосовершенствовании и свободе выбора, предоставляемой религией.

Итак, понятие смысла жизни в XX веке стало более индивидуализированным и субъективным, акцентируя внимание на свободе, ответственности и создании собственного смысла при отсутствии объективного значения.

Постепенно возникла необходимость более глубокого изучения феномена «смысложизненные ориентации» и применения метасистемного подхода к этому понятию. Этот подход рассматривает смысложизненные ориентации как многоуровневую систему, включающую личность, общество и её деятельность. Важно выделить основные принципы этого подхода, которые служат основой для исследования сущностных аспектов смысложизненных ориентаций.

Исследования конца XIX – начала XX веков в области психоанализа не получили широкого признания из-за социальных и культурных факторов, которые не требовали углублённого изучения этой темы.

Основатель психоанализа Зигмунд Фрейд в своих ранних работах затрагивал тему смысла жизни, но позже отказался от этой концепции, считая вопрос о смысле жизни неразрешимым: «вопрос о смысле человеческой жизни ставился бесчисленное количество раз: на этот вопрос не дано удовлетворительного ответа, и возможно, таковой вообще заповедан» [13, с. 126]. Фрейд полагал, что истинный смысл жизни заключается в получении удовольствия и радости, а стремление к ним служит прикрытием для инстинктивных потребностей человека.

Альфред Адлер в своих исследованиях подчёркивает важность понимания смыслов, которые индивид придаёт своим действиям и окружающей действительности. Хотя смысл жизни не является основной темой его работ, он рассматривает его в контексте жизни индивида и его образа жизни. Смысл жизни, по мнению Адлера, позволяет ответить на вопрос «зачем?» и утверждает, что без цели индивидуальная деятельность теряет свою значимость [1, с. 59]. Также он выделяет психологические критерии «истинных» смыслов жизни: «Признак всех истинных "смыслов жизни" – это то, что они являются общими, то есть такими смыслами, которые могут разделять и принимать другие» [1, с. 67]. Таким образом, смысл жизни должен быть общепринятым, включающим креативный вклад, служение общему делу и жизнь ради других. При соблюдении этих условий смысл может считаться истинным.

Карл Юнг, основатель аналитической психологии, акцентирует внимание на важности поиска и обретения смысла жизни для человека. Осознавший смысл жизни человек обретает мудрость и качество жизни, преодолевая трудности и страдания. Юнг отмечает, что вопрос смысла жизни не всегда возникает с рождения, но может стать актуальным на более поздних этапах жизни. Так, в своей работе «Проблемы души нашего времени» он пишет: «Природа в своей доброте и терпении никогда не ставит фатальный вопрос о смысле жизни перед большинством людей. Где нет вопроса, там и нет необходимости в ответе» [14, с. 187].

Если рассматривать смысл жизни в контексте экзистенциальной психологии, то он тесно связан с такими понятиями, как жизнь, ответственность, смерть, выбор, воля и свобода (Бьюдженталь, Ленгле, Франкл, Ялом). Виктор Франкл, основатель логотерапии, утверждал, что стремление к поиску смысла жизни является базовой потребностью индивида. Если эта потребность остаётся неудовлетворённой, возникает экзистенциальный вакуум, который может привести к фрустрации и негативным последствиям, таким как неврозы, депрессии и попытки суицида. Франкл также подчёркивал, что саморазвитие и самоактуализация не могут быть сами по себе смыслом жизни; они должны быть связаны с внешним миром [12].

Альфريد Ленгле, разработчик нового направления в психотерапии – экзистенциального анализа – считал, что смысл следует рассматривать в контексте жизненных ситуаций, с которыми сталкивается человек. Анализ личностных черт невозможен без учёта внешней среды. Как он высказывается в своей статье: «Общая формулировка может быть такой: "осмысленно жить" означает, что человек, обладая задатками, чувствами и желаниями, становится частью реальной жизненной ситуации, творчески подходя к ней и обогащая как себя, так и окружающий мир» [4, с. 109].

Джеймс Бьюдженталь, один из основоположников экзистенциально-гуманистического подхода в психологии, ввёл понятие «жизненности». «Каждый из нас знает, что он живой, и каждый стремится быть более живым, поскольку он знает, что слишком часто он не такой живой, каким мог бы быть и каким он хочет быть» [2, с. 186]. Он акцентировал внимание на «внутреннем зрении», которое облегчает поиск собственных смыслов. Ключевые элементы для осознания жизненности включают принятие ответственности за действия, понимание своего внутреннего мира, осознание своей уникальности как личности, при этом учитывая свою связь с конкретным обществом. По мнению Бьюдженталю, рефлексия смыслов в жизни сама по себе недостаточна для личностного роста; необходим «перевод интенций в действие» [2, с. 204], то есть реализация смысла в реальной жизни.

И. Ялом выделяет два уровня смысла жизни: космический и земной. Первый уровень связан с трансцендентными ценностями и идеалами, а второй – с индивидуальными целями и задачами. Ялом подчёркивает важность смыслообразующей деятельности, такой как преданность делу, альтруизм, гедонизм, творчество и самоактуализация, для ощущения жизненных целей [15].

Рассматривая проблему смысложизненных ориентаций с точки зрения экзистенциальной психологии, можно сказать, что процесс смыслогенеза играет ключевую роль в формировании личности. Этот процесс имеет интегральный характер, с нелинейными связями и многоуровневой иерархией. Формирование личностных смыслов происходит через взаимодополняющие эмоциональные и интеллектуальные процессы, которые позволяют сознанию устанавливать эвристические связи с внутренним и внешним миром.

Смыслогенез помогает преодолеть детерминированность жизни и перейти к многовариантному развитию личности. Вопрос смысложизненных ориентаций открывает возможности для глубокого понимания взаимодействия индивида с жизненными ситуациями и основой для личностного роста. Исследования смыслообразования акцентируют внимание на дидактических основах смысловой инициации, анализе смысловых установок, динамике смысловой сферы

и сопереживании, а также выявлении структурных образований профессионального сознания.

Особое внимание в контексте смыслообразования уделяется смысложизненным ориентациям, которые представляют собой представление индивида о ценностях и целях его существования. Важный вопрос, возникающий при изучении личности, касается временной локализации смысла жизни: сосредоточен ли он в прошлом, настоящем или будущем? Кроме того, смысл жизни тесно связан с ощущением человеком своей способности управлять жизнью.

Наиболее актуальными на сегодняшний день являются исследования структурных компонентов смысложизненных ориентаций, изучение формирования и динамики смысложизненных ориентаций среди молодёжи, а также психологические аспекты смысловой сферы на различных стадиях онтогенеза. С развитием психологической науки выявились взаимосвязи между смысложизненными ориентациями и мотивацией активностей человека.

Устойчивые традиции в исследовании смысла жизни в педагогике основаны на трудах выдающихся педагогов, таких как Я.А. Коменский, И. Герbart, А. Дистервег, Я. Корчак, К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко и В.А. Славтёнин. Работы этих выдающихся педагогов формируют теоретическую и методологическую основу для смысложизненных конструкторов современных исследователей этого направления таких как Ю.А. Брылёва, И.Г. Евсеева, В.Е. Нефёдова, И.В. Ульянова и О.В. Свинаярёва. Так, например, в работах Ю.А. Брылёвой, по её мнению, смысложизненные ориентации – это набор ценностей, целей и жизненных путей, которые личность задаёт в рамках своего функционирования в настоящем социокультурном обществе. Они характеризуют личность с точки зрения единства её интеллектуальных и эмоциональных компонентов.

Система смысложизненных ориентаций личности иерархична, динамична и подвижна. Она содержит две подструктуры: малые смыслы и большие (главные) смыслы жизни. Именно «большой» смысл жизни представляет собой то ядро, которое реализуется в конкретных жизненных ситуациях.

Ю.А. Брылёва исследовала смысложизненные ориентации несовершеннолетних, склонных к девиантному поведению, и рассматривала их как аспект профилактики и предупреждения девиантного поведения [3]. В.Е. Нефёдова, автор педагогических исследований, в которых прослеживается теоретико-методологическая опора на смысложизненные ориентации личности как совокупность гуманистических ценностей, целей и целесообразной деятельности [6]. О.В. Свинаярёва является автором смысложизненноориентационного подхода в рамках педагогики смысложизненных ориентаций.

Этот подход предполагает формирование смысложизненных ориентаций обучающихся, объединяющее самостоятельную деятельность ученика или студента и деятельность педагога, педагогического коллектива и семьи.

В рамках смысложизненноориентационной технологии используются такие актуальные социокультурные средства, как семья, наука, искусство, прикладная философия и психология, право, общение, юмор, творческий труд, спорт, природа, личностный опыт субъектов образовательного процесса.

Также О.В. Свиная и И.В. Ульянова предлагают рассматривать адаптацию первокурсников к образовательному процессу как важную детерминанту, обуславливающую осознанное и мотивированное вхождение личности в профессию [9, 11].

Исследование И.В. Ульяновой подчёркивает важность педагогической направленности на смысложизненные ориентации в воспитании студентов высших учебных заведений [11]. Это направление стимулирует самоопределение, социальную адаптацию и разрешение внутриличностных противоречий, что крайне важно для успешного развития будущих специалистов в быстро меняющейся социокультурной среде. Смысложизненные ориентации формируются на основе системы ценностей, убеждений и целей, которые определяют смысл жизни человека.

Процесс формирования смысложизненных ориентаций происходит в результате взаимодействия индивида с окружающей средой и под влиянием его индивидуальных особенностей и жизненного опыта. Эти ориентации могут затрагивать разные аспекты жизни, включая семью, работу, межличностные отношения и духовность. Наличие смысложизненных ориентаций позволяет определить призвание и цели, а также ориентироваться в мире, принимая решения на основе собственных ценностей и установок. Они способствуют личностному росту, самосознанию и помогают успешно преодолевать сложные ситуации. Однако смысложизненные ориентации индивидуальны и могут меняться в течение жизни в зависимости от внутреннего состояния, потребностей и внешних обстоятельств. Эти ориентиры могут пересматриваться и развиваться в процессе личностного развития и самосознания.

В итоге можно сказать, что как отечественные, так и зарубежные исследователи неоднократно обращались к изучению смысложизненных ориентаций. Однако анализ существующих исследований показывает их поверхностность, мозаичность и фрагментарность. Пришло время перейти от аналитического подхода к системоцентрическому на новом теоретическом уровне в изучении феномена смысложизненных ориентаций.

Методологической основой концепции смысложизненных ориентаций станет метасистемный подход. Такая система, включающая метасистемный уровень смысложизненных ориентаций, охватывает не только конкретные методы и подходы, но и метаконцепции, которые

помогают людям находить свои цели и смыслы и развиваться как личности. Метасистемный уровень предполагает способность индивида анализировать и понимать свои смысловые ориентации, осознавать их влияние на жизнь и практическую деятельность, что позволяет вносить изменения для достижения личностного роста.

Следуя метасистемному подходу, смысложизненные ориентации можно рассматривать как специализированную систему с метасистемным уровнем, в которой основными факторами являются:

1. Присутствие субъекта, которого смысложизненные ориентации побуждают к деятельности, с последующим получением её результата.

2. Взаимосвязь смысложизненных ориентаций с метасистемами (личность, деятельность, социум), где отношения между ними описываются как «целое – часть».

3. Сложная многовершинная структура смысложизненных ориентаций, позволяющая рассматривать их как отдельную систему.

4. Взаимосвязь систем, в которые входят смысложизненные ориентации, может быть охарактеризована как отношение системы и метасистемы.

5. Влияние метасистем личности, деятельности и социума на систему смысложизненных ориентаций и наоборот.

Основываясь на этих факторах, можно сделать вывод, что систему смысложизненных ориентаций следует рассматривать как качественно специфическую систему с метасистемным уровнем, который охватывает метасистемы личности, деятельности и социума.

С точки зрения метасистемного подхода, каждая система взаимодействует с другими системами, внешними по отношению к ней. Это взаимодействие придаёт каждой системе уникальность и значение, и именно в контексте этих взаимодействий система может быть изучена и понята. Система смысложизненных ориентаций, взаимодействуя с другими системами, получает возможность для развития. Метасистемный уровень, имеющий двойную локализацию как внутри, так и вне системы, становится основой для понимания механизмов её существования.

В итоге, в рамках метасистемного подхода необходимо искать факторы уровневой организации, которые должны быть различными по интегративным механизмам, обеспечивать качественно различные взаимодействия с окружающей средой и включать специфические компоненты, что в итоге позволит глубже понять природу смысложизненных ориентаций и их динамику в личностном развитии. Смысложизненные ориентации представляют собой сложную систему с внутренним метасистемным уровнем, отражающим характеристики своих метасистем. Эта система смыслогенеза обладает уникальной способностью к целеобразованию и формируется с учётом принципов неограниченности и вариативности. Она также структурируется во времени и может интегрировать как актуальные, так и потенциальные

содержания. Процессы итеративности и синергии характерны для внутренних динамик системы смысложизненных ориентаций.

Определяющие системные свойства смыслогенеза раскрывают его качественную определённость: комплексный тип детерминации: система смысложизненных ориентаций характеризуется детерминацией, включающей целевой, ситуационный и метацелевой аспекты; временная системность: она функционирует во временном континууме – прошлом, настоящем и будущем – благодаря механизмам пролонгирования и антиципации, что позволяет ей адаптироваться к изменениям; рефлексивная регуляция: система обеспечивает уровень осознанности, способствующий самоорганизации и самоуправлению индивида.

Кроме того, смысложизненные ориентации обладают специфическими свойствами, раскрывающими их уникальность: полифункциональность: возможность одной подсистемы выполнять функции других в зависимости от ситуации; непрерывность: смысложизненные ориентации всегда сохраняют определённые значения и не могут иметь нулевое значение; высокий уровень когерентности: система демонстрирует высокую взаимосвязанность, измеряемую десятками единиц, при этом уровень дивергенции равен нулю, иначе возможно возникновение смысловых конфликтов и распад системы; направленность на деятельность: смыслогенез ориентирован на реализацию конкретной активности.

Таким образом, использование метасистемного подхода в качестве методологической основы позволяет рассматривать систему смысложизненных ориентаций как уникальную, обладающую встроенным метасистемным уровнем. Это переосмысливает исследования и переводит их из аналитической парадигмы в системноцентрическую, что открывает возможности для выявления системных свойств феномена смыслогенеза, подчёркивающих его качественную определённость и специфику.

Список литературы

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / пер. с англ. А. Боковикова. М.: Академический проект, 2007. 240 с.
2. Бьюдженталь Д. Искусство психотерапевта / пер. с англ. М. Р. Мироновой. 3-е междунар. изд. СПб.: Питер, 2001. 294 с.
3. Брылева Ю.А., Базулина А.А., Ананьин О.Ю. Смысложизненные ориентации несовершеннолетних, склонных к девиантному поведению: констатация проблемы // Психология и педагогика служебной деятельности. 2021. №3. С. 117–121.
4. Лэнгле А. Жизнь, наполненная смыслом: прикладная логотерапия / пер. с нем. А. Боковиков и др. М.: Генезис, 2008. 125 с.
5. Несмелов Виктор Иванович (1863–1937). Вопрос о смысле жизни в учении новозаветного откровения: Публ. лекция, чит. в зале Казан. гор. Думы 19 марта 1895 г. / [Соч.] В. Несмелова. Казань: типо-лит. Имп. Ун-та, 1895. 39 с.
6. Нефедьева В.Е. Комплексный подход к нравственному воспитанию курсантов образовательных организаций МВД России: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Москва, 2021. 249 с.

7. Осипов А.И. Православное понимание смысла жизни. /Общество любителей православной литературы. Киев: Издательство имени святителя Льва, папы Римского, 2001. 239 с.
8. Руссо Ж.-Ж.: Pro et Contra [Идеи Жан-Жака Руссо в восприятии и оценке русских мыслителей и исследователей (1752–1917). Антология] / сост.: А.А. Златопольская и др. СПб.: Издательство РХГА, 2005. 829 с.
9. Свинаярева О.В. Интерпретация понятия «Педагогическое сопровождение» в современной науке: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2017. 10 с.
10. Тареев М.М. Цель и смысл жизни. СПб.: Общество памяти игумении Таисии, 2008. 222 с.
11. Ульянова И.В. Исторические этапы становления педагогики смысло-жизненных ориентаций: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М.: Московский университет МВД России им. В. Я. Кикотя. 22 с.
12. Франкл В. Человек в поисках смысла: сборник: пер. с англ. и нем. / общ. ред. Л.Я. Грозмана, Д.А. Леонтьева. М.: Прогресс, 1990. 368 с.
13. Фрейд З. По ту сторону принципа наслаждения; Тотем и табу; «Я» и «Оно»; Неудовлетворенность культурой / пер. с нем. Белгород, Харьков: Клуб семейного досуга, 2012. 477 с.
14. Юнг К.Г. Проблемы души нашего времени / пер. с нем. А. Боковинова. М.: Академический проект, 2007. 286 с.
15. Ялом И.Д. Экзистенциальная психотерапия / пер. с англ. Т. С. Дабкиной. М.: Класс, 1999. 575 с.

Об авторах:

КУЗЬМИН Кирилл Борисович – аспирант, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, Желябова, 33), e-mail: kuzmink865@gmail.com

МАХНОВЕЦ Сергей Николаевич – доктор психологических наук, профессор кафедры дошкольной педагогики и психологии Института педагогического образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170021, г. Тверь, Желябова, 33), e-mail: msn-prof@yandex.ru

The genesis of scientific ideas on the phenomenon of life-meaning orientations of personality

K.B. Kuzmin, S.N. Makhnovets

Tver State University, Tver

This article examines the phenomenon of «meaningful life orientations» from the point of view of the historical development of this concept in philosophy, cultural studies, psychology and other related fields. The ontological aspects of the term «meaning of life» in the context of culture and history are analyzed. The key aspects of the metasystem approach are also highlighted, which is a promising method for studying the essential characteristics of «meaningful life orientations» in a person.

Keywords: *meaning of life, life orientation, system, metasystem approach.*

Принято в редакцию: 09.01.2025 г.

Подписано в печать: 27.01.2025 г.

**Психология труда, инженерная психология,
когнитивная эргономика**

УДК 159.99

Doi: 10.26456/vtspyped/2025.1.027

**Особенности профессионального становления личности
в спорте**

И.В. Бабичев

¹ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических
и междисциплинарных исследований», г. Москва

Целью настоящего исследования является определение основных особенностей процесса профессионального становления личности в спорте, в том числе, в аспекте его периодизации. В статье в качестве основных особенностей профессионального становления спортсменов выделены следующие: раннее начало профессионального становления; существенно меньшие по продолжительности этапы профессионального становления в сравнении с другими видами деятельности; отсутствие образовательного этапа профессионального становления; необходимость рассматривать эффективность профессионального становления в спорте, в том числе, с учетом раннего окончания спортивной карьеры и возможности эффективной профессионализации в новых видах труда.

Ключевые слова: *психологическое становление, профессионально-личностное развитие, детско-юношеский спорт, спортивно важные качества.*

Введение

В современной психологии труда вопросам профессионального становления и профессионально-личностного развития специалистов в различных видах профессиональной деятельности уделяется особое внимание. И это далеко не случайно, так как от того, насколько эффективным будет этот процесс, зависит: сможет ли тот или иной субъект труда достичь вершин профессионального мастерства, и какой период времени ему для этого понадобится.

Исследования таких ученых как А.А. Бодалев, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, Э.Ф. Зеер, Т.В. Кудрявцев, Н.В. Кузьмина, С.Л. Ленков, А.К. Маркова, Ю.П. Поваренков, Н.Е. Рубцова, создают серьезную теоретическую базу для дальнейших разработок данной проблематики.

Некоторые аспекты профессионального становления в спорте получили определенную разработанность в исследованиях С.К. Багадировой [1], Д.К. Давлеткалиева [4], Ю.Н. Кабанова и О.А. Белобрыкиной [7]. При этом проведенный нами теоретический анализ показал, что в целом проблема профессионального становления в спорте изучена недостаточно, и требует к себе дополнительного внимания. Более пристальное изучение этого вопроса, по нашему мнению, должно в немалой степени способствовать повышению эффективности системы подготовки спортсменов, прежде всего, в аспекте их профессионально-личностного

развития, что может быть особенно важно на этапе вхождения бывших юниоров в профессиональный спорт.

Цель исследования – определить основные особенности профессионального становления субъекта труда в спортивной деятельности.

Результаты

Проведенный нами анализ показал, что в современной психологии труда существуют различные подходы к определению категории «профессиональное становление». Так, Э.Ф. Зеер определил категорию «профессиональное становление» как формообразование личности, в соответствии с требованиями профессиональной деятельности [5]. Л.М. Митина под профессиональным становлением личности понимает процесс, в рамках которого происходят развитие и реализация в труде профессионально значимых личностных качеств и способностей, профессиональных знаний и умений, а также активное преобразование внутреннего мира личности, результатом чего является принципиально новый способ жизнедеятельности. Л.М. Митина выделила два направления профессионального становления: через адаптацию поведения и профессиональное развитие личности [11]. С точки зрения Ю.П. Поваренкова, под профессиональным становлением необходимо понимать, прежде всего, процесс поэтапного развития и реализации субъекта профессионального пути, который осуществляется на основе его целенаправленной активности [12].

Необходимо отметить, что, несмотря на некоторые различия в подходах к определению категории «профессиональное становление», а также к формированию концепций профессионального становления, существуют некоторые общие аспекты, характерные для большинства исследований в этой области. Так, обосновывается необходимость определения различных этапов профессионального становления, его периодизации. Кроме того, абсолютное большинство отечественных и зарубежных авторов указывают на неразрывную связь профессионального и личностного становления человека [14].

В этом смысле имеет место диалектическое единство профессионализма личности и профессионализма деятельности [10].

Проблема этапизации профессионального становления является одной из наиболее важных с точки зрения понимания самой сущности данной категории и объективной оценки эффективности профессионального становления человека в разные периоды его жизни.

По мнению Ю.П. Поваренкова, практическая значимость данной проблематики проявляется, прежде всего, в том, что наиболее адекватная периодизация профессионального развития является необходимой базой для разработки и реализации различных моделей психологического сопровождения специалистов на различных этапах их профессионального пути [13].

Т.В. Кудрявцев выделяет четыре этапа профессионального становления, которое он рассматривает как длительный процесс развития личности с момента начала формирования профессиональных намерений до полной самореализации в профессиональной

деятельности. На первом этапе формируются профессиональные намерения будущего специалиста, т. е. непосредственно выбор профессии, на втором осуществляется его профессиональное обучение, на третьем этапе проходит профессиональная адаптация молодого специалиста, четвертый этап ознаменуется частичной или полной реализацией личности в профессиональной деятельности [9].

В целом похожей точки зрения на вопрос периодизации профессионального становления придерживается и Э.Ф. Зеер, выделивший следующие основные этапы: этап профессиональной оптации (формирование профессиональных намерений), этап профессиональной подготовки, этап профессиональной адаптации, этап профессионализации; этап профессионального мастерства [6].

Проведенный нами теоретический анализ показал, что многие исследователи проблемы профессионального становления личности особо выделяют этап профессионального обучения, как ключевой этап становления специалиста.

Так, по мнению А.В. Кабановой, «в профессиональном становлении личности выделяются три этапа: довузовский, вузовский и послевузовский» [8, с. 204]. Эффективность профессионализации специалиста зависит от эффективности каждого из этих этапов, при этом особая роль отводится профессиональной подготовке будущего специалиста на этапе получения им высшего образования. Поскольку этот этап задает тон тому, насколько активно и эффективно будет протекать реализация личности в ее профессиональной деятельности.

Во многом похожей точки зрения придерживается А.В. Цвык, который разделяет первичную и вторичную профессионализацию. Первичная профессионализация подразумевает приобретение будущим специалистом профессиональных умений и навыков, необходимых для успешного начала профессиональной деятельности, и связана с профессиональным образованием. Вторичная профессионализация представляет собой этап развития профессионализма непосредственно в ходе трудовой деятельности специалиста на основе накопления его профессионального опыта [15].

С нашей точки зрения, этап профессионального образования, безусловно, крайне важен. При этом нельзя не отметить, что по-прежнему существует большой перечень современных профессий, не предполагающих наличие у специалистов высшего образования. Обучение таким профессиям происходит либо на этапе среднего специального образования, либо на краткосрочных курсах и т. п.

В контексте профессиональной деятельности спортсменов стоит особо отметить, что большинство из них получают высшее образования (как правило, оно связано с последующей профессиональной деятельностью в качестве тренеров или спортивных менеджеров), на этапе частичной или полной реализации себя в спортивной деятельности. Иными словами, процесс профессионального становления спортсменов в большинстве случаев не включает в себя этап профессионального образования. Это является одной из основных особенностей профессионального становления

спортсменов, обучение и профессиональное развитие которых начинается непосредственно в рамках осуществляемой ими спортивной подготовки.

Другой наиболее значимой особенностью профессионального становления в спорте является раннее (с точки зрения возраста) его начало. В зависимости от вида спорта, активная спортивная подготовка, а соответственно, и начало профессионального становления спортсмена может начинаться раньше (немного позже или одновременно) с началом его обучения в младшей школе. В этом смысле спорт, наряду с учебной деятельностью, существенным образом выделяется среди других видов деятельности человека.

Важно особо отметить, что процесс активного и целенаправленного профессионального становления личности в спорте начинается в тот период, когда основные свойства и качества личности в большинстве случаев только начинают формироваться.

Это позволяет говорить об особой сложности процесса профессионального становления юных спортсменов и необходимости их дополнительной поддержки в рамках этого процесса. В контексте решения этой проблемы важную роль должны играть тренеры, что подразумевает высокий уровень их профессионализма, заключающийся не только в том, чтобы быстро и эффективно обучать юных спортсменов необходимым техническим приемам и развивать их физические качества, но и в том, чтобы всесторонне способствовать их личностно-профессиональному развитию, формировать тот потенциал, который будет наибольшим образом востребован уже на этапе спорта высших достижений.

Важно отметить, что начальные этапы профессионального становления спортсменов не только приходятся на детский или подростковый возраст, но и в значительной степени, что называется «сжаты по времени», так как во многих спортивных дисциплинах юниоры становятся профессиональными спортсменами уже в возрасте 15–16 лет (например, фигурное катание, спортивная и художественная гимнастика, и т.п.), когда их сверстники в большинстве случаев находятся только на этапе формирования профессиональной направленности и выбора будущей профессии.

В целом профессиональная карьера спортсмена значительно короче по времени, чем в абсолютном большинстве других видов профессиональной деятельности. В зависимости от вида спорта окончание активной спортивной деятельности может приходиться на возраст 25–30 лет [1], а иногда и раньше (например, фигурное катание). В то время как во многих других видах деятельности этот возрастной период приходится на этап профессиональной адаптации.

По мнению С.К. Багадировой, проводившей исследования в отношении юных дзюдоистов, профессиональное становление спортсменов включает следующие основные этапы: предварительный этап; этап начальной специализации; этап углубленной специализации; этап спортивного совершенствования; этап высших достижений [1].

Эти этапы автор выстраивает в некотором соответствии с этапами оптации, профессиональной подготовки, профессиональной адаптации, профессионализации и профессионального мастерства.

С нашей точки зрения, предложенная этапизация в целом отвечает запросам практической деятельности, связанной с повышением эффективности труда спортсменов, и может быть использована в различных видах спорта, при этом необходимо отдельно отметить некоторые особенности периодизации профессионального становления спортсменов.

В первую очередь необходимо обратить внимание на то, что границы различных этапов профессионального становления спортсменов в любом случае достаточно условны (в отличие, например, от тех типов периодизаций, о которых мы говорили выше, где достаточно четким ориентиром служит этап получения высшего образования).

Так, период оптации, по нашему мнению, в определенной степени может включать в себя и период углубленной специализации, а иногда и спортивного совершенствования, так как на практике в основе выбора того или иного вида спорта могут быть не интересы и устремления самого будущего спортсмена, а, например, приоритеты и представления его родителей, приведших его в ту или иную спортивную секцию. Соответственно, по мере взросления и личностного развития, иногда несмотря на возможные некоторые успехи и достижения, спортсмен начинает осознавать, что выбранный им вид спорта не соответствует его глубинным потребностям и интересам. Да и в целом, сложно определенно говорить о тех или иных устойчивых интересах, когда речь идет о лицах младшего школьного возраста или в некоторых случаях о дошкольниках.

Между тем, здесь существуют определенные риски, связанные не только с тем, что затраченные силы, время и финансовые средства могут не принести желаемого результата (если не считать физического и личностного развития, которому в любом случае способствуют занятия спортом), но и в последующем в определенной мере осложнить детско-родительские отношения.

Необходимо отметить, что период оптации, в целом сложный для индивида, для спорта имеет особое значение по указанным выше причинам, и здесь существенную роль могло бы сыграть привлечение к работе детско-юношеских спортивных школ психолога, имеющего навыки профориентационной деятельности, который мог бы оценить, во-первых, психологическое соответствие ребенка избранному виду спорта, а во-вторых, в целом его перспективы в спорте как виде будущей профессиональной деятельности.

Одновременно этап подготовки субъектов труда в спорте достаточно сложно отделить от этапа адаптации. В отличие от большинства других профессий, спортсмены не проходят этап профессионального образования. Обучение здесь происходит в рамках самой спортивной деятельности и продолжается на протяжении всей карьеры спортсмена.

Другой особенностью периодизации профессионального становления спортсменов является также невозможность установления четкого соответствия возраста тем или иным этапам профессионального

становления, даже в рамках одного вида спорта. Это в достаточной степени индивидуальный процесс. Во многих видах спорта начало активной подготовки может приходиться как на младший школьный возраст, так и на более поздние периоды жизни.

Еще одной важной особенностью, во многом определяющей специфику периодизации профессионального становления в спорте, является тот факт, что профессиональная деятельность спортсменов на уровне высших достижений ограничена по времени. По мнению группы авторов, период профпригодности в том или ином виде спорта ограничивает сроки профессионального становления личности [7].

Соответственно, перед закончившим карьеру спортсменом неизбежно встает вопрос о выборе направления для дальнейшей профессиональной деятельности. Достаточно часто спортсмены продолжают трудиться в спортивной сфере, но уже в роли тренеров или спортивных менеджеров. Сложность ситуации здесь заключается в том, что не каждый успешный спортсмен может стать относительно успешным тренером, несмотря на полученное педагогическое образование, так как помимо необходимых знаний для успешной профессионализации нужны и определенные профессионально важные качества для тренерской деятельности. То же самое относится и к спортивному менеджменту и другим видам деятельности, как в рамках спорта, так и вне его.

По мнению Д.К. Давлеткалиева, спортсменам, закончившим свою карьеру, бывает достаточно сложно найти новое направление профессиональной деятельности, отвечающее их актуальным потребностям и способное в полной мере заменить соревновательную деятельность. Иногда это может проявляться в различных деструкциях (алкоголизм и т.п.) [4].

В контексте этой проблемы профессиональное становление спортсмена можно рассматривать более широко – с прицелом на успешное освоение им новых видов труда по окончании карьеры на уровне высших достижений. Соответственно, возникает естественная необходимость в расширении круга задач для процесса профессионального становления спортсменов, среди которых в первую очередь необходимо выделить развитие определенных качеств, обуславливающих развитие, прежде всего, профессионализма личности. Например, качеств, выступающих в роли акмеологических инвариантов профессионализма, таких как саморегуляцию, рефлекссию, направленность на непрерывное саморазвитие, и т.п.

Проведенный нами анализ позволяет сделать вывод о том, что процесс профессионального становления в спорте крайне сложен на всем его протяжении, начиная с этапа формирования профессиональных намерений будущих спортсменов, когда в силу возраста многие необходимые качества только начинают развиваться, и до окончания спортивной карьеры и выбора нового вида профессиональной деятельности.

Существенное содействие профессионально-личностному развитию спортсменов на различных этапах их профессионализации может быть оказано в рамках системы психологического сопровождения, которую

необходимо выстраивать еще на этапе начальной спортивной подготовки в системе детско-юношеского спорта [2].

Кроме того, необходимо повышать профессионализм детских тренеров, что также возможно в рамках психологического сопровождения их профессиональной деятельности [3].

Выводы

Таким образом, проведенное нами исследование позволило выявить следующие основные особенности профессионального становления субъекта труда в спортивной деятельности: раннее начало профессионального становления (чаще всего в младшем школьном возрасте); существенно меньшие по продолжительности этапы профессионального становления в сравнении с другими видами деятельности, включая этап профессионального мастерства; сложность четкого разграничения этапов профессионального становления в спорте; отсутствие как такового образовательного этапа профессионального становления; необходимость рассматривать эффективность профессионального становления в спорте, в том числе, с учетом раннего окончания спортивной карьеры и возможности эффективной профессионализации в новых видах труда.

Теоретическая значимость исследования заключается в дополнении знаний современных психологии труда и психологии спорта в области профессионального становления личности в спорте.

Практическая значимость исследования может заключаться, в первую очередь, в создании дополнительных ориентиров для специалистов, организующих психологическое сопровождение спортсменов, в том числе, в системе детско-юношеского спорта.

Список литературы

1. Багадирова С.К. Профессионализация спорта: этапы развития профессионала // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2011. № 18. С. 483–487.
2. Гайдамашко И.В., Бабичев И.В. Модель психологического сопровождения подготовки юных спортсменов // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2022. № 2(94). С. 203–209.
3. Гайдамашко И.В., Бабичев И.В. Критерии и показатели развития психологической компетентности тренеров в детско-юношеском спорте // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2023. № 1(62). С. 65–74.
4. Давлеткалиев Д.К. Особенности социальной адаптации спортсменов-профессионалов после ухода из большого спорта. М.: Информационно-внедренческий центр «Маркетинг», 2002. 100 с.
5. Зеер Э.Ф. Профессиональное становление личности инженера-педагога. Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1988. 116 с.
6. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов. М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 336 с.
7. Кабанов Ю.Н., Белобрыкина О.А. Личностные факторы профессионального становления спортсмена // Мир науки, культуры, образования. 2009. №3. С. 190–194.

8. Кабанова А.В. Факторы профессионального становления личности // Вестник КРАСГАУ. 2014. №1(88). С. 203–207.
9. Кудрявцев Т.В. Психолого-педагогические проблемы высшей школы // Вопросы психологии. 1981. № 2. С. 67–69.
10. Макарова Е.Н. Проблема профессионализма в психолого-акмеологических исследованиях // Экономика образования. 2015. № 2. С. 122–126.
11. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М.: Флинта, 1998. 200 с.
12. Поваренков Ю.П. Психология профессионального становления и реализации личности как отрасль психологической науки // Вестник ПГПУ. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. 2014. № 1. С. 184–198.
13. Поваренков Ю.П. Периодизация профессионального становления личности: анализ отечественных и зарубежных подходов // Ярославский педагогический вестник. 2014. №3. Т. 2. С. 200–205.
14. Рубцова Н.Е., Ленков С.Л. Психолого-педагогические модели профессионального становления: кросскультурный анализ // ЧиО. 2015. №1 (42). С. 123–128.
15. Цвык В.А. Профессионализация как социальный процесс // Вестник РУДН, серия Социология. 2003. №4-5. С. 258–269.

Об авторе:

БАБИЧЕВ Игорь Витальевич – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Лаборатории управления человеческим капиталом и организационного поведения, ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований» (125009, г. Москва, ул. Моховая, д.9, стр. 4), ORCID:<https://orcid.org/0000-0002-6299-2565>, e-mail: 4377760@mail.ru

Features of professional personality development in sports

I.V. Babichev

Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow

The purpose of this study is to determine the main features of the process of professional personality formation in sports, including in the aspect of its periodization. In the article, the following are highlighted as the main features of the professional formation of athletes: the early beginning of professional formation; significantly shorter stages of professional formation in comparison with other types of activities; the absence of an educational stage of professional formation; the need to consider the effectiveness of professional formation in sports, including taking into account the early end of a sports career and the possibility of effective professionalization in new types of work.
Keywords: *psychological formation, professional and personal development, children's and youth sports, sports-important qualities.*

Принято в редакцию: 02.12.2024 г.

Подписано в печать: 28.01.2025 г.

Особенности профессионального выгорания специалистов в области IT-разработки с различным содержанием профессиональной деятельности

Н.Е. Водопьянова¹, Е.А. Сабитова^{1,2}

¹ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»,
г. Санкт-Петербург

²ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет имени первого
Президента России Б.Н. Ельцина», г. Екатеринбург

Раскрыта специфика профессионального выгорания у специалистов в области IT-разработки с различным содержанием профессиональной деятельности: программистов, тестировщиков, аналитиков, менеджеров проектов и продуктов, а также других специализаций. Для изучения особенностей профессионального выгорания специалистов в области IT-разработки использована методика Н.Е. Водопьяновой для IT-специалистов. Проявления профессионального выгорания не имеют значимых различий у работников IT-сферы с различной специальностью, не зависят от уровня должности, стажа работы по специальности и в конкретной компании.

Ключевые слова: профессиональная адаптация, профессиональное выгорание, IT-специалисты.

Актуальность проблемы

IT-индустрия в ряду многих других сфер представляет большой интерес для изучения в силу специфики труда в цифровой среде, а также быстрого роста количества работников, занятых в данной группе профессий в России [8, с. 118]. Специалисты в области IT-разработки обладают уникальными навыками и экспертизой, которые требуются для создания, управления и поддержки информационных систем, программного обеспечения, сетей и оборудования. От качества их работы во многом зависит устойчивость и безопасность используемых многими людьми элементов цифровой среды.

Группа профессий в сфере IT-разработки сформирована сравнительно недавно и содержит различные подгруппы в зависимости от содержания профессиональной деятельности. Так, ряд авторов выделяют следующие специализации [8, с. 124]:

– программисты изучают техническую документацию и требования к разрабатываемым системам, пишут код и поддерживают его, могут также анализировать чужой код и предлагать технические решения для его оптимизации;

– аналитики исследуют и описывают бизнес-процессы и требования пользователей, проверяют гипотезы о возможных решениях поставленных задач и формируют технически задания;

– тестировщики в качестве основной задачи организуют и проводят тестирование разработанных продуктов и отвечают за качество и отказоустойчивость разработанных продуктов.

Дополнительные исследования, проведенные авторами с использованием глубинных интервью в нескольких российских IT-компаниях (декабрь 2023 г., 20 респондентов), позволили описать характер трудовых обязанностей руководящих должностей в IT-сфере – менеджеров проектов и продуктов. Так, менеджер проектов в IT-сфере – это специалист, который управляет разработкой проекта от начала и до конца. Он контролирует каждый этап: от обсуждения идеи с клиентом или заказчиком до реализации продукта. Основная задача менеджера продукта – выполнение продуктом разработки тех метрик результативности, которые ставит в качестве цели клиент или заказчик. Для реализации этих целей менеджер продукта отвечает как за создание, вывод на рынок или внедрение у клиента нового продукта, так и за его развитие в течение всего жизненного цикла, привлекая для выполнения этих задач смежные подразделения – например, клиентский сервис, маркетинг или команду продаж продукта.

Необходимость проектировать и разрабатывать архитектуру IT-решений в условиях уникальных рабочих задач без возможности изучить предшествующий опыт, требования постоянного перехода на все новые технологические платформы, изменения требований пользователей, противоречия между необходимыми сроками реализации решений и техническими возможностями, а также другие профессионально трудные и стрессовые ситуации могут оказывать негативное влияние на поведение субъектов труда. Труд в сфере IT-разработки, таким образом, является для многих работников серьёзным вызовом, влекущим за собой риски дезадаптации как на старте карьеры, так и при продолжительной работе по специальности, что может привести к профессиональному выгоранию.

Феномен профессионального выгорания исторически рассматривался как синдром дезадаптации к профессиональной деятельности, характерный для представителей социэкономических профессий по классификации Е.А. Климова (профессии вида «человек – человек»). Модель синдрома выгорания как научной категории была разработана К. Маслач, С. Джексон. Дальнейшее развитие модели выгорания получили в трудах В.Б. Шауфели и М.П. Лейтер [9, с. 401].

Под выгоранием понимается в настоящее время «психологический синдром в ответ на хронические межличностные стрессоры на работе» или совокупность негативных последствий длительного рабочего стресса [6, с. 62]. Тремя ключевыми субфакторами

данного синдрома являются эмоциональное истощение, чувство цинизма и отстранённости от работы, а также чувство собственной неэффективности или отсутствия достижений [7, с. 391].

Теоретический анализ трудов по теме профессионального выгорания показывает следующее. В современных зарубежных исследованиях освещены вопросы, касающиеся IT-специалистов и их деятельности, а также аспектов управления человеческими ресурсами в IT-сфере. С.Р. Ши с соавторами в своём исследовании показали, что профессиональное выгорание, выражающееся в чувстве «истощения работой» у специалистов IT-сферы, связано с необходимостью непрерывного обучения [11, с. 585]. По данным О.В. Андрищенко, Е.А. Бехтевой [2, с. 10], потребность в переподготовке может стимулировать мотивацию к обучению и повышать эффективность выполнения рабочих задач специалистами в сфере IT-разработки, при этом немецкие и австрийские работники IT-сферы обнаружили, что требование к обучению существенно сказывается на усталости сотрудников и их эмоциональном истощении. По данным Blind, почти у 70 % сотрудников организаций из Кремниевой долины выявлено профессиональное выгорание, сопоставимый процент сотрудников, подверженных стрессу из-за удаленной работы, трудится в Google (79%) и Facebook (81%) [2, с. 11].

Работы современных российских авторов показывают, что пандемия стала катализатором проблем, связанных с технострессом в IT-компаниях: больше половины из опрошенных сотрудников отмечают ухудшение своего состояния и потерю удовольствия от работы. Для решения этой проблемы компании оплачивают сотрудникам абонементы в спортзал, используют мобильные приложения, в которых публикуют задания для сотрудников, требующие физической активности, контролируют переработки [1, с. 445].

В исследовании Я. Рыбински с соавторами была использована методика В.В. Бойко для определения симптомов эмоционального выгорания у 75 программистов, которые были поделены на три группы в зависимости от стажа работы. Обнаружена обратная связь между стажем работы и основными симптомами эмоционального выгорания, которые проявляются на уже сформировавшейся стадии и фазах «сопротивления» и «истощения». Эта связь характеризуется снижением доли уже сформировавшихся симптомов и увеличением доли симптомов на стадии формирования [10, с. 283].

Исследование, проведённое О.И. Муравьевой и К.В. Козловой, было нацелено на изучение профессионального выгорания у программистов [5, с. 100]. В ходе исследования было опрошено 85 программистов, и результаты показали, что данная профессия связана с высокой степенью профессионального выгорания.

Таким образом, на сегодняшний день не вызывает сомнения тот факт, что феномен выгорания способен проявляться в том числе у представителей профессиональной группы в сфере IT-разработки [4, с. 20], однако вопрос специфики его проявления у конкретных представителей профессиональной группы носит дискуссионный характер.

Постановка проблемы исследования

Целью данного исследования являлось выявление специфики профессионального выгорания у специалистов в области IT-разработки с различной специальностью и уровнем должности, стажем работы по специальности и в конкретной компании.

Объект исследования – специалисты в области IT-разработки.

Предмет исследования – особенности профессионального выгорания.

Гипотеза исследования: проявления профессионального выгорания не имеют значимых различий у работников IT-сферы с различной специальностью, не зависят от уровня должности, стажа работы по специальности и в конкретной компании.

Задачи исследования:

1. Выявить особенности выгорания специалистов в области IT-разработки – уровень выгорания, специфику выраженности различных его компонентов.

2. Оценить и сравнить выгорание специалистов разного уровня должности и стажа работы по специальности и в компании, а также у представителей разных специальностей в области IT-разработки.

Выборка и методология исследования

Исследование проводилось в период с декабря 2023 года по январь 2024 года. В исследовании приняли участие 152 специалиста в области IT-разработки из различных профессиональных групп. Характеристики выборки исследования:

- 73 мужчины и 79 женщин, средний возраст 31 год;
- средний стаж работы в сфере IT-разработки 7 лет;
- средний стаж на текущем месте работы 3,5 года;
- уровень должности: 15 респондентов – начинающий уровень, 74 – средний уровень, 36 – старший уровень и 27 – руководящий уровень;
- принадлежность к специальности: 52 программиста, 16 тестировщиков, 35 аналитиков, 32 руководителя /менеджера, 17 – другие специализации.

Для эмпирического исследования в соответствии с поставленными задачами была создана анкета с биографическими данными. Для изучения особенностей профессионального выгорания специалистов в области IT-разработки использована методика Н.Е. Водопьяновой для IT-специалистов (2023) [3, с. 424].

Обработка данных эмпирического исследования была произведена в соответствии с целями и задачами. Достоверность результатов подтверждается за счет статистической обработки собранных данных при помощи статистических возможностей пакета MS Excel.

Результаты

Специфика профессионального выгорания у специалистов в области IT-разработки

По итогам исследования, из 152 респондентов у 17 обнаружен низкий и средний уровень интегрального показателя профессионального выгорания (от 4 до 6 баллов, 12 % от выборки), у 37 – высокий уровень (от 7 до 9 баллов, 24 %), у 98 респондентов обнаружена крайне высокая степень выгорания (от 10 до 15 баллов, 64 %), из них у 35 респондентов интегральный показатель профессионального выгорания составляет от 13 до 15 баллов (23%).

Анализ специфики компонент профессионального выгорания в исследуемой выборке показывает следующее:

– у 3 респондентов зафиксирован низкий уровень эмоционального истощения (1 балл, 2 % от выборки исследования), у 32 – средний уровень (2 балла, 21 %), у 45 – высокий уровень (3 балла, 30 %) и у 72 очень высокий уровень эмоционального истощения (5 баллов, 47 %);

– деперсонализация отсутствует у 4 респондентов (0 баллов, 3 % от выборки исследования), низкий уровень деперсонализации зафиксирован у 6 респондентов (1 балл, 4 %), средний – у 34 респондентов (2 балла, 22 %), высокий – у 20 (3 балла, 13 %) и очень высокий – у 88 респондентов (5 баллов, 58 %);

– редукция личных достижений отсутствует у 3 респондентов (0 баллов, 2 % от выборки исследования), низкий уровень редукции личных достижений зафиксирован у 7 респондентов (1 балл, 5 %), средний – у 67 (2 балла, 44 %), высокий – у 48 (3 балла, 31 %) и очень высокий – у 27 респондентов (5 баллов, 18%).

Таким образом, наиболее выраженными компонентами профессионального выгорания у специалистов в сфере IT-разработки являются эмоциональное истощение и деперсонализация, редукция личных достижений выражена в меньшей степени.

Выгорание представителей различных специальностей в области IT-разработки

Среди представителей профессиональной группы программистов средний интегральный показатель профессионального выгорания составляет 10 баллов, что относится к крайне высокой степени выгорания ($sd = 3,04$, 52 респондента). У представителей профессиональной группы тестировщиков средний интегральный показатель профессионального выгорания составляет 11,1, что относится к крайне высокой степени выгорания ($sd = 2,71$, 16 респондентов). У представителей профессиональной группы аналитиков средний интегральный показатель

профессионального выгорания составляет 9,9, что относится к высокой степени выгорания ($sd = 3,06$, 35 респондентов). У представителей профессиональной группы руководителей проектов и продуктов средний интегральный показатель профессионального выгорания составляет 10, что относится к крайне высокой степени выгорания ($sd = 2,27$, 32 респондента). У представителей других профессиональных групп средний интегральный показатель профессионального выгорания составляет 10,8, что относится к крайне высокой степени выгорания ($sd = 2,20$, 17 респондентов). Статистические различия по интегральному показателю профессионального выгорания между выборками респондентов из различных профессиональных групп отсутствуют.

Выгорание специалистов с различным уровнем должности, стажем работы по специальности и у текущего работодателя

Среди респондентов с начинающим уровнем должности средний интегральный показатель профессионального выгорания составляет 11,4 балла, что относится к крайне высокой степени выгорания ($sd = 3,02$, 15 респондентов).

У респондентов со средним уровнем должности средний интегральный показатель профессионального выгорания составляет 9,8, что относится к высокой степени выгорания ($sd = 2,78$, 74 респондента).

У респондентов со старшим уровнем должности средний интегральный показатель профессионального выгорания составляет 10,9, что относится к крайне высокой степени выгорания ($sd = 2,74$, 36 респондентов).

У респондентов с руководящим уровнем должности средний интегральный показатель профессионального выгорания составляет 9,6, что относится к высокой степени выгорания ($sd = 2,15$, 27 респондентов). Отметим, что статистические различия по интегральному показателю профессионального выгорания между выборками респондентов с различным уровнем должности отсутствуют.

Сопоставление показателей профессионального выгорания специалистов в области IT-разработки с различным стажем работы по специальности представлено в табл. 1.

Статистические различия по интегральному показателю профессионального выгорания между выборками респондентов с различным стажем работы по специальности отсутствуют. Интегральный показатель профессионального выгорания относится к высокому или крайне высокому уровню вне зависимости от стажа работы по специальности.

Сопоставление показателей профессионального выгорания специалистов в области IT-разработки с различным стажем работы у текущего работодателя представлено в табл. 2.

Таблица 1

Особенности профессионального выгорания специалистов в области
IT-разработки с различным стажем работы по специальности

Стаж работы по специальности	От 0 до 2 лет	От 2,5 до 5 лет	От 5,5 до 9 лет	От 10 до 15 лет	От 16 до 30 лет
Интегральный показатель профессионального выгорания	10,75 ± 0,54 sd = 2,67	9,93 ± 0,42 sd = 2,93	10,93 ± 0,50 sd = 2,79	9,67 ± 0,48 sd = 2,58	10,04 ± 0,58 sd = 2,75
Эмоциональное истощение	3,79 ± 0,26 sd = 1,28	3,46 ± 0,19 sd = 1,34	4,19 ± 0,20 sd = 1,13	3,64 ± 0,23 sd = 1,25	3,45 ± 0,30 sd = 1,43
Деперсонализация	3,95 ± 0,32 sd = 1,60	3,59 ± 0,22 sd = 1,54	4,06 ± 0,28 sd = 1,59	3,60 ± 0,28 sd = 1,25	3,77 ± 0,30 sd = 1,44
Редукция личных достижений	3,00 ± 0,24 sd = 1,17	2,87 ± 0,17 sd = 1,22	2,67 ± 0,19 sd = 1,10	2,42 ± 0,21 sd = 1,13	2,81 ± 0,30 sd = 1,43

Таблица 2

Особенности профессионального выгорания специалистов в области
IT-разработки с различным стажем работы у текущего работодателя

Стаж работы у текущего работодателя	От 0 до 1 года	От 1,5 до 2,5 лет	От 3 до 5,8 лет	От 6 до 19 лет
Интегральный показатель профессионального выгорания	10,41 ± 0,39 sd = 2,58	9,75 ± 0,46 sd = 2,69	9,69 ± 0,43 sd = 2,83	11,18 ± 0,50 sd = 2,89
Эмоциональное истощение	3,69 ± 0,19 sd = 1,28	3,45 ± 0,23 sd = 1,37	3,58 ± 0,19 sd = 1,27	4,09 ± 0,22 sd = 1,28
Деперсонализация	3,74 ± 0,24 sd = 1,57	3,60 ± 0,27 sd = 1,56	3,65 ± 0,23 sd = 1,57	4,15 ± 0,24 sd = 1,39
Редукция личных достижений	2,97 ± 0,18 sd = 1,20	2,69 ± 0,21 sd = 1,26	2,46 ± 0,16 sd = 1,05	2,93 ± 0,23 sd = 1,32

Отметим, что статистические различия по интегральному показателю профессионального выгорания между выборками респондентов с различным стажем работы у текущего работодателя отсутствуют.

Результаты корреляционного анализа взаимосвязи между уровнем профессионального выгорания, полом, возрастом, специализацией, стажем работы по профессии и у текущего работодателя показали отсутствие значимых статистических связей.

Обсуждение

Подтвердилась гипотеза исследования: специфика выгорания не имеет значимых различий у представителей данной профессиональной группы с различной специальностью, а также не зависит от уровня должности, стажа работы по специальности и в конкретной компании.

По результатам исследования можно сделать следующий вывод. Профессиональному выгоранию подвержены представители различных специальностей в IT-сфере вне зависимости от пола, возраста, специализации, стажа работы по профессии и у текущего работодателя.

Полученные результаты относительно специфики компонентов профессионального выгорания могут быть использованы для решения широкого круга прикладных задач по психологическому сопровождению специалистов в области IT-разработки, принадлежащих к различным специальностям.

Список литературы

1. Алибутаев А.К., Силакова Л.В. Исследование методов и инструментов предотвращения эмоционального выгорания у сотрудников IT-компаний // Московский экономический журнал. 2022. № 6. С. 444–457.
2. Андрущенко О.В., Бехтева Е.А. Профессиональное выгорание программистов в период пандемии и удаленной работы // Гуманитарный научный журнал. 2022. № 4. Ч. 2. С. 8–15.
3. Водопьянова Н.Е., Патраков Э.В., Бугулиев Л.Г. Новая версия опросника профессионального выгорания для IT-специалистов // Перспективы науки и образования. 2023. № 6 (66). С. 424–439.
4. Водопьянова Н. Е., Духновский С.В., Столярчук Е.А. Мультифакторная модель противодействия профессиональному выгоранию // Сборник материалов XIV Всероссийской научно-практической конференции. Саратов, 2023. С. 20–26.
5. Муравьева О.И., Козлова К.В. Профессиональное выгорание программистов: специфичность феномена / Сибирский психологический журнал. 2019. Т. 73. С. 98–110
6. Орел В.Е. Синдром выгорания в современной психологии: состояние, проблемы, перспективы // Современные проблемы исследования синдрома выгорания у специалистов различных профессий: коллективная монография / Под ред. В.В. Лукьянова, Н.Е. Водопьяновой, В.Е. Орла, С.А. Подсадного. Курск, 2008. С. 55–81.
7. Орел В.Е. Синдром выгорания личности: от диагностики к коррекции / Орел В.Е. // Стресс, выгорание, совладания в современном контексте: труды Института психологии РАН / Отв. ред. А.Л. Журавлёв, Е.А. Сергиенко. М.: ИП РАН, 2011. С. 388–403.
8. Проблема профессионального выгорания специалистов в сфере информационных технологий: теоретический обзор / О.О. Гофман, Н.Е. Водопьянова, А.Ф. Джумагулова, Г.С. Никифоров // Организационная психология. 2023. Т. 13. № 1. С. 117–144.
9. Maslach C., Schaufeli W.B., Leiter M.P. Job Burnout // Annual Review of Psychology. 2001. V. 52. P. 399–422.

10. Rybinska Y. et al. Comprehensive psychological analysis of the features of emotional burnout among IT specialists: The Ukrainian labor market //BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience. 2022. Т. 13. №. 2. С. 273–289.
11. Shih S.-P. et al. Job burnout of the information technology worker: Work exhaustion, depersonalization, and personal accomplishment //Information & Management. 2013. Т. 50. №. 7. С. 582–589. <https://doi.org/10.1016/j.im.2013.08.003>

Об авторах:

ВОДОПЬЯНОВА Наталия Евгеньевна – доктор психологических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет» (199034, г. Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 7/9); e-mail: vodop@mail.ru

САБИТОВА Екатерина Александровна – соискатель ученой степени кандидата психологических наук, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет» (199034, г. Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 7/9); старший преподаватель, ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина» (620062, г. Екатеринбург, ул. Мира, д. 19); e-mail: rina.egorova@gmail.com

Features of professional burnout among specialists in the field of IT development of various specialties

N.E. Vodopyanova¹, E.A. Sabitova^{1,2}

¹ St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russia

² Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia

The article reveals the specifics of professional burnout among specialists in the field of IT development with different professional activities: programmers, testers, analysts, project and product managers, as well as other specializations. To study the features of professional burnout of specialists in the field of IT development, Vodopyanova N.E. methodology for IT specialists (2023) was used. The features of professional burnout do not have significant differences among IT-workers with different specialties, do not depend on the level of their position, working experience in the IT-sphere and in a particular company.

Keywords: *professional adaptation, psychological well-being of the individual, professional burnout.*

Принято в редакцию: 11.11.2024 г.

Подписано в печать: 15.01.2025 г.

Психодиагностическое исследование индивидуально-психологических особенностей руководителей разноразрядных подразделений регионального МЧС

А.Р. Григорян

Главное управление МЧС России по Тверской области, г. Тверь

В статье приведены результаты исследования индивидуально-психологических особенностей руководителей Главного управления Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий по Тверской области среднего и старшего уровня, как субъектов труда. Рассматриваются симптомокомплексы коммуникативных, эмоциональных, интеллектуальных и мотивационно-волевых свойств личности руководителей МЧС среднего и старшего уровня. Разработан комплексный психологический портрет руководителей МЧС.

***Ключевые слова:** индивидуально-психологические особенности, управленческая деятельность, коммуникативные, эмоциональные, мотивационно-волевые, интеллектуальные свойства личности, руководитель МЧС, психологический портрет.*

В настоящее время Россия переживает на себе воздействие огромного числа рисков, техногенных катастроф, экономической нестабильности. В ситуации, когда мир неминуемо и необратимо меняется, важно фокусировать внимание на развитии управленческого потенциала, поскольку именно компетентные и грамотные руководители становятся центральными фигурами в принятии решений в условиях повышенного риска и многозадачности. В свою очередь, руководители МЧС являются центральными фигурами в обеспечении национальной безопасности общества.

Специфические особенности профессиональной деятельности руководителей среднего и старшего уровней ГУ МЧС предполагают, что такой человек должен обладать определенными индивидуально-психологическими особенностями.

На базе Главного управления МЧС России по Тверской области проведено комплексное психодиагностическое исследование индивидуально-психологических особенностей руководителей среднего и старшего звена ГУ МЧС с использованием методики «16-факторный личностный теста Кеттелла» (форма А). Методика состоит из 187 вопросов. Из трех предлагаемых вариантов ответа необходимо выбрать один, наиболее подходящий для респондента. Результаты, полученные с

помощью данного опросника, дают возможность описать эмоционально-личностную сферу человека, а также качества, входящие в управленческий потенциал руководителей, обнаружить зависимость между психологическими характеристиками личности.

Методику «16-ти факторный личностный тест Кеттелла» (форма А) возможно применять для углубленного изучения особенностей эмоциональности, коммуникации, самоконтроля, лидерства, благодаря чему данная методика актуальна для использования ее в области профессионального психологического отбора руководящих кадров. Помимо изучения отдельных факторов, в процессе интерпретации полученных результатов исследования важно акцентировать внимание на сочетаниях, составляющих симптомокомплексы коммуникативных, эмоциональных, мотивационно-волевых и интеллектуальных свойств личности [2].

В психологической службе МЧС применяются следующие симптомокомплексы. Группу *коммуникативных свойств* образуют факторы: А – эмоциональная экстраверсия; Н – энергетический потенциал; Е – доминантность; L – ригидность аффекта; N – воспитанные формы поведения; Q2 – самодостаточность. Группу *интеллектуальных качеств* образуют факторы: В – высокий интеллект, М – свободомыслие, N – предпочтение воспитанных форм поведения, Q1 – радикализм. Группу *эмоциональных свойств* образуют факторы: С – интеграция поведения; F – свобода поведения; Н – энергетический потенциал; I – воображение; O – удовлетворенность ситуацией; Q4 – фрустрационное напряжение. В группу *мотивационно-волевых качеств* входят: Q3 – сознательный самоконтроль и G – нормативность поведения.

Согласно интерпретации теста, именно сочетание факторов А (сухая сдержанная эмоциональность – яркая, открытая эмоциональность) и Н (низкий энергетический потенциал – высокий энергетический потенциал) отражает общительность личности, стремление вступать в контакт с окружающими. Результаты исследования коммуникативных свойств личности представлены в табл. 1 и на рис. 1.

В результате проведенного исследования уровня выраженности коммуникативных качеств у руководителей ГУ МЧС установлено, что степень выраженности фактора А (5,56) и фактора Н (6,7) – немного выше средних значений. Это характеризует респондентов как людей, которые не избегают взаимоотношений с людьми, но при этом не проявляют собственной активности в установлении и сохранении контактов. Инициативность в общении у них проявляется обычно при наличии личной заинтересованности или в ситуациях, когда другие способы решения проблем оказываются недейственными. Поскольку руководителям часто необходимо взаимодействовать с людьми в силу их профессиональной деятельности, они склонны демонстрировать смелость и активность в социальных контактах, будь то общение с широкой аудиторией или взаимодействие с авторитетными личностями.

Средние показатели коммуникативных свойств
в структуре управленческого потенциала руководителей
среднего и старшего уровня ГУ МЧС России по Тверской области

Переменные	Результаты			
	Минимум	Максимум	Среднее	Стандартное отклонение
A	4,0	9,0	5,56	1,27
H	4,0	10,0	6,7	1,91
L	2,0	9,0	5,6	1,79
N	1,0	10,0	6,36	1,97
E	2,0	8,0	5,46	1,69
Q2	1,0	7,0	3,9	1,62

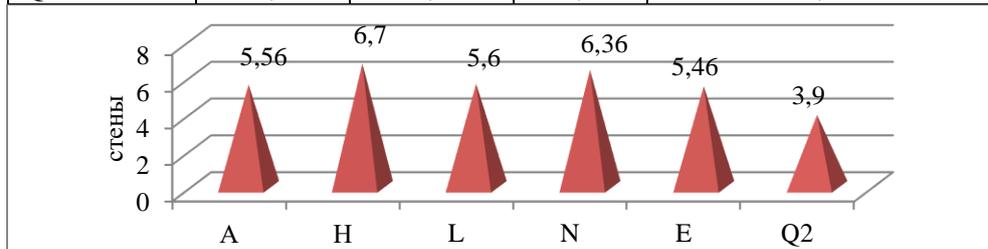


Рис. 1. Коммуникативные свойства в структуре управленческого потенциала руководителей среднего и старшего уровней в ГУ МЧС России по Тверской области: А – сухая эмоциональность – открытая эмоциональность; Н – низкий энергетический потенциал – высокий энергетический потенциал; L – идеаторная гибкость – ригидность аффекта; N – склонность к непосредственным формам реакций – предпочтение воспитанных форм поведения; E – низкая доминантность – высокая доминантность; Q2 – низкая самодостаточность – высокая самодостаточность

Инициативность, проявляемая руководителями в общении, является не только средством достижения успеха, но и важнейшим инструментом для создания и поддержания эффективной команды, где каждый участник чувствует свою значимость и вовлеченность в общий процесс.

Сочетание факторов L (идеаторная гибкость – ригидность аффекта) и N (склонность к непосредственным формам реакций – предпочтение воспитанных форм поведения) характеризует отношение личности к другим людям, это может включать в себя такие аспекты, как эмпатия, способность к сотрудничеству и степень открытости в общении. Значения факторов L (5,6) и N (6,36) в исследовании показали, что руководители часто демонстрируют склонность к самоанализу и саморефлексии, что позволяет им более эффективно справляться с профессиональными вызовами. Однако такая предрасположенность к контролю над эмоциями может затруднять их способность к сопереживанию, искреннему взаимодействию с подчиненными. Невзирая на доброжелательное отношение к коллегам, руководители могут оставаться закрытыми в отношении собственных переживаний. Сочетание факторов E (низкая доминантность – высокая доминантность) и Q2 (низкая самодостаточность – высокая

самодостаточность) отражает некоторые стороны лидерского потенциала личности.

Средние значения фактора Е (5,4) исследования указывают на то, что служба в МЧС, как и в любой другой силовой структуре строится на принципах субординации, которая представляет собой иерархическую систему подчинения, где каждый сотрудник подчиняется своему непосредственному начальнику. Большая ответственность, сосредоточенная в руках высшего руководства, может ограничивать инициативу сотрудников. Это может приводить к тому, что они становятся более осторожными в своих действиях и предпочтениях, потому что понимают, что любые их решения могут быть подвержены критике или не получить одобрения со стороны руководства. Таким образом, сотрудники часто выбирают более взвешенные и продуманные варианты действий.

Что же касается фактора самодостаточности Q2 (3,9) по результатам исследования, офицеры ГУ МЧС не обладают достаточной самодостаточностью и предпочитают работать в коллективе. Эти данные подтверждают, что деятельность в МЧС в значительной степени основывается на командной работе.

Эффективность работы в МЧС, как правило, зависит от согласованности действий всей команды. Таким образом, участники коллектива взаимозависимы, и их успех во многом формируется работой других участников.

Согласно имеющейся интерпретации результатов исследования с помощью методики 16-факторного личностного теста Кеттелла (форма А), в группу интеллектуальных качеств входят такие факторы: В – высокий интеллект, М – свободомыслие, N – предпочтение воспитанных форм поведения, Q1 – радикализм [6].

Результаты исследования интеллектуальных свойств личности руководителей среднего и старшего уровней представлены в табл. 2 и на рис. 2.

Таблица 2

Результаты анализа блока интеллектуальных качеств
в структуре управленческого потенциала у руководящего состава
МЧС России по Тверской области

Переменные	Результаты			
	Минимум	Максимум	Среднее	Стандартное отклонение
В	4,0	10,0	8,5	1,43
М	2,0	7,0	4,43	1,43
N	1,0	10,0	6,36	1,97
Q1	1,0	7,0	3,6	1,83

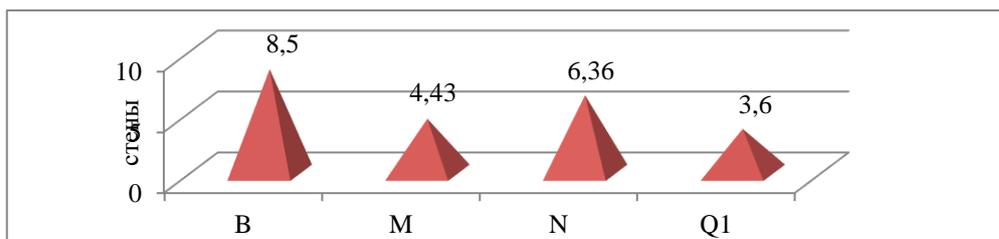


Рис. 2. Интеллектуальные качества в структуре управленческого потенциала руководителей ГУ МЧС России по Тверской области: В – низкий интеллект – высокий интеллект; М – соблюдение групповой нормы – индивидуализм, свободомыслие; N – склонность к непосредственным формам реакции – предпочтение воспитанных форма поведения; Q1 – консерватизм – радикализм

Сочетание факторов В и М говорит об интеллектуальных возможностях человека.

Результаты исследования показывают, что уровень интеллектуального развития руководителей выше среднего. Это указывает на то, что они обладают значительной эрудицией, а также развитыми абстрактным мышлением и логикой. Руководители демонстрируют высокую способность к обучению и усвоению новой информации. Низкие показатели по фактору М указывают на то, что сотрудники склонны к практическому и прагматичному мышлению, стремятся в своих действиях и решениях опираться на реальные возможности. Сочетание факторов N и Q1 отражают гибкость и оперативность мышления личности с точки зрения развития их управленческого потенциала.

Результаты исследования показывают, что большинство руководителей проявляют консервативный подход. Они предпочитают придерживаться существующих норм и правил, ценят традиции. Новые идеи и альтернативные решения рассматриваются ими с осторожностью, только после тщательной оценки всех возможных последствий. Они не склонны к экспериментам.

В группе эмоциональных свойств личности объединяются следующие факторы: С – интеграции поведения; F – свобода поведения; H – энергетический потенциал; I – склонность полагаться на воображение; O – удовлетворенность ситуацией; Q4 – фрустрационное напряжение.

Результаты исследования эмоциональных свойств личности руководителей среднего и старшего уровней представлены в табл. 3 и на рис. 3.

Факторы С и I в сочетании характеризуют чувствительность личности к эмоциогенным воздействиям.

Исследование выявило, что эмоциональная устойчивость руководителей ГУ МЧС превышает средние показатели. Это свидетельствует о высоком уровне их личностной интеграции.

Руководители обладают реалистичным взглядом на происходящие события, проявляют самостоятельность и уверенность в своих силах для преодоления различных трудностей. Они сохраняют устойчивость в стрессовых ситуациях. Сильные эмоциональные реакции могут возникать только в тех случаях, когда затрагиваются их важные потребности и личные интересы.

Таблица 3

Результаты дескриптивного анализа блока эмоциональных качеств в структуре управленческого потенциала у руководящего состава ГУ МЧС России по Тверской области

Переменные	Результаты			
	Минимум	Максимум	Среднее	Стандартное отклонение
С	2,0	10,0	6,83	2,33
I	1,0	10,0	4,50	2,16
Н	4,0	10,0	6,70	1,91
F	1,0	8,0	4,70	1,68
O	3,0	9,0	5,80	1,91
Q4	1,0	7,0	3,83	1,85

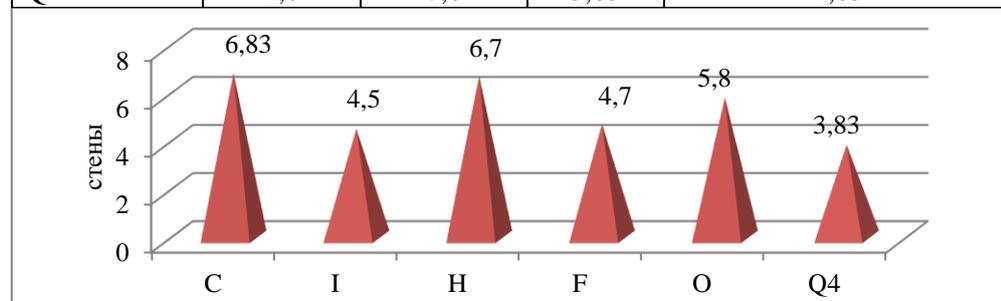


Рис. 3. Эмоциональные качества в структуре управленческого потенциала у руководителей ГУ МЧС России по Тверской области: С – низкая степень интеграции поведения – высокая степень интеграции поведения; I – реалистичность – воображение; Н – низкий энергетический потенциал – высокий энергетический потенциал; F – низкая свобода поведения – высокая свобода поведения»; O – удовлетворенность ситуацией – неудовлетворенность ситуацией; Q4 – низкое фрустрационное напряжение – высокое фрустрационное напряжение

Сочетание факторов Н и F отражает склонность к рискованному поведению.

Согласно данным исследования, руководителям среднего и старшего уровней ГУ МЧС присущи такие личные качества, как сдержанность, рассудительность и предусмотрительность в их поведении и принятии решений. Они способны проявлять смелость и решительность, но только в тех ситуациях, которые имеют особое значение. Их настроение в большей степени зависит от внешних факторов, чем от внутренних.

Комбинация факторов O и Q4 отражает различные аспекты тревожности как личностного свойства. Исследование выявило средний

уровень тревожности у руководителей, что является важным показателем в модели управленческого потенциала как субъекта труда. Это указывает на то, что руководители ГУ МЧС испытывают тревогу и беспокойство по поводу возможных неудач и негативных событий в своей жизни. Они более болезненно воспринимают критику, однако в то же время у них отсутствует общая фрустрационная напряженность. Это свидетельствует о том, что респонденты склонны к эмоциональной стабильности.

В группу мотивационно-волевых свойств личности входят факторы: Q3 – сознательный самоконтроль и G – нормативность поведения. Полученные данные представлены в табл. 4 и рис. 4.

Исследование мотивационно-волевых качеств личности, показало, что у руководителей эти свойства выражены на высоком уровне. Они демонстрируют организованность, упорство и ответственность, а также четкое понимание своих обязанностей [7]. Руководители способны настраиваться на достижение заданных целей, пресекая внутренние барьеры и преодолевая внешние трудности. В стрессовых ситуациях они сохраняют спокойствие и могут контролировать проявление своих эмоций. Их дисциплина и склонность придерживаться общепринятых правил и норм также хорошо развиты.

Таблица 4

Результаты психологического анализа мотивационно-волевых свойств в структуре управленческого потенциала у руководящего состава ГУ МЧС России по Тверской области



Рис. 4. Мотивационно-волевые свойства в структуре управленческого потенциала у руководителей ГУ МЧС России по Тверской области: Q3 – низкий волевой контроль поведения – высокий волевой контроль поведения; G – низкая нормативность поведения – высокая нормативность поведения

Таким образом, на основании результатов, полученных по методике Кеттелла, можно создать целостный психологический портрет руководителей ГУ МЧС среднего и старшего уровней.

Руководители ГУ МЧС в рамках своего управленческого потенциала не избегают межличностных отношений, а наоборот, активно устанавливают

и поддерживают контакты. Они проявляют инициативу в общении, особенно когда это связано с личной заинтересованностью, или, когда другие способы решения проблем оказываются неэффективными. Эти руководители демонстрируют смелость и активность в социальных взаимодействиях, будь то общение с широкой аудиторией или с влиятельными личностями. Их интеллектуальные способности выше среднего уровня: они хорошо образованы, обладают развитым абстрактным мышлением и логикой, а также высокой способностью к обучению и усвоению новой информации. Их мышление отличается практичностью и прагматизмом, и они стремятся действовать в рамках реальных возможностей. В большинстве случаев руководители проявляют консерватизм, следуя установленным нормам и правилам и уважая традиции. Новые идеи и альтернативные решения они рассматривают с осторожностью, тщательно оценивая все возможные последствия, и не склонны к экспериментам.

Руководители ГУ МЧС демонстрируют высокий уровень эмоциональной устойчивости и личностной интеграции, что находит отражение в их способности адекватно воспринимать текущие события. Они выделяются самостоятельностью и уверенностью в собственных возможностях, что позволяет им справляться с различными трудностями и сохранять стойкость в условиях стресса. Они способны быстро адаптироваться к изменениям, но могут испытывать давление, если обстоятельства выходят за рамки их контроля. Эмоциональная устойчивость становится ключевым фактором в их работе, позволяя сохранять ясность ума и сосредоточенность на решении задач, несмотря на внешние угрозы и непредсказуемость ситуации.

Кроме того, руководители МЧС умеют управлять не только своими эмоциями, но и эмоциями подчиненных. Эффективное взаимодействие с командой, поддержка и мотивация сотрудников в условиях стресса играют важную роль в успешном выполнении задач. Они способны распознавать эмоциональные реакции других, предоставлять необходимую поддержку и создавать атмосферу доверия, что способствует более продуктивной работе.

Руководители ГУ МЧС среднего и старшего уровней обладают хорошо развитыми мотивационно-волевыми качествами в рамках своего управленческого потенциала. Их можно охарактеризовать как организованных, настойчивых и ответственных людей с ярко выраженным чувством долга. Они умеют настраиваться на достижение своих целей, невзирая на внутренние противоречия и внешние трудности. Эти специалисты сохраняют спокойствие в критических ситуациях и обладают способностью контролировать внешние выражения своих эмоций. Дисциплина и стремление следовать общепринятым нормам и правилам отмечают их профессионализм и серьезный подход к работе.

Список литературы

1. Анастази А., Урбина С. Психологическое тестирование. СПб.: Питер, 2008. 688 с.

2. Березин Ф.Б., Мирошников М.П., Соколова Е.Д. Методика многостороннего исследований личности. М.: Консультант Плюс-Новые Технологии, 2011. 320 с.
3. Друкер П.Ф. Эффективный руководитель. М.: МИФ, 2020. 232 с.
4. Марченко Е.В. Психологические аспекты принятия управленческих решений: учебное пособие. М, 2022. 156 с.
5. Маничев С.А. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии. СПб.: Питер, 2018. 415 с.
6. Методика многофакторного исследования личности Кеттелла [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://psylab.info/Методика_многофакторного_исследования_личности_Кэттелла.
7. Моросанова В.И. Регуляторные и личностные аспекты рациональности принятия решений / Прикладная психология, 2019. 282 с.
8. МЧС России: [Электронный ресурс]: <https://www.mchs.gov.ru/> (дата обращения: 03.02.2025)
9. Савочкин Д.В., Канах М.В. Управление в системе МЧС России: Организационно-правовые и документальные аспекты: учебное пособие. Железногорск, 2017. 39 с.
10. Федеральный закон от 23.05.2016 № 141-ФЗ «О службе в федеральной противопожарной службе Государственной противопожарной службы и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации». М.: ЦЕНТРМАГ, 2023.

Об авторе:

ГРИГОРЯН Арсен Рафикович – генерал-майор внутренней службы, начальник Главного управления МЧС по Тверской области (170034, г. Тверь, ул. Дарвина, 12), e-mail: psihologimchs@mail.ru

Psychodiagnostic study of individual psychological characteristics of heads of multi-level departments of the regional ministry of emergencies situations

A.R. Grigoryan

Ministry of Emergencies in the Tver Region, Tver

The article presents a study of the individual psychological characteristics of the heads of the of multi-level divisions of the main directorate of the ministry of the Russian federation for civil defense, emergencies and disaster management in the Tver region at the middle and senior levels, as subjects of labor. The article considers the symptom complexes of communicative, emotional, intellectual and motivational-volitional personality traits of the heads of the Ministry of Emergency Situations of the middle and senior levels. A comprehensive psychological portrait of the heads of the Ministry of Emergency Situations has been developed.

Keywords: *individual psychological characteristics, managerial activity, communicative, emotional, motivational-volitional, intellectual personality traits, head of the Ministry of Emergency Situations, psychological portrait.*

Принято в редакцию: 31.01.2025 г.

Подписано в печать: 17.02.2025 г.

Ценности и смыслы субъекта научно-педагогического труда: обзор актуальных исследований

Н.Н. Демиденко, В.М. Шверина

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

Представлен ретроспективный взгляд на историю изучения феноменов ценностей и смыслов, дан обзор актуальных исследований ценностей и смыслов субъекта научно-педагогического труда. Определено соотношение феноменов ценности, смысла, ценностных ориентаций, трудовой мотивации, показан понятийный строй исследования заявленной тематики. В контексте описания актуальных исследований ценностей и смыслов труда и жизни преподавателя высшей школы делается вывод об их динамике. На основе анализа представленных исследований сделаны обобщающие выводы, поставлены научно-практические вопросы и определены проблемы дальнейшего изучения данных феноменов в области психологии труда.

***Ключевые слова:** высшее профессионально ориентированное образование, субъект научно-педагогического труда, смыслы, ценности, ценностные ориентации, мотивационная цель, менеджериализм.*

Психологические исследования ценностей и смыслов являются актуальной тематикой с начала 30-х годов XX века (Олпорт, 1928; Клакхон, Стротберг, 1951; Рокич, 1973, Шварц и Билски, 1987 и др.). В отечественной психологии ценности и смыслы изучали такие учёные, как В.П. Тугаринов, 1968; А.Н. Леонтьев, 1979; Д.А. Леонтьев, 1997; А.В. Серый, 1999; Б.Г. Ананьев, 2001; А.С. Шаров, 2000; Ф.Е. Василюк, 2007; В.С. Магун, 2010; В.А. Ядов, 2013 и др. Вопросы ценностей и смыслов широко обсуждаются в психологической науке и, в частности, психологии труда, так как от развитой структуры ценностей и смыслов, их направленности у субъектов труда зависят профессиональная успешность, общественные и личностные идеалы, культурно одобряемое поведение и, как следствие, социально-экономическое положение организации, региона, страны. Отметим, что в современных условиях развития общества, экономики, бизнеса, культуры значение данной проблемы возрастает в связи с тем, что цифровизация в социально-технической инфраструктуре общества открывает перспективы новых практик, ценностей и норм. Цифровые технологии проникли во все сферы человеческой жизни, меняя не только повседневные ритуалы, практики и инфраструктуру, но и принципы и ценности высшего образования [11]. Это прямо относится и к сфере университетов. По мере увеличения

населения и усложнения процессов как внутри общества, так и в части технологий, многие профессии меняют свой характер. Это касается профессии педагога, исследователя и администратора в университетской сфере [12].

Для профессиональной деятельности педагога, в том числе и для преподавателя высшей школы (ПВШ), существенное значение имеет формирование такого отношения к своему труду, при котором последний не просто выступает как определенная профессиональная обязанность и средство существования, а приобретает значимость смысла жизни [10]. В.Э. Чудновский считает, что условием формирования у человека стремления к самореализации является обретение им смысла жизни, его потеря, снижение уровней его адекватности и устойчивости негативно отражаются на процессе самоактуализации и его результатах [21].

Цель работы – представить обзор исследований ценностей и смыслов субъекта научно-педагогического труда и на этой основе обосновать актуальность изучения ценностей и смыслов преподавателя высшей школы в условиях современного вуза.

Анализ научного материала позволяет сказать, что исследования ценностей базируются на концепциях и теориях ведущих зарубежных и отечественных ученых, таких как Ф. Клакхон и Ф. Стродтбек, М. Рокич, Ш. Шварц и У. Билски, Д.А. Леонтьев, В. Магун, В. Ядов и др.

Согласно теории Ф. Клакхона и Ф. Стродтбека, ценность – это концепция желаемого, внешняя и явная или скрыто-внутренняя, сугубо индивидуальная или характеристика группы, которая влияет на выбор из имеющихся способов, средств и конечных целей [25]. По определению М. Рокича, ценности – это устойчивые убеждения в том, что определённый способ действия или определённые жизненные цели наиболее предпочтительны для индивида и общества другим способам деятельности или другим конечным целям [26]. Ш. Шварц считал, что ценности – это желаемые, выходящие за рамки конкретных ситуаций цели, отличающиеся друг от друга по значимости и являющиеся руководящими принципами в жизни людей [27]. Согласно Д.А. Леонтьеву, ценности – это общественные идеалы, которые усваиваются личностью и начинают в качестве «модели должного» побуждать личность к активности. Ценности – это убеждения человека в значимости или важности для него некоторого объекта или состояния как цели или средства [8]. Анализ научных дефиниций показывает, что в психологии пока не выработано единой формулировки понятия «ценности». Однако, обобщая научные данные, можно заметить, что в целом во всех определениях присутствует указание на то, что, с одной стороны, ценности являются объективными нормами и регуляторами социального поведения и, с другой стороны, субъективными потребностями чего-то желаемого для личности.

Анализ показывает, что в науке определена структура ценностной сферы личности, построены типологии (классификации) ценностей. Ценности представляют собой иерархическую структуру, в которой они располагаются от низшего до высшего уровня. На высшем уровне находятся

базовые социальные ценности, на низшем – ценности, которые формируются на основе жизненных потребностей в простейших ситуациях (В. Магун, М. Каган, В. Ядов). У авторов (М. Рокич, Ш. Шварц, В. Магун) показано деление ценностей на терминальные и инструментальные. Терминальные ценности М. Рокич называет ценностями-целями, Ш. Шварц, В. Магун, В. Ядов – базовыми. Инструментальные ценности по Рокичу – это ценности-средства, у Шварца это принципы действия, у Магуна это оперативные ценности, где все определения, по сути, обозначают способы поведения субъекта, которые с личной и общественной точек зрения являются предпочтительными в любой ситуации. Во всех классификациях присутствует разделение ценностей на личностные и социальные, показано, что все ценности тесно взаимосвязаны с потребностями и мотивами индивида.

Наиболее близким к ценностям является понятие ценностных ориентаций. Достаточно полное описание ценностных ориентаций представлено в работах В.Я. Ядова [22]. Согласно диспозиционной теории автора, ценностные ориентации образуют высший уровень иерархии предрасположенности человека к определённому восприятию своей жизни и поведению. Система ценностей личности составляет основу её ценностных ориентаций и ценностных установок, которые выступают в качестве критерия выбора вариантов деятельности, поведения, принятия решения, что принципиально важно иметь в виду в контексте труда преподавателя вуза как субъекта деятельности профессионально ориентированного обучения и воспитания.

Обратиться к феномену ценностных ориентаций важно, так как они имеют смысловую природу, поэтому в психологических исследованиях трудовой мотивации понятия «ценность» и «смысл» часто присутствуют вместе. В психологии смысл отождествляется с любой значимостью явления или события в жизни человека [8]. Следует отметить, что многие исследователи, такие как Д.А. Леонтьев [9], В. Франкл [20], Г. Олпорт [24] и др. приравнивали понятия «ценность» и «личный смысл» и считали, что стремления человека найти смысл жизни определяются ценностями.

Следовательно, смыслы являются человеческими ценностями, которые лежат как в основе социальной деятельности людей, так и функционирования общества в целом. Д.А. Леонтьев обосновал деятельностный подход к смыслам, тем самым показав их тесную взаимосвязь с мотивацией и целеполаганием личности в процессе её жизни и деятельности.

Таким образом, ценностные и смысло-жизненные ориентации тесно связаны между собой и понимаются как важнейшие компоненты, составляющие ценностно-смысловую сферу личности. В ценностно-смысловых ориентациях отражается жизненный опыт, который человек накапливает в ходе своего развития и в результате своего взаимодействия с внешним миром. Всё вышесказанное позволяет констатировать, что ценности и смыслы играют важнейшую роль в профессиональной

деятельности субъекта труда и, в частности, субъекта научно-педагогического труда. Именно на этой основе формируются профессиональные ценности и профессиональная идентичность, транслируемая вовне в процессе взаимодействия в системе «преподаватель как субъект труда – обучающийся как потенциальный субъект труда».

Следует отметить, что, несмотря на многочисленные исследования, посвящённые проблемам современного высшего образования и сущности научно-педагогического труда, такие психологические конструкты личности преподавателя высшей школы, как ценности и смыслы, изучены недостаточно. Подчеркнём, что с учётом современных тенденций развития общества, рынка труда и в целом модернизации профессионального сознания представителей различных профессий ценности и смыслы можно отнести к наиболее важным психологическим явлениям, формирующим основу взаимодействия субъектов профессионально ориентированного образования.

Ценности и смыслы субъекта научно-педагогического труда в качестве предмета исследований представлены в научных трудах Т.И. Арковой, Н.Н. Демиденко, Л.М. Митиной, И.О. Сидоренко, Ш. Шварца и др.

Исследование сотрудников высшей школы экономики Ш. Шварца, Т.П. Бутенко, Д.С. Седовой и А.С. Липатовой [19] в рамках уточнённой теории 19 базовых индивидуальных ценностей Ш. Шварца показало следующие наиболее значимые ценности ПВШ: избегать болезней и заботиться о своём здоровье; личная безопасность; самостоятельность мысли и самостоятельность поступков, свобода действий; стабильность и порядок в обществе; соблюдение законов; скромность, забота о близких людях; толерантность ко всем людям и группам; разнообразные виды нового опыта; быть успешным; сохранять своё лицо среди других. Согласно идеям Ш. Шварца, данные ценности – фундаментальные условия человеческого существования, позволяющие удовлетворять потребности организма, стремление к социальным взаимодействиям и потребности в принадлежности к группе. Важным является тот факт, что в данном исследовании все ценности имеют концептуальное определение с точки зрения мотивационной цели. Например, ценность «самостоятельность мысли» с точки зрения мотивационной цели означает свободу развивать собственные идеи и способности. Тем самым подтверждается тесная взаимосвязь между ценностями субъекта труда и его трудовой мотивацией.

Известно, что в разные исторические времена в связи с изменениями социальной среды формируются адекватные ей ценности и смыслы. Так, на примере «поколения Z», которое выросло в эпоху интернета, было показано, что тотальное проникновение сетевых технологий в жизнь человека влияет на его ценностные ориентации и приводит к трансформации прошлых и выработке новых ценностей и смыслов [23]. Следует отметить, что в исследованиях учёных, посвящённых ценностно-смысловым ориентациям ПВШ, также показаны

не только их актуальные ценности и смыслы, но и факторы, которые способствуют трансформации этих психологических конструктов личности.

В исследовании И.О. Сидоренко [14], посвящённом цифровому образованию, в 2024 г. выявлены две группы важных ценностей ПВШ в аспекте приверженности профессии: терминальные и инструментальные. Терминальные ценности – активная деятельная жизнь, интересная работа, наличие хороших и верных друзей, красота природы и искусства, общественное признание, развитие, свобода, творчество. Инструментальные ценности ПВШ – воспитанность, исполнительность, независимость, образованность, ответственность, честность, широта взглядов, терпимость, самоконтроль, эффективность в делах.

По мнению М.В. Богуславского [3], преподаватели склонны высоко оценивать те условия труда, которые связаны с их собственным вкладом в учебный процесс: морально-психологический климат в коллективе и соблюдение трудовой дисциплины. Из условий, которые предоставляются вузом, наиболее высоко оцениваются показатели научного, информационного и методического обеспечения учебного процесса. Результаты опроса показали три группы наиболее важных проблем, волнующих ПВШ. Первая связана с низкой оплатой труда на фоне высокой нагрузки. Вторая – с недостаточным материально-техническим обеспечением учебного процесса, а третья – с неэффективным документационным обеспечением учебного процесса. Данное исследование показывает, что для современных преподавателей значимую ценность представляют условия труда.

Об изменениях ценностей у преподавателей вузов говорится в исследованиях Т.И. Арковой, Е.Ю. Карамышевой и Е.В. Щаниной [2, 6]. Авторы обозначили следующие проблемы: главным для преподавателя вуза в современных условиях стало развитие собственного профессионализма, формирование своего человеческого капитала, забота о своей конкурентоспособности на рынке труда в противовес таким традиционным ценностям, как педагогическая, воспитательная, научная деятельность преподавателя. Исследователи делают вывод, что такое изменение в ценностях наряду с коммерциализацией системы высшего образования может иметь определённые последствия для формирования человеческого капитала выпускников вуза.

Одним из факторов, который непосредственно связан с ценностно-смысловыми ориентациями ПВШ, является педагогический консерватизм. Так, И.Б. Авакян говорит о следующей закономерности: чем выше невосприимчивость к нововведениям, неготовность к риску, тем ниже интегральный уровень удовлетворенности трудом [1]. Данный факт можно объяснить тем, что привычные способы деятельности, система традиционных ценностей, обеспечивающих высокую удовлетворенность педагогическим трудом, иницируют психологическую силу педагогического консерватизма, оберегающую от эмоционального выгорания [4]. Иначе говоря, ПВШ, с одной стороны, формально

приспосабливается к нововведениям в профессиональной деятельности [17, с. 50], с другой – открыто демонстрирует проецирующую неприязнь к инновациям, что характеризует внутренний конфликт личности и неудовлетворенность собственным трудом [18].

Социально-профессиональный статус российского преподавателя вуза также является одним из факторов, оказывающих влияние на ценностно-смысловые ориентации ПВШ [7]. Снижение профессионального статуса современного ПВШ, обусловленное невысоким престижем профессии и низким уровнем оплаты труда, негативно сказывается на профессиональных ценностях и объективно проявляется в пространстве обучения и воспитания будущего субъекта профессиональной деятельности. Этот аспект общей проблемы ценностей и смыслов труда ПВШ требует дальнейшего изучения.

В исследовании Н.А. Семёновой, посвящённом жизненной успешности современного преподавателя высшей школы, представлены результаты ранжирования 15 реальных и желаемых (идеальных) ценностей [13]. Было установлено, что как в случае идеального успешного человека, так и в реальной ситуации на первое место выходят ценности семьи и здоровья. Далее иерархия ценностей начинает различаться: в реальной жизни наиболее значимой является любовь, в идеальной ситуации – интересная работа. Респонденты считают социальный статус и владение информацией наиболее важными ценностями, определяющими успешность, тогда как любовь не вполне вписывается в их идеальные представления о жизненной успешности.

Об искажении смыслов и профессионального статуса преподавательской деятельности говорится в работе Т.В. Сохраняевой, где показаны процессы, которые могут блокировать возможность раскрытия в полной мере творческого потенциала преподавателей, оказывать негативное воздействие на профессиональную самооценку работника образования («бумажный геноцид» и другие следствия менеджериализма [15]. В работе О.Б. Томилина дана характеристика университетского менеджериализма как метода управления высшим учебным заведением [16]. Автор считает, что отношение к людям (профессорско-преподавательскому составу) как к средству, а не как к личности неизбежно приводит к отчуждению людей от результатов своего труда и к разрушению смысла труда как такового.

Представленный обзор исследований в рамках проблематики ценностей и смыслов субъекта научно-педагогического труда позволяет сказать, что современное высшее образование стоит на пороге серьёзных перемен, которые касаются преобразования всей системы высшего образования, что не может не сказываться на ценностно-смысловой сфере личности преподавателя высшей школы. Выявленный разброс ценностей преподавателей вузов можно объяснить тем, что научно-педагогическая деятельность ПВШ является сложно структурированной и

многофункциональной, она включает в себя многообразие определяющих её ценностей и смыслов, поэтому вывод выглядит закономерным.

Вместе с тем следует учесть, что профессиональное сообщество характеризуется специфическим набором ценностей и смыслов, в соответствии с которыми и происходит профессионализация сознания. Анализ представленного научного материала показывает, что для современного ПВШ характерны терминальные ценности, такие как здоровье, личная безопасность и свобода, семья, интересная работа, возможность самореализации. Инструментальные ценности, обозначающие способы поведения субъекта труда, в большей степени подвержены изменениям под действием социальной среды, и, вероятно, поэтому воспитанность, исполнительность, ответственность, терпимость не входят в число приоритетных ценностей.

На основе терминальных и инструментальных ценностей формируются профессиональные ценности, к которым традиционно относились профессионализм в педагогической, научной, воспитательной деятельности, интересная работа, самореализация, служение на благо обучающихся и т. п. У современных преподавателей высшей школы на первый план выступают личностно-ориентированные профессиональные ценности, такие как собственный профессионализм, конкурентоспособность на рынке труда, личностный рост, владение современными технологиями цифрового образования, условия труда.

Таким образом, мы наблюдаем определённую динамику ценностей субъекта научно-педагогического труда. Постоянно меняющаяся образовательная среда университетов приводит к перестройке профессиональных смыслов и ценностей у ПВШ. По мнению Н.Н. Демиденко, механизмом, обеспечивающим этот процесс, является ценностная апперцепция, которая приобретает важнейшее значение в современной ситуации трансформации социально-экономической, политической, культурной жизни общества [5, с. 267]. В данном случае ценностная апперцепция рассматривается как механизм развития мотивационной компоненты профессионализма ПВШ, работающий в процессе рефлексии ценностно-смыслового содержания своей профессиональной активности. Нельзя не согласиться с мнением Т.В. Сохраняевой, что концептуализация смыслов деятельности субъекта преподавания не может быть завершённым процессом: перед современным человеком обучающим (*Homo docens*) открывается пространство как для трансформирующего взаимодействия с новыми технологиями, так и для переосмысления самого образовательного процесса и своей роли в его реализации [15].

Проведённый обзор исследований ценностей и смыслов субъекта научно-педагогического труда выявил ряд важных вопросов. Например:

1. Что для ПВШ является первичным: смысл его деятельности, на основе которого будут формироваться профессиональные ценности, или

ценности, с помощью которых обретается весь смысл их профессионального труда?

2. Как новые ценности и смыслы будут влиять на трудовую мотивацию ПВШ и как это скажется на качестве высшего образования?

3. Как взаимоотношения между профессорско-преподавательским составом и администрацией университетов в формате университетского менеджериализма влияют на условия труда и связанные с ними ценности и смыслы профессиональной деятельности современного преподавателя высшей школы?

В заключение отметим, обзор актуальных исследований ценностей и смыслов субъекта научно-педагогического труда позволил сформулировать следующие выводы:

– феномены ценностей и смыслов преподавателя высшей школы изучены не в полном объеме, поэтому тематика ценностно-смыслового компонента деятельности и личности ПВШ – актуальное поле исследований в области психологии труда;

– стремительные трансформации высшего образования неизбежно проводят к появлению новых ценностей и смыслов, значение которых предстоит изучать;

– выявление актуальных ценностей и смыслов профессиональной деятельности субъекта научно-педагогического труда в логике мониторинга позволит управлять процессами изменения ценностно-смыслового компонента профессиональной активности и повышать продуктивность индивидуального, коллективного субъекта труда, всей системы подготовки кадров в высшей школе.

Список литературы:

1. Авакян И.Б. Педагогический консерватизм преподавателей вуза // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2024. Т. 13. вып. 1 (49). С. 80-90.
2. Аркова Т.И. Духовно-нравственные ценности вузовского образования современного российского общества (социально-философский анализ): автореф. дис. ... канд. филос. наук. М., 2017. 27 с.
3. Богуславский М.В., Ладыжец Н.С., Неборский Е.В. Условия труда в региональном университете в оценках профессорско-преподавательского состава // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т. 8. № 2. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/51PDMN220.pdf> (дата обращения: 13.09.2024).
4. Быков Р.А., Быкова Е.Ю., Власова Ю.А. Социальная апатия учителей как форма адаптации к современным социокультурным условиям. Томск: Красное знамя, 2020. 242 с.
5. Демиденко Н.Н. Мотивационно-компетентностный подход к профессионализму научно-педагогического труда преподавателя высшей школы: дис. ... д-ра психол. наук: 10.00.03. Тверь, 2020. 869 с.
6. Карамышева Е.Ю., Щанина Е.В. Социально-профессиональные установки преподавателей гуманитарного профиля // Социально-гуманитарные знания. 2024. № 1. С. 84–88.

7. Карамышева Е.Ю., Щанина Е.В. Социально-профессиональный статус российского преподавателя вуза // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2024. № 5 (май). С. 24–28.
8. Леонтьев Д.А. От социальных ценностей к личным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности (статья вторая) // Вестник Московского университета. 1997. № 1. Серия 14: Психология. С. 20–27.
9. Леонтьев Д.А. Психология смысла: Природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2003. 487 с.
10. Митина Л.М. Психологические ресурсы и смысложизненные ориентации в альтернативных моделях профессиональных педагогов // Вестник Государственного университета просвещения. Серия: Психологические науки. 2024. № 2. С. 22–39.
11. Неборский Е.В., Богуславский М.В., Ладыжец Н.С., Наумова Т.А. Социотехнологические вызовы и их влияние на университеты и сферу высшего образования // Проблемы современного образования. 2021. № 6. С. 131–142.
12. Неборский Е.В., Богуславский М.В., Наумова Т.А. От «фабричного» к «цифровому» формату развития высшего образования // Гуманитарные исследования Центральной России. 2022. № 2 (23). С. 62–68.
13. Семёнова Н.А. Структурно-функциональная организация жизненной успешности как метаресурс личности современного преподавателя высшей школы // Российский психологический журнал. 2022. 1]] (4). С. 94–109.
14. Сидоренко И.О. Цифровое образование как основа усовершенствования социального механизма приверженности профессии преподавателей высшей школы // Society and Security Insights. 2024. Т. 7. № 1. С. 178–199.
15. Сохраняева Т.В. Соединяя прошлое и будущее: преподаватель в современном образовании // Ценности и смыслы. 2024. № 1 (89). С. 142–151.
16. Томилин О.Б. Тупики университетского менеджериализма: концептуальный анализ // Университетское управление: практика и анализ. 2024. Т. 28. № 1. С. 125–143.
17. Ушаков А.А. Личностно-профессиональное саморазвитие педагога в условиях интегративной образовательной среды: теория и технология. М.: Мир науки, 2020. 164 с.
18. Филиппова С.А., Пазухина С.В., Куликова Т.И., Степанова Н.А. Эмоциональная устойчивость будущих педагогов к негативному влиянию современной информационной среды // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 5. С. 80–90.
19. Шварц Ш., Бутенко Т.П., Седова Д.С., Липатова А.С. Уточнённая теория базовых индивидуальных ценностей: применение в России // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2012. Т. 9. № 1. С. 43–70.
20. Франкл В. Человек в поисках смысла / общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева. М.: Прогресс, 1990. 368 с.
21. Чудновский В.Э. Смысл жизни и судьба. М.: Ось-89, 1997. 208 с.
22. Ядов В.А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности. Изд. 2-е расширенное. М.: ЦСПиМ, 2013. 376 с.
23. Яницкий М.С. и др. Система ценностных ориентаций «поколения Z»: социальные, культурные и демографические детерминанты // Сибирский психологический журнал. 2019. № 72. С. 46–67.
24. Allport G.W., Vernon P.E., & Lindzey G. Study of Values: A Scale for Measuring the Dominant Interests in Personality. Boston: Houghton Mifflin, 1960. 60 p.

25. Kluckhohn, C. (1951). Values and Value Orientation in the Theory of Action. In T. Parsons, & E. A. Shils (Eds.), *Toward a General Theory of Action*. P. 388–433.
26. Rokeach M. *The Nature of Human Values*. N-Y., 1973. 438 p.
27. Schwartz S.H. Les valeurs de base de la personne: Theorie, mesures et applications (Basic human values: Theory, measurement, and applications) // *Revue Francaise de Sociologie*. 2006. № 47. P. 249–288.

Об авторах:

ДЕМИДЕНКО Надежда Николаевна – доктор психологических наук, доцент кафедры психологии труда и клинической психологии, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь (170100, Тверь, ул. Желябова, 33); e-mail: nndem@list.ru

ШВЕРИНА Валерия Михайловна – аспирант, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь (170100, Тверь, ул. Желябова, 33); e-mail: lerusik_shverina@mail.ru

Values and meanings of the subject of scientific and pedagogical labor: a review of current researches

N.N. Demidenko, V.M. Shverina

Tver State University, Tver

The article presents a retrospective look at the history of studying the phenomena of values and meanings, provides an overview of current studies of the values and meanings of the subject of scientific and pedagogical work. The relationship between the phenomena of value, meaning, value orientations, labor motivation is determined, and the conceptual structure of the study of the stated topic is shown. In the context of the description of current studies of the values and meanings of work and life of a higher education teacher, a conclusion is made about their dynamics. Based on the analysis of the presented studies, generalizing conclusions are made, scientific and practical questions are posed and problems of further study of these phenomena in the field of labor psychology are identified.

Keywords: *higher professionally oriented education, subject of scientific and pedagogical work, meanings, values, value orientations, motivational goal, managerialism.*

Принято в редакцию: 29.11.2024 г.
Подписано в печать: 15.01.2025 г.

Категория профессиональной субъектности в отношении студентов – будущих психологов

Т.А. Жалагина¹, К.Л. Писаревский²

¹ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет», г. Тверь

²ОЧУ ВО «Российская международная академия туризма» (РМАТ), г. Химки

В статье рассматривается понятие профессиональной субъектности в отношении студентов – будущих психологов. Анализируется и уточняется сущность профессиональной субъектности с позиции различных авторов, раскрывается значимость формирования компонентов профессионального самоопределения у студентов-психологов.

***Ключевые слова:** субъектность, профессиональная субъектность, субъектность начинающих специалистов, особенности формирования субъектности, показатели субъектности, студенты-психологи.*

Психологическая профессия накладывает особенный отпечаток на деятельность практикующих специалистов, а также на их подготовку. Исследователями отмечается важность «знания человека», знания жизни для успешного овладения психологической наукой и практикой [9].

Особенностью психологической профессии является необычное положение специалиста по отношению к объекту его труда. В процессе профессионального психологического взаимодействия специалист-психолог с помощью своей личности пытается оказать помощь своему клиенту, оказавшемуся чаще всего в трудной жизненной ситуации [17]. Таким образом, психолог в таком контакте должен занимать активную позицию по отношению к своему клиенту и его проблеме.

Более того, сталкиваясь с большими эмоциональными нагрузками в ходе выполнения профессиональных обязанностей, психолог-практик приходит к пониманию необходимости самосовершенствования профессиональных умений и навыков, понимания других людей, способов оказания помощи и развития других людей [7]. Например, в процессе профориентационного консультирования психолог пытается помочь выбрать профессиональный путь и траекторию будущего личностного и профессионального развития человека. Ответственность в таких ситуациях очень высока, поскольку неправильно сделанный выбор может привести к разочарованию в профессии и потере временных и душевных ресурсов.

Таким образом, от психолога требуются высокоэнергозатратная творческая деятельность и самодеятельность, умение гибко

перестраивать собственное поведение и управлять поведением и эмоциями других людей, а также анализировать их внутренний мир. Таким образом, требования к психологу-практику, как к субъекту профессиональной деятельности, чрезвычайно высоки.

Изучая феномен профессиональной субъектности и ее становления, ученые не пришли к устоявшейся концепции. Однако существует ряд исследований, которые, на наш взгляд, раскрывают это явление более полно.

К примеру, А.А. Деркач, анализируя достаточно большой пласт результатов исследования профессиональной субъектности, приходит к выводу о том, что она является проявлением общей субъектности индивида в профессиональном поле и реализуется во внутренне детерминированной активности, направленной на переход от реактивного реагирования на ситуации к проактивному – инициативному преобразованию ситуаций и целей для эффективного разрешения профессиональных задач [3].

Очевидно, что исходя из такого определения профессиональной субъектности, требовать ее проявления от студентов психологических специальностей – означало бы демонстрацию завышенных ожиданий. Поэтому разумнее говорить о становлении профессиональной субъектности в студенческом периоде или о ее формировании.

Предлагая свою модель становления профессиональной субъектности студентов – будущих психологов, Н.Е. Исаева вводит понятие «субъектный потенциал», включающий в себя набор внутренних ресурсов индивида, обеспечивающих самодетерминированное поведение [6]. Субъектный потенциал проявляется в склонности индивида действовать самостоятельно, ответственно, проявлять инициативу в значимых жизненных ситуациях. Мотивационную основу субъектного потенциала составляет жизненная позиция; «операциональную» часть – Я-концепция, способности и воля.

Развитие профессиональной субъектности осуществляется при взаимодействии внутренних и внешних условий. Внешние условия (профессионально-деятельностные и социокультурные) задают вектор развития, а внутренние (жизненные планы, личностные особенности, профессиональные планы и установки) определяют индивидуальную вариабельность становления профессиональной субъектности.

При этом в содержание профессиональной субъектности закладываются довольно разнородные понятия профессиональной направленности, профессиональной позиции, профессиональной компетентности и способностей, а также профессионального сознания и самосознания. Профессиональная субъектность проявляется в форме самореализации.

Несмотря на очевидную ценность предложенной Н.Е. Исаевой модели и введение эвристически ценного понятия «субъектный потенциал» как переходного состояния между отсутствием

профессиональной субъектности и ее наличием, эта модель, на наш взгляд, несет в себе существенные недостатки. В частности, автор включает профессиональное сознание и профессиональную позицию в качестве компонентов друг друга, при этом профессиональная направленность вполне может быть частью профессиональной позиции. Профессиональная субъектность понимается автором как мера освоения профессии, [6] что, на наш взгляд, лишает данное понятие смысла и самостоятельности. Таким образом, автором не решен вопрос структуры профессиональной субъектности.

Важным компонентом, входящим в структуру профессиональной субъектности, на наш взгляд, является профессиональная позиция как понимание своего места и отношения к выполняемой профессиональной деятельности. В случае занятия активной («субъектной») профессиональной позиции, имеющиеся качества индивида группируются вокруг решения профессиональной задачи, он становится профессионалом, вовлеченно решающим задачу, что соответствует пониманию субъекта С.Л. Рубинштейном в качестве активного, самостоятельного, саморазвивающегося и самодетерминированного индивида [15, с. 94].

Эту идею развивает А.К. Осницкий в концепции регуляторного опыта, в которой одним из компонентов является личностный уровень самоопределения, который определяет характеристику субъектности, направленности активности [13]. Таким образом, вторым компонентом профессиональной субъектности можно назвать профессиональное самоопределение – понимание и идентификацию себя как профессионала, представителя определенной профессии.

Сравнивая основные определения исследователей профессиональной субъектности у студентов, мы обобщили результаты в виде сравнительной таблицы (табл. 1).

Анализируя содержание подходов к пониманию субъектности студента вуза, овладевающего той или иной профессией, мы приходим к выводу, что в такой субъектности могут быть четыре основных компонента.

Во-первых, всеми авторами отмечается те или иные особенности мотивации. В нашем понимании, мотивационный аспект профессиональной субъектности студентов-психологов на этапе обучения проявляется в активной позиции по отношению к профессии, а также в ценности профессионального становления.

Вторым аспектом субъектности является когнитивный или знаниевый компонент в применении к себе самому как будущему специалисту-психологу. Наличие проработанного образа себя как профессионала позволяет студентам более адекватно выстраивать собственное профессиональное развитие и саморазвитие. Задачей преподавателей в этом смысле будет обеспечение адекватных образцов или системы критериев для студентов, с которыми они могли бы себя сравнивать. Наличие негативных или неадекватных образцов будет замедлять формирование профессиональной субъектности.

Таблица 1
Подходы к изучению профессиональной субъектности у студентов вузов

ФИО	Основные позиции подхода	Достоинства	Недостатки
Мухаметзянова Ф.Г. [11]	<ul style="list-style-type: none"> - Субъектность как степень инициации в овладении учебно-академической деятельностью - Ключевые свойства: активность, инициация, самодеятельность 	Четкое выделение основных свойств субъекта	Узкий фокус только на учебно-академической деятельности
Маркелова Т.В. [10]	<ul style="list-style-type: none"> - Субъектность как интегратор профессиональных способностей - Четыре аспекта: осознание активности, принятие другого, свобода выбора, рефлексия 	Системный подход с выделением четкой структуры	Недостаточное внимание к динамике развития субъектности
Недосека Л.А. [12]	<ul style="list-style-type: none"> - Развитие субъектности управляется ценностно-смысловой сферой - Связь с Я-концепцией и целостностью личности 	Комплексное рассмотрение взаимосвязи с личностными структурами	Не вполне раскрыты механизмы развития субъектности
Гвоздева А.В. [1]	<ul style="list-style-type: none"> - Выделение экзистенциальной и деятельностной субъектности - Восемь видов субъектности 	Попытка создания детальной типологии	Нарушение логических требований к делению понятий
Гусева И.А. [2]	<ul style="list-style-type: none"> - Субъектность как способность к преобразовательной активности - Анализ противоречий развития субъектности 	Детальный анализ противоречий развития субъектности	Фокус преимущественно на проблемах развития
Еремеева О.А. [4]	<ul style="list-style-type: none"> - Субъектность как интегративное качество - Акцент на саморегуляции деятельности 	Четкое выделение критериев субъектности	Недостаточное внимание к социальным аспектам

ФИО	Основные позиции подхода	Достоинства	Недостатки
Жорник С.А. [5]	<ul style="list-style-type: none"> - Связь субъектности с учебно-профессиональной мотивацией - Этапы и уровни развития 	<p>Эмпирическое исследование связи с мотивацией</p> <ul style="list-style-type: none"> - Системный подход - Четкое выделение ключевых элементов - Связь с практическими аспектами профессионализации 	<p>Ограниченность рассмотрения только мотивационным аспектом</p> <ul style="list-style-type: none"> - Недостаточно раскрыты механизмы взаимодействия выделенных элементов - Неполное описание роли оптимизма в структуре субъектности
Ляшук А.В. [8]	<ul style="list-style-type: none"> - Субъектность как сложная система, характеризующая человека как субъекта жизненного пути - Ключевые элементы: рефлексивность, ответственность, оптимизм - Связь с профессионализацией и гибкостью жизненной позиции 	<ul style="list-style-type: none"> - Комплексный подход - Четкая структуризация - Практическая ориентированность - Детальное описание характеристик 	<ul style="list-style-type: none"> - Сложность операционализации выделенных характеристик - Избыточная детализация может затруднять практическое применение
Л.В. Темнова [16]	<ul style="list-style-type: none"> - Субъектность как общая и особенная характеристика профессионала - Три позиции: «Я самоуправляю», «Я управляю делом», «Я управляю людьми» - Подробный перечень субъектных характеристик студента - Связь с саморазвитием и образовательным процессом 	<ul style="list-style-type: none"> - Интеграция теоретических и практических аспектов - Связь с профессиональным развитием - Акцент на саморазвитии 	<ul style="list-style-type: none"> - Недостаточное внимание к социальным аспектам субъектности - Сложность измерения выделенных характеристик
А.А. Деркач [3]	<ul style="list-style-type: none"> - Субъектность как интегративное личностное качество - Высшая форма регуляции профессиональной деятельности - Предпосылка успешного освоения профессии - Акцент на преобразующей активности 		

Третьим аспектом профессиональной субъектности является владение навыками самоуправления и саморазвития. Развитое целеполагание и контроль исполнения профессиональных целей будет способствовать более эффективному занятию субъектной позиции. Умение самомотивировать и самооценивать способствует поддержанию правильного направления саморазвития и адекватной оценке текущего уровня развития профессиональных качеств.

Четвертым аспектом профессиональной субъектности у студентов вуза является поведенческий аспект. Наличие профессиональных планов, целей и навыков не всегда приводит к их достижению, поскольку инициированное действие может не закончиться. Таким образом, поведенческий аспект отражает реализацию намерений по активному профессиональному становлению у студентов-психологов в реальном поведении.

Для изучения взаимоотношения этих четырех аспектов профессиональной субъектности у студентов-психологов нами было предпринято пилотажное исследование.

Для оценки выраженности каждого из аспектов профессиональной субъектности применялся раздел анкеты, в котором студенты указывали наличие ценности своей профессии, актуальные образы будущего себя как профессионала-психолога, их детальность и субъективную привлекательность. Помимо этого – оценка операционального аспекта, в котором студенты представляли развитие своих навыков по самоуправлению и самомотивированию в профессиональной деятельности. Также рассматривался поведенческий аспект, в котором студентов просили оценить уровень проявления в поведении профессиональной субъектности. Этот аспект изучался нами как в позитивном ключе (посещение семинаров, дополнительных занятий, конференций, тренингов профессиональных умений), так и в негативном ключе (изучение псевдопсихологических практик, просмотр большого количества материалов «поп-психологии»).

В опросе приняли участие 137 студентов 1–4-го курсов психологических направлений, из них 98 девушек и 41 юноша в возрасте от 19 до 21 года.

Результаты исследования

По итогам изучения выраженности аспектов профессиональной субъектности мы получили результаты (рис 1), из которых следует, что наименее выраженным на первом и втором курсах является позитивный поведенческий аспект. Это говорит о том, что, приходя на факультет, студенты психологи плохо ориентируются в своей будущей профессии и недостаточно хорошо понимают, чем именно они будут заниматься.

Кроме этого, в силу того, что психологическое знание на сегодняшний день довольно популярно и имеет выраженную медийность, это может способствовать формированию у будущих психологов неадекватного представления о будущей профессии. [17]. Это проявится в «негативной субъектности» – активном воспроизводстве «псевдопсихологических» практик у студентов, неправильно понимающих и представляющих себе психологическую профессию [19].



Рис. 1 Выраженность отдельных аспектов профессиональной субъектности у студентов разных курсов

Для доказательства этой гипотезы мы сравнили уровни позитивного и негативного поведенческого аспекта у студентов с высоким и низким уровнями выраженности когнитивного аспекта (табл. 2).

Таблица 2

Выраженность позитивной и негативной сторон поведенческого аспекта у студентов с высокой и низкой выраженностью когнитивного аспекта профессиональной субъектности

Группа по когнитивному аспекту	Поведенческий аспект (положительный)	Поведенческий аспект (негативный)
Высокий уровень (7-10 баллов)	7,8	4,5
Низкий уровень (1-4 балла)	4,2	7,2

Как и предполагалось, в группе с низкой выраженностью когнитивного аспекта студенты также могут проявлять субъектное поведение, активно интересоваться время от времени психологической наукой и практикой. Однако в силу отсутствия у них представлений о профессии, это поведение сводится к просмотру роликов о «популярной психологии», «картах таро», «дизайну личности» и других явлениях «псевдопсихологии», которые имеют лишь отдаленные связи с профессиональным психологическим консультированием.

Таким образом, в результате проведенного пилотажного исследования профессиональной субъектности у студентов – будущих психологов нами было установлено, что эта категория не имеет устоявшегося определения, структуры и общего понимания смысла будущей профессии. При этом разными авторами выделяются различные аспекты субъектности, сводящиеся к мотивации, регуляции, профессиональным умениям и навыкам, личностной позиции, регулятивному опыту и субъектному потенциалу как основы для проявления индивидуальных различий.

Анализируя имеющиеся исследования, мы предложили выделять четыре аспекта профессиональной субъектности у студентов – будущих психологов: мотивационный, когнитивный, операциональный и поведенческий в позитивном и негативном ключе.

Пилотажное исследование выборки студентов – будущих психологов показало развитие всех аспектов субъектности по мере

обучения в вузе. Сравнение студентов с высоким и низким уровнем выраженности когнитивного аспекта позволило нам установить различия в выраженности «позитивного» и «негативного» субъектного поведения.

Тем не менее, результаты пилотажного исследования не позволили нам ответить на вопросы о взаимоотношении аспектов субъектности, особенностях их проявления и активации, а также об их динамике и индивидуальных различиях. Полагаем, что по мере проведения дальнейших исследований в этом направлении, нам удастся получить недостающую информацию с раскрытием сущности взаимоотношений проявления и активации вышеуказанных аспектов субъектности.

Список литературы

1. Гвоздева А.В. Интегративно-дифференцированный подход к развитию субъектности студентов вуза в процессе обучения французскому языку: автореф. дис. ... докт. пед. наук. Курск, 2009. 57 с.
2. Гусева И.А. Социально-педагогическое обеспечение развития субъектности студента в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 2006. 28 с.
3. Гизатуллина Е.А., Маврина И.А. Профессиональная субъектность студентов: к структуре и содержанию понятия // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2024. Т. 18. № 3. С. 120–127.
4. Еремеева О.А. Развитие субъектности личности студентов в условиях деятельностного образовательного пространства вуза: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2008. 25 с.
5. Жорник С.А. Субъектность как фактор формирования учебно-профессиональной мотивации студентов-психологов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2003. 23 с.
6. Исаева Н.Е. Концептуальная модель становления профессиональной субъектности будущих психологов. // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2008. № 4. С. 149–153.
7. Калякина Д.Ш., Погодина А.В. Исследование факторов риска профессионального выгорания у психологов-консультантов разных психологических практик // Актуальные проблемы организационной психологии и психологии дорожного движения: сб. науч. тр. Вып. 3 / под ред. А.В. Погодиной, Е.Ю. Литвиновой. М.: МГППУ, 2019. С. 18–23.
8. Ляшук А.В. Личностные детерминанты информационно-психологической безопасности студентов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ростов-на-Дону, 2008. 24 с.
9. Марийчук Е.О. Социально-психологические факторы профессионального выгорания молодых специалистов педагогических профессий [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Т. 8. № 1. С. 1–10. DOI: 10.17759/psyedu.2016080101
10. Маркелова Т.В. Субъектность как фактор успешности педагогической деятельности офицера вооружённых сил: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Н. Новгород, 2000. 23 с.
11. Мухаметзянова Ф.Г. Субъектность студента высшего педагогического учебного заведения: теория и практика: автореф. дис. ... докт. пед. наук. Киров, 2002. 26 с.
12. Недосека Л.А. Развитие субъектности студентов в процессе обучения иностранному языку: дис. ... канд. пед. наук. Ростов-на-Дону, 2005. 192 с.

13. Осницкий А.К. Регуляторный опыт, субъектная активность и самостоятельность человека. Ч. 1 [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2009. № 5(7). <https://clck.ru/3GZxM4>
14. Осницкий А.К. Регуляторный опыт, субъектная активность и самостоятельность человека. Ч. 2 [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2009. № 6(8). <https://clck.ru/3GZxEu>
15. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности // Вопросы философии. 1989. № 4. С. 88–95.
16. Темнова Л.В. Личностно-профессиональное развитие психолога в системе высшего образования: дис. ... докт. психол. наук. М., 2001. 322 с.
17. Юревич А.В. Поп-психология // Вопросы психологии. 2007. № 1. С. 3–14
18. Юревич А.В., Журавлев К.А., Ушаков Д.В., Менталитет, общество и психосоциальный человек (ответ участников дискуссии) // Психологический журнал. 2017. Т. 38. №1. С. 107–112.
19. Юревич А.В. Четыре слагаемых успеха мобилизации российской науки // Управление наукой: теория и практика. 2023. Т.5. №2. С. 157–165.

Об авторах:

ЖАЛАГИНА Татьяна Анатольевна – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой «Психология труда и клиническая психология», ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет» (170100, Тверь, ул. Желябова, д. 33); e-mail: zhalagina54@mail.ru

ПИСАРЕВСКИЙ Константин Леонидович – старший преподаватель кафедры педагогики и психологии ОЧУ ВО «Российская международная академия туризма» (РМАТ) (141420, г. Химки, Московская обл., мкрн. Сходня, Октябрьская ул., д. 10. Starway48@yandex.ru

Category of professional subjectivity in relation to students – future psychologists

T.A. Zhalagina¹, K.L. Pisarevsky²

¹Tver State University, Tver

²Russian International Academy of Tourism, Khimki, Moscow region

Examines the concept of professional subjectivity in relation to students-future psychologists. The essence of professional subjectivity is analyzed and clarified from the position of various authors, the importance of the formation of components of professional self-determination among psychology students is revealed.

Keywords: *subjectivity, professional subjectivity, subjectivity of novice specialists, peculiarities of subjectivity formation, indicators of subjectivity, psychology students.*

Принято в редакцию: 02.02.2025 г.

Подписано в печать: 18.02.2025 г.

Концептуальные подходы к исследованию феномена профессионального становления студентов медицинского вуза

Н.В. Копылова, Ю.В. Михайлюк

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

Рассматриваются различные подходы к изучению феномена профессионального становления у студентов медицинского вуза. В психологии труда личностное и профессиональное развитие являются взаимосвязанными аспектами профессионального становления, так как достижение профессионального мастерства зависит от развития ключевых личностно-профессиональных качеств. Результаты исследования могут быть полезны для разработки программ подготовки и переподготовки специалистов в вузе, а также для создания новых учебных пособий и методических рекомендаций.

***Ключевые слова:** концептуальные подходы, профессиональное становление, личностно-профессиональное развитие, профессионализация, студенты.*

В настоящее время актуализируются вопросы гуманизации медицинского образования, а также личностного и профессионального развития будущих врачей, особенно в отношении их ценностных ориентиров и моральных качеств в системе взаимоотношений «врач – пациент». Исходя из этого, главным условием формирования личности будущего специалиста является повышение уровня его профессионального самосознания, а также обретение профессиональной идентичности. Стоит также отметить, что в силу возрастных особенностей период профессионального обучения в вузе является важным для профессионального самоопределения и идентификации студентов с будущей профессией, так как вузовский этап профессионального становления представляет собой критически важный период для формирования ключевых профессиональных качеств врача и основных элементов индивидуального стиля работы.

Таким образом, из вышесказанного следует, что необходимо уделить особое внимание этапу профессионального становления студентов медицинского вуза.

Концептуальные подходы к исследованию этого процесса представлены работами различных авторов, таких как В.А. Бодров, А.А. Деркач, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Т.В. Кудрявцев, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина. В психологической литературе термин

«профессиональное становление личности» часто используется для обозначения процесса овладения профессией в широком смысле.

Так, в психологии труда изучается процесс профессионального становления личности, который связан с такими понятиями, как «становление профессионала», «профессионализация», «профессиональное развитие», «лично-профессиональное развитие», «акме-профессиональное развитие».

Основным понятием для вышеуказанных терминов является «развитие», понимаемое как последовательные, прогрессирующие, в целом необратимые количественные и качественные изменения психики с допущением моментов регресса [5, с. 122]. Поэтому более точным будет говорить о лично-профессиональном развитии, которое происходит в процессе становления личности в профессиональном плане.

В отечественных исследованиях лично-профессиональное развитие рассматривается как процесс становления и развития субъекта профессиональной деятельности, который включает в себя подготовку к вхождению в мир профессий, освоение профессиональной деятельности, адаптацию к ней и совершенствование профессионального мастерства. Также это процесс формирования мотивационного компонента деятельности, роста, интеграции и реализации профессионально-значимых качеств и способностей, а также изменения внутреннего мира человека. Кроме того, в процессе освоения и выполнения профессиональной деятельности происходит изменение психики, включая моменты регресса. Лично-профессиональное развитие также включает в себя процесс становления и развития профессионализма, целостный непрерывный процесс, основанный на рассогласовании Я-реального и Я-духовного, а также процесс достижения высших форм профессионализма и формирования психологической системы деятельности.

Е.А. Климовым с позиции субъектно-деятельностного подхода в рамках задач профессионального самоопределения и профконсультирования дана психологическая классификация профессий, а также обоснована концепция профессионального труда, выделены стадии развития профессионала [6].

Рассматривая профессионала как сложную систему с внешними функциями в виде «отдачи» и внутренними психическими функциями, Е.А. Климов утверждал, что профессионал не просто успешно выполняет нормативные требования деятельности, но активно формирует индивидуальную стратегию труда. Профессиональное становление берет свое начало в период допрофессионального развития в системе «человек – мир» и в дальнейшем приобретает новое качество в системе «человек – профессия». Основные этапы профессионального развития в теории Е.А. Климова связаны с изменениями в профессиональных отношениях и индивидуально-психологических особенностях личности: *оптантизм* –

человек, решающий проблему своего самоопределения, выбирающий профессию и являющийся субъектом труда; *адепт* – человек, который уже выбрал профессию и активно ее осваивает; *адаптант* – человек, находящийся в начале самостоятельной профессиональной деятельности и должен приспособиться к трудовому коллективу; *интернал* – человек, который может успешно выполнять основные профессиональные задачи самостоятельно; *мастер, авторитет, наставник* – человек, который достиг высокого уровня профессионального мастерства и может передавать свой опыт и знания другим [7, с. 25].

С позиции субъектно-деятельностного подхода В.А. Бодров обосновал положение о человеке как субъекте деятельности, в котором проявляются, формируются и отражаются его деятельностно-ориентированные возможности. Процесс становления субъекта профессиональной деятельности происходит в процессе подготовки к профессии, ее освоения, адаптации и совершенствования профессионального мастерства [1, с. 3].

По мнению В.А. Бодрова, самоопределение личности не может рассматриваться в отрыве от ее развития, формирования профессионала и достижения необходимого уровня профессиональной пригодности, которая с позиции профессиоцентрического подхода характеризуется автором как адаптация субъекта труда к требованиям деятельности [2, с. 9].

Самоопределение личности не может рассматриваться отдельно от ее развития и формирования профессиональных навыков и качеств. Оно является важным фактором профессионального развития личности и определяет процесс формирования профессиональной пригодности. В процессе овладения трудовой деятельностью формируются не только знания и навыки, но и сложные психические системы регуляции социального поведения, которые отражаются в образе «Я-профессионал» [2].

Необходимо также выделить ряд важных положений, сформулированных В.А. Бодровым, которые касаются предпосылок профессионального становления личности и включают в себя следующие аспекты: процесс профессионального развития личности происходит поэтапно и характеризуется изменением требований к профессиональным навыкам, происходящих неравномерно; профессиональное развитие личности включает развитие ее операционных и психологических качеств и структур; особенности профессионального развития зависят от соотношения индивидуально-психологических особенностей, способностей и требований профессии и могут быть как прогрессивными, так и регрессивными; ведущая деятельность является определяющим фактором в процессе профессионального развития личности.

В.А. Бодров также признавал возможность активного управления процессом формирования профессионала под влиянием внешних и внутренних факторов, при этом внутренние факторы играют

определяющую роль. Он считал, что конечная формула формирования личности профессионала заключается в том, что человек, становясь профессионалом, раскрывает себя как личность [1, с. 5].

Изучая профессиональное развитие личности с точки зрения акмеологии, А.А. Деркач считает, что оно связано с формированием профессионализма, основанного на общем развитии психики человека. Профессиональное становление имеет свои этапы, уровни, характеризуется индивидуальной траекторией и осуществляется в определенной профессиональной среде [4].

В работах Э.Ф. Зеера, Т.В. Кудрявцева, Е.А. Климова, Ю.П. Поваренкова, Н.С. Пряжникова и ряда других исследователей профессиональное становление личности рассматривается как самостоятельный предмет исследования.

Исследователь в области психология труда Т.В. Кудрявцев разработал концепцию профессионального становления личности, в которой ключевой проблемой является профессиональное самоопределение. Оно является не только важным компонентом профессионального развития, но и критерием одного из этапов этого процесса [8, с. 51].

Важным этапом профессионального становления является активное освоение профессии и вхождение в производственный коллектив. На этом этапе личность проявляет свои профессиональные качества, умения и навыки, а также находит свое место в коллективе. Это позволяет ей полноценно реализовать свои профессиональные возможности и стать частью производственного процесса.

И, наконец, достижение полной самореализации в профессиональной деятельности является последним этапом профессионального становления, на котором человек достигает высокого уровня профессиональной компетентности и удовлетворения от своей работы. Это также включает в себя постоянное совершенствование профессиональных навыков и знаний, а также обмен опытом с коллегами.

С точки зрения Т.В. Кудрявцева, основным противоречием, влияющим на профессиональное самоопределение на всех этапах профессионального развития, является несоответствие между желанием человека найти свое место в профессиональной сфере и отсутствием необходимых знаний, умений и навыков для этого [8, с. 55].

Кроме того, на каждом этапе профессионального становления человека существуют свои противоречия. Например, в начале профессионального обучения возникают противоречия между представлениями о профессии и ее реальной сущностью, а также между представлениями о себе как профессионале и реальными возможностями.

В процессе профессионального обучения начинает складываться образ профессионального «Я». В концепции Т.В. Кудрявцева субъект труда наделяется свойством активного преобразователя мира своим

профессиональным трудом, в котором он должен найти способ реализации своей потребности в самоутверждении [8, с. 58].

Согласно Э.Ф. Зееру, профессиональное развитие – это изменение психики человека в процессе освоения и выполнения профессиональной деятельности. Оно включает в себя не только прогрессивные изменения, такие как созревание, формирование, саморазвитие и самосовершенствование, но и периоды регресса, дезадаптации, стагнации, кризисов и деформаций.

Э.Ф. Зеер исследует процесс профессионального становления, рассматривая его как последовательное преодоление различных этапов, а содержание этого процесса связано с особенностями формирования профессиональной и личностной идентичности. Он выделяет несколько стадий профессионализации, включающих выбор профессии, профессиональную подготовку, адаптацию к профессиональной среде и развитие профессиональных навыков и мастерства.

Профессиональное становление включает в себя две основные линии развития – личностную и профессиональную, где личностное развитие происходит через различные формы профессионального самоопределения. Если рассматривать становление как процесс развития, то оно всегда связано с наличием проблемной ситуации и ее творческим решением. Источником развития является противоречие, которое в профессиональной сфере может быть выражено как противоречие между реальными и возможными способностями личности [5, с. 7].

По мнению Н.С. Пряжникова, ключевым компонентом профессионального становления является профессиональное самоопределение, включающее в себя поиск и нахождение смысла в трудовой деятельности, а также в самом процессе самоопределения. Он рассматривает профессиональное становление не как процесс с определенными этапами, а как уровень сформированности профессиональной идентичности и соответствующие ей статусы: невыраженная, выраженная, пассивная, активная и устойчивая [14, с. 21].

А.К. Маркова объясняет процесс профессионального развития как процесс достижения человеком профессионализма. Он является частью процесса социализации, а становление профессионала является одним из аспектов развития личности. Это подчеркивает, что профессиональное развитие включает в себя не только профессиональную сферу, но и личностное развитие [11, с. 48].

Процесс профессионализации включает в себя несколько этапов: определение профессиональных интересов, профотбор, профобразование, адаптацию к профессии, включение в профессиональную деятельность, специализацию, повышение профессиональной квалификации, переподготовку на другую специальность, расцвет профессиональной деятельности и отход от нее. Основной целью профессионализации является приближение профессиональной деятельности к идеальной

модели будущего специалиста. В процессе профессионализации, который у каждого человека индивидуален, ключевым фактором является активность самого субъекта, который проходит этот процесс.

Стоит отметить, что в русле концепции системогенеза профессиональной деятельности Ю.П. Поваренковым обоснована целостная психологическая концепция профессионального становления личности (концепция ПСЛ) [12].

Профессиональное становление личности в концепции Ю.П. Поваренкова представляет собой процесс развития субъекта, в ходе которого происходит создание и укрепление профессиональных качеств и структур, соответствующих требованиям общества и профессии и основанных на индивидуальных возможностях и стремлениях индивида. Этот процесс является одной из форм социализации и индивидуализации личности и включает в себя различные этапы, периоды и фазы [12].

По мнению Ю.П. Поваренкова, профессиональное становление личности не ограничивается каким-то определенным периодом, начинается с момента принятия профессии до момента завершения активной профессиональной деятельности. Ключевым этапом этого процесса ученый рассматривает период профессионального обучения. Важным положением концепции ПСЛ является признание активного влияния профессионала на развитие профессиональной деятельности и профессиональной общности. Личность профессионала в подходе Ю.П. Поваренкова является конечной целью и основным критерием профессионального развития [12, с. 202].

В своих последующих исследованиях Ю.П. Поваренков использует *структурно-уровневый подход* для изучения процесса профессионального становления. Он выделяет три уровня анализа: суперсистемный, системный и субсистемный. Это означает, что профессиональное становление рассматривается как часть жизненного пути человека и соответствует его трудовой деятельности.

Системный уровень анализа определяет систему профессиональной деятельности как основной ориентир профессионализации, а эффективность этой деятельности является основным критерием для оценки успешности профессионального становления в целом. Для примера: врач может оценить свое профессиональное становление по достижению ожидаемых результатов в своей работе. Если ожидания оправдываются, то профессиональное становление движется в нужном направлении, в противном случае необходимо внести коррективы в процесс профессионального становления.

Профессиональное становление на субсистемном уровне анализа изучается в процессе решения субъектом труда отдельных задач профессионализации. Профессионализация рассматривается как процесс принятия и решения общественной задачи, в рамках которой

определяются требования к будущему профессионалу, описанные в профессиограмме и должностных инструкциях [12, с. 205].

С точки зрения Ю.П. Поваренкова, профессиональное становление не ограничивается только развитием, важным его аспектом является обучение, в процессе которого операционные механизмы приспособляются к профессиональным требованиям.

Необходимо отметить, что в психологических исследованиях *профессиональное становление* определяется как одна из форм развития личности (Т.В. Кудрявцев, А.К. Маркова), процесс социализации и индивидуализации личности (Ю.П. Поваренков), где личностное и профессиональное тесно связаны. Важным и неотъемлемым компонентом профессионального становления является профессиональное самоопределение (В.А. Бодров, Э.Ф. Зеер, Т.В. Кудрявцев, Н.С. Пряжников), которое обуславливает процесс формирования профессиональной пригодности субъекта деятельности (В.А. Бодров).

В различных периодизациях отечественных и зарубежных ученых обучение в вузе рассматривается как основной этап профессионального становления, включающий в себя профессиональное обучение (А.А. Деркач), профессиональное обучение и подготовку к профессиональной деятельности (Т.В. Кудрявцев), профессиональную подготовку и частично стадию развития профессионала (Е.А. Климов), самоопределение в учебно-профессиональном поле (Э.Ф. Зеер), этап первичного ознакомления с профессией (А.К. Маркова). Кроме того, целью данной стадии является освоение и формирование системы профессиональной деятельности (Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, А.К. Маркова, Ю.П. Поваренков).

Ю.П. Поваренков считает, что период профессионального обучения является важным этапом в процессе становления профессионала. Он описывает этот этап как период, в котором формируются такие качества, как учебные способности, умения и навыки, профессиональная подготовленность и способность к обучению, учебная мотивация, готовность к профессиональной деятельности. Вузовская подготовка, согласно Ю.П. Поваренкову, является ключевым этапом профессионального становления, который включает в себя целенаправленную деятельность личности, направленную на профессиональное обучение и научение, профессиональное развитие и саморазвитие, а также профессиональное воспитание и самовоспитание [12, с. 210].

Этап профессионального обучения включает в себя различные этапы, противоречия, а также кризисы. Исследователь Ю.П. Поваренков выделяет два этапа профессионального обучения: учебно-академический, который охватывает 1–2-й (3-й) курсы и сосредоточен на приобретении академических знаний, и учебно-профессиональный этап, который включает конец 3-го курса, а также 4–5-й курсы, когда формируется система профессиональной деятельности, профессиональной идентичности и структура профессионального интеллекта [12, с. 74].

К.М. Левитан выделяет три ключевые стадии: подготовительную (довузовскую), связанную с выбором профессии, начальную (вузовскую), в ходе которой закладываются основы профессионально важных качеств и свойств личности, и основную (послевузовскую). По мнению К. М. Левитана, данная стадия является периодом развития всех основных сил личности, направленных на ее самореализацию в профессиональной сфере. Именно на этой стадии происходит формирование личности профессионала [9, с. 37].

Процесс профессионального становления в период обучения характеризуется прохождением кризиса. Согласно классификации Г.Ю. Любимова, на 1-м курсе профессионального обучения проявляется кризис ожиданий (ожидания в отношении избранной профессии, студенты сталкиваются с трудностями адаптации). На 4-м курсе у студентов возникает кризис трудоустройства [10, с. 34-37].

С.А. Попов описывает этап вузовской подготовки как процесс формирования учебно-профессионального самосознания студентов, который также сопровождается кризисами в учебно-профессиональной деятельности. На начальном и завершающем этапах обучения наблюдается операциональный кризис, связанный с неуверенностью в способности успешно справляться с учебными задачами. В середине обучения возникает ценностно-смысловой кризис, известный как «кризис третьего курса», который связан с переосмыслением значимости и ценности обучения [13].

Компетентностный подход к профессиональной подготовке специалистов в любой профессиональной области (Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, Е.М. Кузьмина) подразумевает, что процесс обучения должен включать развитие как базовых, так и специальных компетенций, среди которых особое значение занимает коммуникативная компетентность. Она является важной составляющей профессионализма врача и необходимым требованием к результатам профессионального обучения выпускников медицинских вузов. Высокий уровень сформированности профессиональной коммуникативной компетентности будущих врачей становится обязательным условием их подготовки в медицинском вузе.

Такие исследователи, как Л.Н. Васильева, А.И. Кипиани, С.Л. Соловьева, Л.А. Цветкова, Н.В. Яковлева, подчеркивают важность формирования коммуникативной компетентности у медицинских работников как важную составляющую общей профессиональной компетентности на вузовском этапе профессионализации. Вхождение во врачебную деятельность связано с различными коммуникативными трудностями, такими как недостаток знаний, умений и навыков в области общения, а также неготовность выпускников медицинского вуза эффективно использовать разнообразные средства коммуникации в профессиональном воздействии [3].

В целом содержанием процесса профессионального становления на этапе профессионального обучения в вузе является становление

профессионального самосознания (А.А. Деркач), профессиональной идентичности (Э.Ф. Зеер), развитие личностных и профессионально-важных качеств, овладение профессиональными знаниями и умениями (Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Ю.П. Поваренков и др.).

Таким образом, проанализировав концептуальные подходы к исследованию феномена профессионального становления у студентов медицинского вуза, можно отметить следующее.

1. Для психологии труда характерна общность методологических оснований при анализе профессионального становления личности, которое чаще отождествляется с профессиональным или личностно-профессиональным развитием. *Процессуальный подход* к профессиональному развитию у студентов медицинского вуза определяет его через стадии, периоды, фазы со свойственными им задачами, противоречиями, личностными и профессиональными новообразованиями. Этапы профессионального становления включают изменения профессионально ориентированных отношений и индивидуально-психологических особенностей личности.

2. С позиции *структурно-уровневого подхода* профессиональное становление у студентов медицинского вуза является цикличным, противоречивым процессом, с критериями развития, ведущими формами деятельности, которые обеспечивают профессиональное развитие. Наиболее распространенным противоречием в процессе профессионального становления является несоответствие между потребностью определиться профессионально и отсутствием необходимых профессиональных компетенций для этого.

Список литературы

1. Бодров В.А. Психологические исследования проблемы профессионализации личности // Психологические исследования проблемы профессионализации личности профессионала. М.: Ин-т психологии АН СССР, 1991. С. 3–26.
2. Бодров В.А. Психологическая адаптация к профессиональной деятельности: Основные направления и результаты современных исследований // Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики. Выпуск 3. М.: «Институт психологии РАН», 2012. С. 9–32.
3. Васильева Л.Н. Исследование эмпатии как составляющей коммуникативной компетентности будущего врача // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Кострома, 2010. Т. 16. № 1. С. 165–169.
4. Деркач А.А. Психолого-акмеологические основания и средства оптимизации личностно-профессионального развития конкурентоспособного специалиста // Акмеология. 2012. № 4 (44). С. 11–17.
5. Зеер Э.Ф. Концепция профессионального развития человека в системе непрерывного образования // Педагогическое образование в России. 2012. № 5. С. 122–127.
6. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Ростов н/Д: Феникс, 1996. 510 с.

7. Климов Е.А. Психология профессионала. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МО-ДЭК», 1996. 400 с.
8. Кудрявцев Т.В. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности // Вопросы психологии. 1983. № 2. С. 51–60.
9. Левитан К.М. Личность педагога: становление и развитие. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1991. 163 с.
10. Любимов Г.Ю. От первокурсника до выпускника: проблемы профессионального и личностного самоопределения студентов-психологов // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14 «Психология». 2000. № 1. С. 34–37.
11. Маркова А.К. Психология труда учителя: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1993. 193 с.
12. Поваренков Ю.П. Проблемы профессионального становления личности. Саратов: Изд-во СГСЭУ, 2012. 500 с.
13. Попов С.А. Психологические особенности становления профессионального самосознания субъекта труда на этапе вузовского обучения: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03. Тверь, 2002. 172 с.
14. Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение: теория и практика: учеб. пособие. М.: Академия, 2008. 318 с.

Об авторах:

КОПЫЛОВА Наталья Вячеславовна – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, Желябова, 33); e-mail: Kopylova.NV@tversu.ru

МИХАЙЛЮК Юлия Васильевна – магистр, аспирант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, Желябова, 33); e-mail: mih-julia.80@mail.ru

Conceptual approaches to the study of the phenomenon of medical students' professional development

N.V. Kopylova, Yu.V. Mikhaylyuk

Tver State University, Tver

The article examines various approaches to studying the phenomenon of professional development in medical students. In labor psychology, personal and professional development are interrelated aspects of professional development, since achieving professional mastery depends on the development of key personal and professional qualities. This article may be useful for developing programs for training and retraining specialists at the university, as well as for creating new teaching aids and methodological recommendations.

Keywords: *conceptual approaches, professional development, personal and professional development, professionalization, medical students.*

Принято в редакцию: 14.01.2025 г.

Подписано в печать: 29.01.2025 г.

Социальные и профессиональные детерминанты вовлеченности в сферу искусственного интеллекта

С.Л. Леньков¹, Н.Е. Рубцова²

¹ФГБУ «Российская академия образования», г. Москва

²АНО ВО «Российский новый университет», г. Москва

Цель исследования – выявление влияния на вовлеченность в сферу искусственного интеллекта ряда социальных и профессиональных факторов, таких как пол, возраст, профиль профессиональной деятельности и профессиональной подготовки, регион работы или учебы и др. Теоретико-методологические основания составили субъектно-информационный подход, интегративно-типологический подход к психологической классификации профессиональной деятельности, авторская концепция вовлеченности в сферу искусственного интеллекта. Для психодиагностики применялся «Опросник вовлеченности в сферу искусственного интеллекта» (С.Л. Леньков и др., 2025), позволяющий определить выраженность искомой вовлеченности как общую, так и для ее составляющих – когнитивной, мотивационной, аффективной и поведенческой вовлеченности. Выборка включила 612 респондентов в возрасте от 17 до 76 лет, в числе которых работающие специалисты различного профиля, а также студенты и аспиранты колледжей и вузов. Выявлены факторы, оказывающие статистически значимые влияния на вовлеченность в сферу искусственного интеллекта. Данные закономерности (за исключением влияния фактора пола) установлены впервые как в отечественной, так и в зарубежной психологии. Перспективы их прикладного применения связаны с внедрением систем искусственного интеллекта в сферу труда и соответствующей модернизацией общего и профессионального образования.

Ключевые слова: *искусственный интеллект, сфера искусственного интеллекта, вовлеченность в сферу искусственного интеллекта, детерминанты вовлеченности, профессиональная направленность.*

Введение

Искусственный интеллект (далее, при необходимости, ИИ) знаменует новое магистральное направление развития не только науки и техники, но и других сфер жизнедеятельности человека и общества [6], включая сферы труда [14] и образования [1]. Изучение взаимодействия человека с ИИ относится к ведущим тенденциям развития психологии [8]. При этом ключевым конструктом является грамотность в области ИИ (AI literacy) [7], для измерения которой предложено множество методик (см. обзор [12]). Вместе с тем, грамотность (равно как и компетентность) в области ИИ не охватывает всего спектра отношений и взаимодействий

человека с ИИ, не учитывая, например, аффективные составляющие. Перспективным дополнением грамотности в области ИИ является вовлеченность в сферу искусственного интеллекта, получившая концептуализацию и операционализацию в работе [3]. В силу новизны этого подхода многие вопросы в данной предметной области еще только предстоит выяснить, включая анализ социальных и профессиональных факторов, способных оказывать влияние на вовлеченность в сферу ИИ.

Цель исследования состояла в выявлении возможного влияния на вовлеченность в сферу ИИ ряда социальных и профессиональных факторов. *Гипотезы исследования* состояли в том, что детерминантами вовлеченности в сферу ИИ являются пол, возраст, выполнение профессиональной деятельности, получение профессионального образования, профиль выполняемой профессиональной деятельности и получаемой профессиональной подготовки, регион работы или учебы.

Материалы и методы

Теоретико-методологические основания исследования включили следующие ключевые положения. Согласно авторской концепции вовлеченности в сферу искусственного интеллекта, сфера ИИ обобщенно обозначает все области его разнообразных проявлений (развития, распространения, функционирования, применения, изучения и др.) [2], а вовлеченность в сферу ИИ понимается как сложный психологический конструкт, характеризующий качественно разнородные проявления причастности человека к сфере ИИ, в том числе сознательные и бессознательные, добровольные и вынужденные, запланированные и спонтанные, поведенческие и отношенческие (аффективные, когнитивные, мотивационные, ценностные, смысловые и др.) [3, с. 160].

Согласно субъектно-информационному подходу (С.Л. Леньков, Н.Е. Рубцова), существует три базовых типа активности человека: субъектный, объектный и информационный (см. [2]). Учитывая это, в рамках интегративно-типологического подхода к психологической классификации профессиональной деятельности (Н.Е. Рубцова) найдено, что ключевыми разновидностями профессиональной направленности являются субъектная, объектная, информационная и интегральная [5].

Дизайн исследования предусматривал сбор данных по вовлеченности в сферу ИИ и по ряду контролируемых переменных, представленных в табл. 1 и рассматриваемых в качестве возможных факторов, влияющих на искомую вовлеченность. Последующий анализ включал сравнение выраженности вовлеченности в сферу ИИ между группами, выделенными по значениям факторов.

Для *психодиагностики* применяли 19-пунктовый «Опросник вовлеченности в сферу искусственного интеллекта» [3]. Он позволяет по 7-пунктовой оценочной шкале Лайкерта найти общую выраженность искомой вовлеченности, а также ее компоненты – вовлеченность, соответственно: 1) когнитивную (знания и умения в сфере ИИ), 2) мотивационную (интересы, ценности, смыслы в сфере ИИ), 3) аффективную (позитивное эмоциональное отношение к сфере ИИ),

4) поведенческую (такие проявления вовлеченности в сферу ИИ как работа, учеба и др.). Надежность шкал по внутренней согласованности (альфа Кронбаха) варьирует в пределах от 0,812 до 0,935 [4, с. 142].

Таблица 1

Характеристики выборки исследования ($N = 612$)

Параметр	Значения параметра		n
Пол	Мужской		287
	Женский		325
Возраст	17-18 лет		133
	19-20 лет		183
	21 год и старше		296
Профессиональная направленность	Информационная		252
	Субъектная и интегральная		220
	Объектная		140
Субъектный статус	Актуальный (работающий) субъект труда		359
	Потенциальный субъект труда (неработающий студент или аспирант)		253
Регион работы/учебы	Мегаполисы (Москва, Санкт-Петербург)		295
	Другие города (Ростов-на-Дону, Тверь, Ярославль, Псков и др.)		317
Включенность в получение образования ¹⁾	Невключенные		138
	Студенты колледжей и вузов, аспиранты, соискатели ученых степеней		474
Интегральный фактор «профессиональная направленность и субъектный статус ²⁾ »	Информационный профиль	- работающие	89
		- неработающие	163
	Субъектный или интегральный профиль	- работающие	116
		- неработающие	104
Объектный профиль	- работающие	61	
	- неработающие	79	

Примечания: Параметр – внешняя контролируемая переменная; Значения параметра – значения, рассматриваемые при оценке ее влияния; n – объем группы (количество человек); ¹⁾ в вузе, колледже или поствысшего; ²⁾ в данном случае имеются в виду работающие по профилю специалисты или не работающие, но обучающиеся по профилю студенты и аспиранты.

Выборка включила 612 респондентов в возрасте от 17 до 76 лет ($M = 24,24$; $SD = 10,174$), в числе которых работающие специалисты различного профиля, а также студенты и аспиранты колледжей и вузов. Другие свойства выборки, важные для дизайна исследования, представлены в табл. 1. Диагностика выполнена в январе 2025 г.

Анализ данных выполнен с помощью статистического пакета SPSS. Ключевыми методами были тест Манна–Уитни и однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA), в рамках которого множественные сравнения выполнялись по тесту Геймса–Хоуэла [11, p. 1398]. Для определения силы влияния (размера эффекта, англ. «effect size») использовался показатель «эта-квадрат», который вычислялся для

ANOVA по алгоритмам, заложенным в пакет SPSS [11, р. 850], а для теста Манна–Уитни – по правилу, представленному в [10, р. 12].

Результаты и их обсуждение

Как видно из показателей дескриптивной статистики (табл. 2), некоторые шкалы имеют распределения, существенно отличающиеся от нормального. В связи с этим для оценки влияния дихотомических факторов использовался непараметрический критерий Манна–Уитни.

Таблица 2

Дескриптивная статистика ($N = 612$)

Шкалы	Минимум/ Максимум	M	SD	Асимметрия	Экссесс
Когнитивная вовлеченность	5/56	29,77	12,567	0,002	-0,823
Мотивационная вовлеченность	4/28	19,87	5,304	-0,340	-0,526
Аффективная вовлеченность	4/28	19,36	5,451	-0,403	-0,330
Поведенческая вовлеченность	3/21	13,87	4,710	-0,530	-0,461
Общая вовлеченность	32/129	82,89	20,765	-0,002	-0,590

Примечания: M – среднее значение, SD – стандартное отклонение. Стандартные ошибки равны: 0,099 – для асимметрии, 0,197 – для эксцесса.

Фактор пола не влияет на поведенческую вовлеченность, но оказывает влияние на другие характеристики вовлеченности в сферу ИИ, определяющее их более высокую выраженность у мужчин: слабое – для мотивационной и аффективной вовлеченности, среднее – для когнитивной и общей (суммарной) вовлеченности (см. табл. 3). Эти результаты качественно согласуются с данными, полученными на независимой выборке ($N = 425$) при разработке опросника вовлеченности в сферу ИИ, согласно которым статистически значимые различия между группами лиц мужского и женского пола отсутствуют только по шкале поведенческой вовлеченности [4, с. 143].

В отличие от этого, фактор региона работы или учебы не влияет на когнитивную, аффективную и общую вовлеченность и оказывает лишь очень слабое влияние на мотивационную и поведенческую.

При этом направленность влияния оказалась неожиданной: жители мегаполисов продемонстрировали более низкую выраженность указанных видов вовлеченности по сравнению с жителями других городов (см. табл. 3). Мы не переоцениваем значение данного факта, т.к. выборка является по отношению к мегаполисам не очень репрезентативной. Вместе с тем, данный факт показывает, что благодаря широкому распространению современных информационных технологий (в том числе, дистанционных) в сферах труда и образования, традиционное доминирование более крупных городов в вопросах цифровизации может быть нарушено. Это не соответствует распространенным заявлениям о важности усиления внимания современной образовательной системы к сфере ИИ.

Влияние дихотомических факторов ($N = 612$)

Шкалы	Средние значения		Тест Манна – Уитни			η^2
	Группа 1	Группа 2	U	Z	p	
<i>Фактор: Пол. Группы: 1 – мужчины, 2 – женщины</i>						
1	32,72	26,44	33539,0	-6,003	0,000	0,059
2	20,57	19,08	39480,5	-3,284	0,001	0,018
3	20,17	18,44	37389,5	-4,243	0,000	0,029
4	14,25	13,44	42857,0	-1,736	0,083	0,005
5	87,74	77,39	33454,5	-6,040	0,000	0,060
<i>Фактор: Регион работы/учебы. Группы: 1 – мегаполисы, 2 – другие города</i>						
1	29,60	29,93	45882,5	-0,400	0,589	< 0,001
2	19,36	20,35	42408,5	-1,993	0,046	0,006
3	19,24	19,48	45873,0	-0,405	0,685	< 0,001
4	13,34	14,36	41090,5	-2,599	0,009	0,011
5	81,59	84,09	43309,0	-1,578	0,115	0,004
<i>Фактор: Получение образования. Группы: 1 – невключенные, 2 – включенные</i>						
1	26,72	30,66	27057,0	-3,091	0,002	0,016
2	19,56	19,96	31110,5	-0,874	0,382	0,001
3	18,87	19,50	30109,0	-1,423	0,155	0,003
4	12,99	14,12	28331,0	-2,399	0,016	0,009
5	78,17	84,26	27028,5	-3,106	0,002	0,016
<i>Фактор: Субъектный статус. Группы: 1 – актуальные субъекты труда, 2 – потенциальные субъекты труда</i>						
1	30,06	29,37	44113,5	-0,604	0,546	0,001
2	19,93	19,79	44332,0	-0,503	0,615	< 0,001
3	19,74	18,83	41788,5	-1,686	0,092	0,005
4	13,92	13,79	45047,0	-0,171	0,865	< 0,001
5	83,64	81,82	43680,5	-0,805	0,421	0,001

Примечания: Шкалы вовлеченности: 1 – когнитивная, 2 – мотивационная, 3 – аффективная, 4 – поведенческая, 5 – общая. Объемы групп приведены в табл. 1. U, Z – статистики теста Манна–Уитни; p – уровень значимости. η^2 – показатель «эта-квадрат». Значения $p < 0,05$ выделены полужирным шрифтом.

Фактор получения образования, напротив, продемонстрировал вполне ожидаемые закономерности, проявив влияние на повышение когнитивной, поведенческой и общей вовлеченности. Но это влияние оказалось лишь слабым, а на мотивационную и аффективную вовлеченность влияния вообще не выявлено. Это не соответствует частым заявлениям о важности усиления внимания современной образовательной системы к сфере ИИ. Полученные результаты показывают, что желаемого качественного сдвига в этом направлении пока не произошло, хотя, возможно, идет количественное накопление, которое в перспективе приведет к качественной трансформации.

Субъектный статус оказался для вовлеченности в сферу ИИ не значимым фактором. Это может быть обусловлено различными причинами, однако, по нашему мнению, ключевой является

недостаточная сформированность условий для высокой выраженности искомой вовлеченности в сферах (в целом) как образования, так и труда.

Следующим шагом стало выявление влияния ряда иных (не дихотомических) факторов с помощью ANOVA. Интересные результаты получены по влиянию возраста (табл. 4). Выбор групп для данного фактора был обусловлен предварительным статистическим анализом данных в их распределении по возрасту, в результате которого было установлено, что именно выбранные границы возрастных диапазонов характеризуют качественные переходы влияния фактора возраста.

Таблица 4

Влияние возраста ($N = 612$)

Шкалы	ANOVA		Средние значения		Post hoc test		η^2
	<i>F</i>	<i>p</i>	Группа	<i>M</i>	Группы	<i>p</i>	
1	8,965	0,000	1	30,17	1-2	0,171	0,029
			2	32,70	1-3	0,160	
			3	27,78	2-3	0,000	
2	2,618	0,074	1	19,65	1-2	0,247	0,009
			2	20,62	1-3	0,971	
			3	19,51	2-3	0,056	
3	10,008	0,000	1	18,24	1-2	0,000	0,032
			2	20,78	1-3	0,411	
			3	18,99	2-3	0,001	
4	10,020	0,000	1	14,46	1-2	0,760	0,032
			2	14,83	1-3	0,012	
			3	13,01	2-3	0,000	
5	12,806	0,000	1	82,43	1-2	0,008	0,040
			2	88,99	1-3	0,291	
			3	79,31	2-3	0,000	

Примечания: Группы по возрасту: 1 – 17–18 лет ($n = 133$), 2 – 19–20 лет ($n = 183$), 3 – 21 год и старше ($n = 296$). Шкалы вовлеченности: 1 – когнитивная, 2 – мотивационная, 3 – аффективная, 4 – поведенческая, 5 – общая; *F* – статистика Фишера, *p* – статистическая значимость, *M* – среднее значение по группе. Post hoc test – результаты множественных сравнений по тесту Геймса-Хоуэлла; η^2 – показатель «эта-квадрат». Значения $p < 0,05$ выделены полужирным шрифтом.

Влияние фактора возраста распространяется на все виды вовлеченности в сферу ИИ, за исключением мотивационной, является слабым (но не настолько, как, например, для получения образования) и, что особенно интересно, нелинейным – это хорошо видно из результатов межгрупповых сравнений (см. табл. 4): пик выраженности когнитивной, аффективной, поведенческой и общей вовлеченности в сферу ИИ приходится на возраст 19–20 лет, превосходя показатели как более молодого возраста (17–18 лет), так и более старшего (старше 21 года).

С нашей точки зрения, данный феномен имеет две ключевые причины. Первая – слабая вовлеченность в сферу ИИ во время учебы в школе, в силу которой ее выпускники, даже поступив вузы, на младших курсах еще не успевают существенно повысить уровень подобной

вовлеченности. Это связано, в свою очередь, со слабым уровнем внедрения изучения ИИ в школьные образовательные программы, даже в старших классах. Для сравнения, укажем на подход Китая, где ИИ на протяжении ряда лет в школах изучается уже не только в средних классах (см., например, [13]), но даже в начальных (см., например, [9]).

Вторая причина – слабая (в целом) представленность систем ИИ в сфере профессионального труда, в силу которой те выпускники школы, которые не стали студентами и пошли работать, относительно редко сталкиваются с необходимостью использовать, а тем более – изучать системы ИИ. В отличие от этого, студенты старших курсов (в целом) уже значительно больше вовлекаются в сферу ИИ, что свидетельствует о том, что реформы высшего образования в данном направлении все-таки дают свои плоды (например, обязательное внедрение образовательного модуля «Системы искусственного интеллекта» и др.; см. [1]). Для более старших возрастов работают ставшие уже привычными закономерности «цифрового разрыва»: даже выпускники, закончившие вузы всего несколько лет назад, имели во время учебы еще очень смутное представление о системах ИИ. Вместе с тем, обращает на себя внимание компенсаторное развитие подобных более старших поколений: они (может быть, за счет самообразования и саморазвития) не уступают (в целом) нынешним 17–18-летним.

Их всех рассматриваемых факторов наибольшее влияние на вовлеченность в сферу ИИ проявила профессиональная направленность: ее влияние выявлено по всем рассматриваемым видам вовлеченности (см. табл. 5). При этом выраженность вовлеченности статистически значимо выше у представителей информационной направленности: по сравнению с представителями субъектной или интегральной направленности – по всем видам вовлеченности; по сравнению с представителями объектной направленности – по всем видам вовлеченности, кроме аффективной; данный результат представляется неоднозначным и может свидетельствовать, например, о том, что представители информационной направленности лучше представляют те проблемы, угрозы и риски, с которыми связано развитие и распространение систем ИИ.

Доминирование представителей объектной направленности, по сравнению с субъектной или интегральной, по аффективной, поведенческой и общей вовлеченности представляется, скорее, закономерным. В то же время, неожиданным стало отсутствие статистически значимых различий по мотивационной и, особенно, когнитивной вовлеченности между представителями объектной направленности (инженеры, техники и др.), – с одной стороны, и направленности субъектной (педагоги, психологи, воспитатели, менеджеры по персоналу и др.) или интегральной (продавцы, работники различных видов сервиса и др.), – с другой. Данный факт свидетельствует, на наш взгляд, не столько о продвинутости гуманитариев в сфере ИИ, сколько о недостатках профессиональной подготовки «технарей».

Таблица 5

Влияние профессиональной направленности ($N = 612$)

Шкалы	ANOVA		Средние значения		Post hoc test		η^2
	<i>F</i>	<i>p</i>	Группа	<i>M</i>	Группы	<i>p</i>	
1	21,837	0,000	1	33,50	1-2	0,000	0,100
			2	26,23	1-3	0,000	
			3	28,63	2-3	0,144	
2	14,580	0,000	1	21,25	1-2	0,000	0,064
			2	18,90	1-3	0,000	
			3	19,00	2-3	0,978	
3	9,747	0,000	1	20,23	1-2	0,000	0,069
			2	18,08	1-3	0,621	
			3	19,73	2-3	0,006	
4	18,665	0,000	1	15,09	1-2	0,000	0,065
			2	12,51	1-3	0,010	
			3	13,81	2-3	0,014	
5	31,609	0,000	1	90,09	1-2	0,000	0,135
			2	75,71	1-3	0,000	
			3	81,20	2-3	0,022	

Примечания: Группы по профессиональной направленности: 1 – информационная ($n = 252$), 2 – субъектная или интегральная ($n = 220$), 3 – объектная ($n = 140$). Остальные примечания – как в табл. 4.

Дополнительно было рассмотрено влияние интегрального фактора, состоящего в совместном действии профессиональной направленности и субъектного статуса, где последний понимался уже не в целом («работает-учится»), а в специальном смысле: работает по профилю (и при этом, возможно, учится) – учится (хотя и не работает) по профилю. Выявленное влияние данного фактора позволяет отметить ряд интересных тенденций и закономерностей (см. табл. 6 и 7).

Во-первых, для информационного профиля работающие специалисты превосходят не работающих по профилю студентов по всем видам вовлеченности в сферу ИИ, кроме мотивационной. С учетом достаточно существенных различий по возрасту (для специалистов $M = 24,72$, $SD = 9,315$; для студентов $M = 19,26$, $SD = 2,721$) данный факт свидетельствует о недостаточной реализации планов по развитию ИИ в существующих программах высшего образования для специальностей (в целом) информационного профиля.

Таблица 6

Влияние интегрального фактора «профессиональная направленность и субъектный статус» ($N = 612$)

Шкалы	ANOVA		Средние значения		Post hoc test	η^2
	<i>F</i>	<i>p</i>	Группа	<i>M</i>		
1	13,431	0,000	1	37,51	1-2** , 1-3** , 1-4** , 1-5** , 1-6** , 2-3** , 2-4* , 2-5* , 2-6,	0,067
			2	31,32		
			3	26,02		
			4	26,46		

			5	25,66	3-4, 3-5, 3-6* , 4-5, 4-6, 5-6	
			6	30,92		
2	8,252	0,000	1	21,70	1-2, 1-3, 1-4** , 1-5** ,	0,045
			2	20,95	1-6, 2-3,	
			3	19,41	2-4* , 2-5* , 2-6,	
			4	18,33	3-4, 3-5, 3-6,	
			5	17,54	4-5, 4-6, 5-6**	
			6	20,11		
3	9,028	0,000	1	22,28	1-2** , 1-3** ,	0,032
			2	19,18	1-4** , 1-5** ,	
			3	17,85	1-6, 2-3,	
			4	18,34	2-4, 2-5, 2-6,	
			5	18,75	3-4, 3-5, 3-6** ,	
			6	20,48	4-5, 4-6, 5-6	
4	8,364	0,000	1	15,76	1-2, 1-3** ,	0,058
			2	14,72	1-4** , 1-5** ,	
			3	12,47	1-6, 2-3** ,	
			4	12,56	2-4* , 2-5, 2-6,	
			5	13,28	3-4, 3-5, 3-6* ,	
			6	14,22	4-5, 4-6, 5-6	
5	18,842	0,000	1	97,17	1-2** , 1-3** ,	0,094
			2	86,22	1-4** , 1-5** ,	
			3	75,74	1-6** , 2-3** ,	
			4	75,68	2-4** , 2-5** , 2-6,	
			5	75,30	3-4, 3-5, 3-6** ,	
			6	85,75	4-5, 4-6** , 5-6*	

Примечания: Группы по интегральному фактору: для информационного профиля: 1 – работающие специалисты, 2 – студенты и аспиранты; для субъектного или интегрального профилей: 3 – работающие специалисты, 4 – студенты и аспиранты; для объектного профиля: 5 – работающие специалисты, 6 – студенты и аспиранты (объемы групп см. в табл. 1). Post hoc test – результаты множественных сравнений по тесту Геймса–Хоуэлла (указаны номера сравниваемых групп), где различия между группами значимы на уровне: * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$. Остальные примечания – как в табл. 4.

Аналогичную тенденцию подтверждают и результаты для субъектного или интегрального профилей: здесь современные студенты не отличаются от работающих специалистов (хотя, казалось бы, должны превосходить их) по всем показателям вовлеченности в сферу ИИ.

Таблица 7

Сводная таблица оценки влияния разнородных факторов на вовлеченность в сферу искусственного интеллекта

Факторы	Влияние на виды вовлеченности				
	Когнитивная	Мотивационная	Аффективная	Поведенческая	Общая
Пол	Среднее (0,06)	Слабое (0,02)	Слабое (0,03)	Нет ($< 0,01$)	Среднее (0,06)
Возраст	Слабое (0,03)	Нет ($< 0,01$)	Слабое (0,03)	Слабое (0,03)	Слабое (0,04)

Регион работы/учебы	Нет (< 0,01)	Слабое (0,01)	Нет (< 0,01)	Слабое (0,011)	Нет (< 0,01)
Субъектный статус	Нет (< 0,01)				
Получение образования	Слабое (0,02)	Нет (< 0,01)	Нет (< 0,01)	Слабое (0,01)	Слабое (0,02)
Профессиональная направленность	Сильное (0,10)	Среднее (0,06)	Среднее (0,07)	Среднее (0,07)	Сильное (0,14)
Интегральный фактор	Среднее (0,07)	Слабое (0,05)	Слабое (0,03)	Среднее (0,06)	Среднее (0,09)

Примечания: Используемые градации степени влияния факторов: нет – влияние статистически не значимо, слабое – $\eta^2 < 0,05$, среднее – $0,05 \leq \eta^2 \leq 0,10$, сильное – $\eta^2 > 0,10$ (где η^2 – показатель «эта-квадрат»). После степени влияния в скобках указано выявленное значение η^2 (см. табл. 3–6), округленное до сотых.

Частично нарушается эта тенденция только для представителей объектного профиля: здесь студенты превосходят работающих специалистов по выраженности вовлеченности общей и мотивационной, а их преимущество по когнитивной вовлеченности лишь немного не дотягивает до уровня статистической значимости ($p = 0,095$), что, возможно, объясняется небольшими объемами групп. Однако по аффективной и поведенческой вовлеченности различия существенно статистически не значимы, что опять частично подтверждает отмеченные проблемы актуальной системы высшего образования.

По общей вовлеченности работающие специалисты информационного профиля значимо превосходят все другие рассматриваемые категории. Студенты информационного профиля превосходят все последующие категории (3–5), кроме категории 6: здесь общая вовлеченность студентов объектного профиля оказалась значимо выше (см. табл. 6). Возможно, данный факт свидетельствует о том, что модернизация инженерного образования в отношении ИИ осуществляется в настоящее время эффективнее, чем образования по специальностям (в целом) информационного профиля.

Полученные результаты обобщены в табл. 7, из которой видно, что гипотезы исследования в основном подтвердились, но не полностью: статистически значимые влияния (различающиеся по силе) на вовлеченность в сферу искусственного интеллекта выявлены для всех рассмотренных факторов, кроме фактора «субъектный статус». Последнее может быть связано с пока еще недостаточно широким (в целом) использованием систем искусственного интеллекта в сфере труда.

Заключение

Проведенное исследование позволило выявить ряд социальных и профессиональных факторов, выступающих в качестве детерминант вовлеченности в сферу искусственного интеллекта. Подобные результаты являются, в основном, новыми как для отечественной, так и для зарубежной психологии. Их прикладное применение может быть связано, в частности, с выявленными целесообразными направлениями совершенствования системы профессиональной подготовки. Очевидно, что в рамках такой подготовки должна формироваться компетентность в

области ИИ, но необходимым условием для формирования такой компетентности является вовлеченность в сферу искусственного интеллекта, зависящая от множества разнообразных факторов, часть которых была рассмотрена в рамках данного исследования.

Перспективы продолжения исследования связаны с выявлением новых, дополнительных детерминант вовлеченности в сферу искусственного интеллекта (когнитивных, личностных и др.).

Полученные результаты позволяют сделать следующие выводы относительно детерминант различных видов вовлеченности в сферу ИИ.

1. Фактор пола оказывает среднее по силе влияние на когнитивную и общую (суммарную) вовлеченность и слабое – на мотивационную и аффективную вовлеченность (во всех этих случаях для мужчин характерна более высокая выраженность вовлеченности, чем для женщин). В то же время, по выраженности поведенческой вовлеченности мужчины и женщины не различаются.

2. Фактор возраста оказывает лишь слабое по силе, но широкое по видам вовлеченности влияние, проявляемое в отношении когнитивной, аффективной, поведенческой и общей вовлеченности. При этом максимум выраженности данных видов вовлеченности приходится на группу возраста 19–20 лет, превосходя как группу 17–18 лет, так и группу возраста 21 год и старше. Возможной причиной этого являются недостатки (в отношении изучения ИИ), с одной стороны, современного школьного образования, а с другой – образовательных программ высшего образования, использовавшихся в предыдущие годы.

3. Фактор региона работы или учебы не показал существенного (выше слабого) влияния на все виды вовлеченности, равно как и фактор субъектного статуса, для которого выявлено полное отсутствие статистически значимого влияния.

4. Фактор вовлеченности в получение образования оказывает лишь слабое по силе влияние, проявляемое в отношении когнитивной, поведенческой и общей вовлеченности. С учетом особенностей использованной выборки это свидетельствует, в первую очередь, о существенных недостатках (в отношении изучения ИИ) существующей системы высшего образования.

5. Фактор профессиональной направленности оказывает сильное влияние на когнитивную и общую (суммарную) вовлеченность, среднее по силе – на мотивационную, аффективную и поведенческую вовлеченность. В то же время, влияние данного фактора неоднозначно и требует дополнительного изучения.

6. Интегральный фактор, объединяющий профессиональную направленность и субъектный статус (в отношении работы по профилю) оказывает среднее по силе влияние на когнитивную, поведенческую и общую вовлеченность, слабое – на мотивационную и аффективную вовлеченность. Влияние данного фактора, как и предыдущего, неоднозначно и требует дополнительного изучения.

7. Полученные результаты указывают на некоторые актуальные и перспективные направления совершенствования системы образования (в первую очередь, общего и высшего) в плане целесообразного повышения вовлеченности современных студентов и школьников в сферу искусственного интеллекта.

Список литературы

1. Казарян К., Байрамкулова Л., Давыдов С., Адемукова Н., Матвеева Н., Вичканова А., Сайкина М. Влияние искусственного интеллекта на образование. М.: Цифровая экономика, 2024. 88 с.
2. Леньков С.Л., Рубцова Н.Е. Субъектно-информационные основания профессионального выбора // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 2(66). С. 24–33. DOI: 10.37724/RSU.2023.66.2.003
3. Леньков С.Л., Рубцова Н.Е., Низамова Е.С. Опросник вовлеченности в сферу искусственного интеллекта // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 1. С. 101–105.
4. Рубцова Н.Е., Леньков С.Л. Психодиагностика в цифровом мире: учебное пособие. Тверь: Печатница, 2025. 168 с.
5. Рубцова Н.Е., Леньков С.Л. Психологическая структура профессиональной направленности: монография. Тверь: СФК-офис, 2023. 324 с.
6. Abrams Z. Artificial intelligence is impacting the field: As AI transforms our world, psychologists are working to channel its power and limit its harm // Monitor on Psychology. 2025. V. 56, №1. P. 46–49.
7. Almatrafi O., Johri A., Lee H. A systematic review of AI literacy conceptualization, constructs, and implementation and assessment efforts (2019–2023) // Computers and Education Open. 2024. V. 6. Article 100173. DOI: 10.1016/j.caeo.2024.100173
8. American Psychological Association. Artificial Intelligence and the Field of Psychology. APA, 2024. 2 p. URL: <https://www.apa.org/about/policy/statement-artificial-intelligence.pdf>
9. Chai C.S., Lin P.-Y., Jong M.S.-Y., Dai Y., Chiu T.K.F., Qin J. Perceptions of and behavioral intentions towards learning artificial intelligence in primary school students // Educational Technology & Society. 2021. V. 24. №3. P. 89–101.
10. Fritz C.O., Morris P.E., Richler J.J. Effect size estimates: Current use, calculations, and interpretation // Journal of Experimental Psychology: General. 2012. V. 141. №1. P. 2–18.
11. IBM. IBM SPSS Statistics Algorithms. Armonk, NY: IBM, 2022. 1464 p.
12. Lintner T. A systematic review of AI literacy scales // NPJ science of learning. 2024. V. 9. №1. Article 50. DOI: 10.1038/s41539-024-00264-4
13. Ng D.T.K., Wu W., Leung J.K.L., Chiu T.K.F., Chu S.K.W. Design and validation of the AI literacy questionnaire: The affective, behavioural, cognitive and ethical approach // British Journal of Educational Technology. 2024. V. 55. № 3. P. 1082–1104. DOI: 10.1111/bjet.13411
14. Turner B.L. Jr., Reczek R.W. Hype-free AI: How AI actually impacts psychology in research, the workplace, the marketplace, and beyond // Current opinion in psychology. 2025. V. 61. Article 101939. DOI: 10.1016/j.copsy.2024.101939

Об авторах:

ЛЕНЬКОВ Сергей Леонидович – доктор психологических наук, профессор, главный аналитик отдела координации научных исследований и подготовки кадров высшей квалификации, ФГБУ «Российская академия образования» (119121, Москва, ул. Погодинская, 8); ORCID: 0000-0001-6934-3229, e-mail: new_psy@mail.ru

РУБЦОВА Надежда Евгеньевна – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей психологии и психологии труда, АНО ВО «Российский новый университет» (105005, Москва, ул. Радио, 22); ORCID: 0000-0002-1323-4741, e-mail: hope432810@yandex.ru

Social and professional determinants of engagement in the field of artificial intelligence

S.L. Lenkov¹, N.E. Rubtsova²

¹Russian Academy of Education, Moscow

²Russian New University, Moscow

The objective of the study is to identify the influence on engagement in the field of artificial intelligence of a number of social and professional factors, such as gender, age, profile of professional activity and professional training, region of work or study, etc. The theoretical and methodological foundations were the subject-information approach, the integrative-typological approach to the psychological classification of professional activity, the author's concept of engagement in the field of artificial intelligence. For psychodiagnostics, the «Questionnaire of engagement in the field of artificial intelligence» (S.L. Lenkov et al., 2025) was used, which allows determining the severity of the desired engagement, both general and for its components – cognitive, motivational, affective and behavioral engagement. The sample included 612 respondents aged 17 to 76 years, including working specialists of various profiles, as well as students and graduate students of colleges and universities. Factors that have a statistically significant impact on engagement in the field of artificial intelligence were identified. These patterns (except for the influence of the sex factor) were established for the first time in both domestic and foreign psychology. The prospects for their practical application are associated with the introduction of artificial intelligence systems into the labor sphere and the corresponding modernization of general and vocational education.
Keywords: *artificial intelligence, artificial intelligence field, engagement in the artificial intelligence field, determinants of engagement, professional focus.*

Принято в редакцию: 03.02.2025 г.

Подписано в печать: 18.02.2025 г.

Проблема выбора метода при изучении профессионально важных качеств оператора получения непрерывного стекловолокна

О.А. Макарова¹, С.Л.Кандыбович², Т.В. Разина²

¹ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Елабуга

²АНО ВО «Университет мировых цивилизаций имени В.В. Жириновского», г. Москва

В статье представлен сравнительный анализ возможностей двух методов исследования профессионально важных качеств (ПВК) оператора получения непрерывного стекловолокна. Представлены результаты диагностического обследования ПВК операторов методом тестирования и методом экспертных оценок. Осуществлен анализ соотношения полученных результатов и доказано наличие ряда ограничений в представлениях экспертов о необходимых качествах для оператора и представленности этих качеств у сотрудников. Показаны дополнительные ограничения применения экспертной оценки в психологических исследованиях.

***Ключевые слова:** оператор получения непрерывного стекловолокна, успешность, критерии успешности, профессионально важные качества, эксперт, экспертная оценка.*

Проблема успешности профессиональной деятельности и труда специалистов разного профиля в различных сферах деятельности актуальна в современном мире. Для психологии сегодня особенный интерес вызывают области производственного труда в связи с их качественной трансформацией в результате внедрения новых технологий, цифровизации, что приводит к изменению требований к уровню образования, знаниям, профессионально важным качествам и навыкам работников, где все больше учитываются личностные особенности субъекта деятельности [10]. Труд оператора, таким образом, и его психологическая составляющая, вновь, как и во второй половине XX века, становятся актуальным предметом психологии труда и инженерной психологии.

Успешность деятельности специалистов на производстве, в том числе в человеко-машинных системах, изучалась в отечественной психологии довольно интенсивно. И эти исследования характеризуются разнообразием. Успешность, а также профессионально-важные качества, ее детерминирующие, в труде оператора изучались в литературе неоднократно.

В значительном числе работ показана роль психологических знаний и навыков и их вклад в обеспечение успешности деятельности в

широком кругу профессий. Например, Ю.М. Кузьмина пишет, что без психологической подготовки инженер не сможет достичь успешности в своей работе, во взаимодействии с подчиненными и администрацией. Знание психологии личности, умение видеть человеческие достоинства и недостатки, правильно оценивать их, навыки построения взаимоотношений в коллективе, навыки принятия решений позволят ему выполнять профессиональные задачи, связанные с планированием деятельности сотрудников, планированием производственных мероприятий [8].

А.М. Баркинхоев анализирует особенности адаптации специалиста горного профиля на предприятии, в том числе факторы, влияющие на формирование профессионального успеха и совершенства. Для успешной адаптации, как подчеркивается автором, важны ознакомление с корпоративной культурой (правилами, действующими на предприятии, внутренним трудовым распорядком, нормами работы и коммуникации в коллективе), поступление в специальность (выполнение профессиональных задач под руководством наставника), мониторинг эффективности адаптации (контроль со стороны отдела развития персонала) [1].

Однако, операторы получения непрерывного стекловолокна (далее – операторы ПНС) не становились объектом психологических исследований. В то время как необходимость изучения профессионально важных качеств, психологических условий, критериев, отражающих успешность профессиональной деятельности в данной сфере, с учетом ее качественной трансформации, остро назрела.

Операторы ПНС занимаются организацией процесса изготовления волокна, обслуживанием машин, выпускающих эту продукцию, отвечают за непрерывность операций, обеспечивают бесперебойную работу агрегата. Для контроля нормального ритма деятельности аппарата, отслеживания его состояния, загрузки сырья, обслуживания печей, центрифуг и других машин, связанных с циклом создания волокна, необходимы работники, обладающие широкими знаниями в производстве стекловолокна. Оператор ПНС должен владеть навыками управления оборудованием, знать специфику технологического процесса изготовления волокна, особенности работы стеклоплавильной печи, уметь устранять порывы стеклонити, мелкие поломки машины, заменять части агрегата, понимать, как устанавливаются бобины и пустые барабаны, необходимые для наматывания готовой продукции. В целом, производство стекловолокна – профессиональная деятельность, характеризующаяся непрерывностью и монотонностью, сопровождающаяся воздействием на специалиста вредных химических факторов окружающей среды. Все это свидетельствует о непривлекательности профессии и объясняет причины снижения интереса к ней.

Определение профессионально важных качеств в труде оператора ПНС позволит оптимизировать процессы отбора, обучения,

профессиональной подготовки, повысить производительность труда, снизить текучесть кадров, сократить затраты на производствах и, в конечном итоге повысить успешность деятельности операторов ПНС.

Успешность деятельности оператора ПНС зависит от различных условий внешнего и внутреннего характера.

Анализ профессиональной документации (Единый тарифно-квалификационный справочник, должностные и рабочие инструкции) и регламента процесса производства непрерывного стекловолокна позволяют утверждать, что к внешним условиям относятся аппаратурные и средовые условия (они составляют большую группу объективных условий). Аппаратурные условия определяются качеством используемых на производстве аппаратурных установок и инструментов. Окружающая среда включает в себя физические (температура воздуха в цеху, его загрязненность и др.) и социальные (взаимоотношения с коллегами и управленческим звеном) условия.

Условия труда на предприятии по производству стекловолокна являются вредными, с одной стороны, для физического здоровья (химическое производство), с другой стороны, для психологического здоровья (монотонный труд). Такие факторы оказывают отталкивающее воздействие на потенциального субъекта труда. Часто даже при наличии ПВК, но при негативном отношении к условиям труда, при отсутствии мотивации, при личном непринятии труда такого характера эффективность работы будет невысока. В связи с этим в условиях вредного производства, в опасных условиях труда на первый план может выходить именно субъективное отношение субъекта труда к условиям труда, в том числе и мотивация труда. Позитивное или адекватное отношение, положительная как внутренняя, так и внешняя мотивация, принятие условий труда в условиях вредного или опасного производства приобретают по своей значимости статус ПВК и также необходимы к исследованию. В нашем исследовании наряду с ПВК будут изучены мотивация и отношение к условиям труда. В широком смысле адекватное отношение к условиям труда также может рассматриваться как профессионально важное качество.

К внутренним (субъективным) условиям относятся эмоциональные и физические состояния сотрудника, личностные черты, качества, компетенции, склонности, обеспечивающие успех выполняемых операций, то есть ПВК операторов ПНС.

Так, психологический анализ производственного процесса и особенностей операторского труда позволил отнести к числу ПВК операторов ПНС следующие: способность быстро переключать внимание; устойчивость и концентрация внимания; склонность к монотонии, положительное отношение к однообразной работе; высокая координация движений; скорость реакций; адаптивные способности; нервно-психическая устойчивость; коммуникативные способности;

моральные качества; высокий объем оперативной памяти; абсолютная безошибочность действий; умения приема и переработки информации; частота движений; склонность к физическому труду, высокая работоспособность; высокая личная ответственность за действия по управлению системой; положительная внутренняя мотивация профессиональной деятельности; удовлетворенность трудом [9].

Традиционно в отечественной психологии труда при изучении ПВК использовался метод экспертных оценок и различные тестовые методики. При этом, подчеркивался значительный потенциал метода экспертных оценок, который позволял получить мнения от людей, непосредственно знакомых со спецификой деятельности, имеющих значительный опыт, способных оценить недоступные для тестовой диагностики аспекты, объективировать некоторые имплицитные ПВК и т.д. Так, А.Л. Журавлевым были изучены коммуникативные качества руководителя во взаимосвязи с эффективностью его работы, а точнее, с индивидуальным стилем работы [4]. С.В. Гуцыкова отмечает, что индивидуально-психологические характеристики эксперта влияют на качество решения оценочных задач [3]. Б.А. Ясько при помощи экспертного анализа удалось сформировать субъективный образ профессионально важных индивидуально-психологических качеств специалиста, чему придается особое значение [14].

Однако, отмечались и существенные ограничения метода экспертных оценок: необходимость значительного стажа работы как у эксперта, так и у оцениваемого, отсутствие текущих организационных изменений, субъективизм, недостаточно глубокое знание личностных особенностей по сравнению с профессиональными [5].

При этом требования к экспертам очень высоки и должны неукоснительно соблюдаться для достижения валидности и надежности результатов: необходимы как профессиональная компетентность, так и другие качества: авторитетность, большой практический опыт в исследуемой деятельности, высокая мотивация на работу в качестве эксперта, способность дать содержательную экспертную информацию и т.д. [6].

Важно обратить внимание и на необходимость наличия у экспертов навыков психологической оценки, или хотя бы личностных качеств, способствующих данной оценке, таких как рефлексия, эмпатия, способность к анализу, обобщению информации, наличие знаний о таких понятиях как личностное качество, профессиональное качество и т.д. Как показывает практика, лица, обладающие психологическими знаниями, психолого-педагогической подготовкой, либо долгое время работающие в профессиях типа «человек-человек» не испытывают существенных проблем с осуществлением экспертной оценки ПВК, либо других психологических аспектов, либо самооценки [12]. При этом для лиц технических специальностей, представителей рабочих профессий задача оценки психологических качеств и даже профессионально важных

качеств в своей сфере труда может вызывать весьма серьезные затруднения [7]. В первую очередь проблемы возникают с тем, что многие термины, предложенные для оценки, могут быть незнакомы, вызывать вопросы (например, такие понятия как «оперативная память», «устойчивость к монотонии» и т.д.). Частично проблема может решаться посредством разъяснения данных терминов, но здесь возможно и неточное, неполное понимание и иллюзия понимания, что естественно сказывается на качестве оценки. Второй проблемой, связанной с этим, является низкая заинтересованность в осуществлении экспертной оценки: ощущая себя некомпетентными, неосведомленными, сталкиваясь с непривычной для них деятельностью, эксперты не уверены в себе, стремятся отказаться от работы. Подобный мотивационный настрой приводит к усредненным оценкам, что также не лучшим образом сказывается на валидности и надежности данных.

Как правило, эти проблемы решались путем совместного использования методов экспертных оценок и тестовых методик, однако вопрос соотношения их результатов как отдельная научная проблема рассматривался довольно редко. Целью данной работы было сопоставление результатов исследования ПВК операторов ПНС с помощью тестовых методик и метода экспертных оценок. Было выдвинуто предположение о возможных существенных расхождениях в оценках, полученных с помощью данных методов.

Материалы и методы

Методика диагностики умений (качеств, способностей) оператора ПНС, необходимых для успешного выполнения операторской деятельности, стала основой для экспертного опроса. Методика представляет собой вариант авторского экспертного опроса, разработанного на основе анализа работ А.М. Войтенко [2], Н.М. Пейсахова [11], А.И. Фукина [13]. Перечень перечисленных выше ПВК был предложен для ранжирования группе экспертов из числа специалистов предприятия (8 мастеров, 4 старших мастера, 1 технолог производства). Задачей экспертов было оценить ПВК, необходимые успешному оператору ПНС.

Тестовые методики включали: анкету «Мотивы выбора профессий и удовлетворенность своей работой», предложенную А.И. Фукиным; методику изучения мотивации профессиональной деятельности (К. Замфир в модификации А. Реана); тест на удовлетворенность работой (Р. Кунина); методику «Карта склонностей к различным видам деятельности», разработанную Е.И. Роговым; методики диагностики координации движений, реакции на движущийся объект, «Теппинг-тест» Е.П. Ильина, переключаемости внимания и психоэмоциональной устойчивости (на АПК «Активациометр АЦ-9К» в модификации Ю.А. Цагарелли); методику «Оперативная память»; тест на монотонноустойчивость личности (под ред. А.Э. Петросяна); методику дифференцированной оценки состояний сниженной работоспособности (ДОРС), разработанную А.Б. Леоновой и

С.Б. Величковской; многоуровневый личностный опросник (МЛО) «Адаптивность», разработанный А.Г. Маклаковым и С.В. Чермяниным.

С помощью описанного комплекса психодиагностических методик были исследованы 72 оператора ПНС.

Результаты и их обсуждение

По итогам исследований, по каждому ПВК, диагностированному с помощью тестовых методик, были посчитаны средние баллы по выборке. Впоследствии в соответствии с нормами каждой методики, полученные результаты были приведены к трехмерной шкале с градациями «низкий» – 1 балл, «средний» – 2 балла, «высокий» – 3 балла. Результаты опроса представлены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты экспертного опроса по определению умений (качеств, способностей) оператора получения непрерывного стекловолокна, необходимых для успешного выполнения трудовых операций

Список профессионально важных качеств, значимых в трудовой деятельности операторов ПНС	Средний балл	Уровень: 3 – высокий, 2 – средний, 1 – низкий	Ранг
Склонность к физическому труду, связанному с практическим производством	9,8	3	1
Устойчивость к монотонии	9,5	3	2
Положительная внутренняя мотивация профессиональной деятельности	9,4	3	3
Высокая координация движений	9,3	3	4
Способность быстро переключать внимание	9,1	2	5
Адаптивные способности	8,7	2	6
Частота (быстрота) движений	8,3	2	7
Высокий объём оперативной памяти	7,8	2	8
Скорость реакций (реакция на движущийся объект)	7,7	2	9
Нервно-психическая (психоэмоциональная) устойчивость	6,4	2	10
Удовлетворенность организацией трудового процесса	6	2	11
Слабый тип нервной системы	5,53	2	12
Выносливость	5,46	2	13
Управляющие движения	4,7	1	14
Устойчивость, концентрация внимания	4,6	1	15
Безошибочность действий	3,5	1	16
Ответственность за свои действия по управлению механизмом	3,4	1	17

Для того чтобы иметь возможность сравнить результаты, полученные с помощью экспертной оценки и иных методик, полученные данные также были приведены к трехмерной шкале. По значениям экспертных оценок были рассчитаны показатели среднего (7,01) и стандартного отклонения ($\sigma=2,2$). Таким образом, качества, чей средний

балл оценки экспертами был выше 9,21, расценивались как качества высокой значимости, качества, чей средний балл оценки экспертами был определен ниже 4,81, расценивались как качества низкой значимости, качества, чей средний балл оценки экспертами находился в промежутке между 4,81 и 9,2, расценивались как качества средней значимости.

Приведенные в табл. 1 данные свидетельствуют о том, что склонность к физическому труду, устойчивость к монотонии, положительное отношение к однообразной работе, положительная внутренняя профессиональная мотивация, а также координация движений, по мнению экспертов, наиболее значимы для оператора ПНС. Эти ПВК можно отнести к внутренним психологическим критериям профессиональной успешности в операторском труде. Они отражают предрасположенность в целом к данному виду трудовой деятельности, осознание его значимости и желание в нем развиваться. Ключевым параметром можно считать сочетание развитых координационных способностей с устойчивостью к монотонии. Такое сочетание позволяет проанализировать труд оператора ПНС с точки зрения основного его содержания, где на первый план выступают скоординированные, постоянно повторяющиеся двигательные акты.

ПВК средней значимости, на наш взгляд, в наибольшей степени характеризуют специфику профессиональных операций сотрудника с точки зрения участия в них физической и когнитивной составляющих. Во время технологического процесса оператор ПНС демонстрирует быстрое переключение внимания, высокий объем оперативной памяти, готовность адаптироваться к вредным условиям производства и отмечать их изменения в сочетании с выносливостью и слабым типом нервной системы. Движения должны быть частыми (быстрыми), реакции на изменения движений нити незамедлительными. Адаптационные параметры не только обладают достаточно высокими абсолютными значениями (силой), но и являются ведущими компонентами в структуре ПВК, что говорит об их огромной роли в профессиональной деятельности и приспособлении к негативным условиям окружающей среды. Приветствуется достаточно высокий уровень нервно-психической устойчивости и удовлетворенности особенностями организации трудового процесса. Это позволит оператору дольше не испытывать усталость как в психическом, так и физическом плане. Нервно-психическая (психоэмоциональная) устойчивость и слабый тип нервной системы помогают сдерживать негативные переживания, обеспечивают медленное их возникновение, рабочий может сохранять эмоциональный баланс. Удовлетворенность трудом позволяет видеть положительное в деятельности. Эти качества дают возможность сделать работу «хорошо», однако они не набирают максимальных баллов. На первые места попадают качества, препятствующие браку, т.е. помогающие не сделать «плохо». Возможно, это вызвано тем, что в качестве экспертов выступили мастера, для которых важнее не столько перевыполнение плана, сколько отсутствие брака.

Характеристики, которые отнесены к группе качеств низкой значимости, косвенным образом также могут обеспечивать успешность оператора ПНС. Для экспертов, однако, они не были столь очевидными и важными и именно поэтому получили невысокие ранги. На наш взгляд, здесь могла проявиться установка на недооценку экспертами социально-психологических качеств (например, личной ответственности).

Управляющим движениям, устойчивости, концентрации внимания и умения приема, переработки информации, безошибочности действий, высокой личной ответственности за свои действия по управлению системой эксперты не отводили особо значимой роли и указывали, что оператор ПНС при значительной выраженности предыдущих качеств вполне сможет быть успешным, не имея высоких моральных установок на ответственность перед самим собой и техникой. В данном случае продемонстрирован достаточно технологизированный подход мастеров к рабочему, как к еще одному инструменту в технологической цепи, что, безусловно, противоречит принципам гуманизма, но весьма объяснимо, поскольку мастера не имеют специальной психологической подготовки или подготовки в сфере управления, поэтому им сложно увидеть и оценить скрытые косвенные психологические факторы, обеспечивающие успешность деятельности.

В 30% случаев устойчивость, концентрация внимания и умение приема, переработки информации вообще не назывались как необходимые для оператора ПНС, несмотря на то, что эти результаты противоречат более высокими позициями, на которых, например, оказались такие когнитивные функции оператора, как переключение внимания и оперативная память. Возможно, так происходило в силу того, что ряд экспертов отвечали, недостаточно обдумывая свои ответы, «наугад», что определяется как недостаточными знаниями, так и низкой мотивацией. Возможно, это обусловлено представлениями мастеров о том, что процесс работы оператора ПНС – это цепь отлаженных навыков, и для анализа в нем нет места. Мышление, переработка информации требуются тогда, когда в технологическом процессе наступают сбои, а это крайне нежелательно и говорит о некачественной работе оператора.

Коммуникативные же способности не были названы в 100% случаев. Такие показатели говорят о том, что респонденты склонны принимать в расчет только те качества и характеристики, которые оператору ПНС необходимы во время рабочей смены, непосредственно при выполнении операций по управлению технической системой, и не учитывают социальный компонент профессии. Возможно, именно это приводит к тому, что многие из сотрудников не задерживаются на предприятии надолго. Подобное игнорирование важности социальных контактов, социально-психологического климата коллектива является следствием уже упомянутого технологизированного отношения мастеров к операторам.

Таким образом, проведенное предварительное исследование ПВК операторов ПНС позволило сориентироваться в субъективных оценках

работы и ее специфики со стороны мастеров, а также позволило сделать предположение относительно высокой текучести кадров, вызванной технологизированным, инструментальным подходом к сотрудникам.

Нужно обратить внимание на то, что привлеченные эксперты знают досконально трудовой процесс, но они не обладают специальными психологическими знаниями, знаниями по управлению персоналом, что может изначально обуславливать не совсем адекватную оценку ПВК сотрудников. Они недооценивают коммуникативные и социально-психологические аспекты. Отсутствие таких знаний может и обуславливать неэффективную организацию труда и, как следствие, – высокую текучесть кадров на производстве. Если это действительно так, то проблема могла бы решаться не только при помощи правильно организованного профессионального отбора и психологического сопровождения операторов ПНС, но и психологической подготовки руководящего состава. Тем не менее, данные, полученные с помощью экспертного опроса, требуют верификации с помощью других методов.

Показателями, индикаторами профессионального роста и успешности в труде являются не только стабильно высокие экспертные оценки деятельности оператора, но и объективно высокие показатели объема выработки, безошибочность действий, и премирование. Именно эти показатели становятся основой перевода оператора ПНС на следующий квалификационный разряд.

Предполагается, что ПВК операторов ПНС и степень их представленности будут иметь различия в зависимости от уровня квалификации сотрудника. Группа операторов ПНС была разбита на три подгруппы по критерию квалификации оператора ПНС (операторы 5-6 разрядов (высококвалифицированные) – 27 человек, операторы 4 разряда (среднеквалифицированные) – 24 человека, операторы 3 разряда (низкоквалифицированные) – 21 человек). Для каждой группы были рассчитаны средние значения «сырых» баллов и осуществлен их перевод в трехуровневую шкалу.

С целью сопоставления экспертных оценок ПВК операторов ПНС и эмпирических результатов был проведен сравнительный анализ. В табл. 2. представлены эмпирические оценки общей выборки операторов ПНС и высококвалифицированных работников.

В табл. 3 представлены результаты статистической проверки различий между величинами экспертных и эмпирических оценок операторов (общей выборки и выборки высококвалифицированных операторов) при помощи t-критерия Стьюдента. Применение t-критерия показывает, что оценки ПВК, осуществленные экспертами и полученные с помощью тестовых методик, статистически значимо не различаются. Это говорит о совпадении мнений экспертов и результатов тестовых исследований, следовательно, с одной стороны, выдвинутое предположение не подтверждается.

Таблица 2

Сравнительный анализ экспертной и эмпирических оценок ПВК на общей выборке и выборке высококвалифицированных (ВК) операторов ПНС

Список профессионально важных качеств, значимых в трудовой деятельности операторов ПНС	Экспертная оценка оператора	Эмпирическая оценка операторов ПНС	
		Общая выборка	ВК
Склонность к физическому труду, связанному с практическим производством	3	2	2
Устойчивость к монотонии	3	2	2
Положительная внутренняя мотивация профессиональной деятельности	3	3	3
Высокая координация движений	3	2	2
Способность быстро переключать внимание	2	2	2
Адаптивные способности	2	1	2
Частота (быстрота) движений	2	3	3
Высокий объём оперативной памяти	2	2	3
Скорость реакций (реакция на движущийся объект)	2	3	3
Нервно-психическая (психоэмоциональная) устойчивость	2	3	3
Удовлетворенность организацией трудового процесса	2	2	2
Слабый тип нервной системы	2	1	1
Выносливость	2	2	2
Управляющие движения	1	2	2
Устойчивость, концентрация внимания	1	1	1
Безошибочность действий	1	2	2
Ответственность за свои действия по управлению механизмом	1	2	2

Таблица 3

Различия экспертных и эмпирических оценок операторов (t-критерий Стьюдента)

Экспертная оценка оператора	Эмпирическая оценка операторов ПНС		Виды оценок
	Общая выборка	ВК	
	0,80	0,45	Экспертная оценка оператора
t-тест>0,05		0,60	Эмпирическая оценка общей выборки операторов ПНС

Тем не менее, как уже отмечалось выше, многие ПВК эксперты просто не выбирали и в этом случае расхождения есть, и весьма существенные. Подобные результаты свидетельствуют о том, что эксперты, по всей видимости, оценивают некоторые ПВК операторов достаточно объективно (возможно, ориентируясь на уровень развития качеств конкретных сотрудников, за которыми им приходится наблюдать на производстве). С другой стороны, уровень развития ПВК у всех, в том числе

высококвалифицированных, операторов соответствует ожиданиям экспертов, вероятнее всего из-за того, что предложенный для оценки набор качеств является действительно необходимым. И хотя бы в минимальной степени любой оператор вне зависимости от квалификационного разряда должен обладать обозначенными выше качествами. Не имея данных качеств, оператор не смог бы работать на предприятии по производству стекловолокна и не продержался бы даже на протяжении испытательного срока. При этом, если брать в расчет значения t-критерия, то оценки экспертов в меньшей степени отличаются от оценок, полученных на общей выборке, чем на выборке операторов ПНС наивысшего разряда. Исходя из того, что эксперты должны были дать оценку «идеальным» ПВК, то следовало бы ожидать, что наоборот, минимальные различия будут у оценок экспертов и тестовых результатов высококвалифицированных операторов. Это косвенно может подтверждать недостаточность рефлексивных способностей экспертов, которые ориентировались в большей степени на обобщенный, усредненный портрет оператора ПНС, чем на идеальный, лучший образ, который у них до этого уже сложился в ходе взаимодействия с операторами всех квалификационных категорий и уровней мастерства.

Таким образом, предположение о возможных существенных расхождениях в оценках, полученных с помощью тестовых методик и метода экспертных оценок подтвердилось частично: по ряду ПВК операторов ПНС эксперты давали оценки практически идентичные тестовым методикам, в то же время ряд ПВК ими вообще не рассматривался как значимый. Сопоставление результатов исследования ПВК операторов ПНС с помощью тестовых методики и метода экспертных оценок показало возможность применения метода экспертных оценок лишь к ограниченному кругу психологических параметров.

Заключение

Таким образом, проведенное исследование позволило выявить различия в представлениях экспертов о качествах, необходимых операторам ПНС для достижения ими успеха в профессиональном труде и представлениях самих операторов о выраженности у них профессионально важных качеств, полученных с помощью тестовых методик. Руководители среднего звена (которые и выступили в качестве экспертов), не задумываются о необходимости выстраивания взаимоотношений в трудовом коллективе, считая их несущественным фактором для повышения производительности труда. Они не придают значения моральным аспектам труда (личной ответственности за производимый продукт), особенностям нервной системы или наличию удовлетворенности от процесса производства у операторов или получаемого ими продукта). На подобного рода предприятиях не ведется работа по психологическому сопровождению сотрудников, практически отсутствует работа по командообразованию, помощь в адаптации сотрудников. Тем не менее, в отношении определенного спектра ПВК

мнения экспертов соответствовали результатам психологической диагностики. Таким образом, сравнение результатов оценки ПВК операторов ПНС с помощью тестовых методик и экспертных оценок показало их частичное соответствие и возможность применения экспертной оценки, где в качестве экспертов выступают представители технических или рабочих специальностей, не обладающие необходимыми психологическими компетенциями, знаниями. Именно поэтому в подобного рода исследованиях очень важно тщательно разрабатывать методику экспертной оценки, продумывать объекты оценивания, доступные и понятные для экспертов, не обладающих специальными психологическими знаниями.

Список литературы

1. Баркинхоев А.М. Формирование профессионально мобильного специалиста горного профиля в условиях современного производства // Управление образованием: теория и практика. 2023. № 5(63). С. 45–51.
2. Войтенко А.М., Пономаренко К.В. К вопросу профессиональной надежности летчика // Военно-медицинский журнал. 1993. № 5. С. 51–53.
3. Гуцыкова С.В. Метод экспертных оценок. Теория и практика. М.: Когито-Центр, 2011. 144 с.
4. Журавлев А.Л. Коммуникативные качества личности руководителя и эффективности работы руководителя // Психологический журнал. 1983. Т. 4. №1. С. 57–67.
5. Журавлев А.Л. Психология управленческого взаимодействия. М.: Институт психологии РАН, 2004. 476 с.
6. Забродин Ю.М., Пахальян В.Э. Проблемы оценки соответствия профессиональной деятельности практических психологов требованиям внедряемых стандартов (еще раз об экспертах и экспертизе в практической психологии) // Психолого-педагогические исследования. 2018. Т. 10. № 2. С. 21–42.
7. Кандыбович С.Л. Психолого-акмеологические основы управленческой деятельности командира войск радиационной, химической и биологической защиты: дис. ... доктора психол. наук. М., 2000. 487 с.
8. Кузьмина Ю.М. Особенности психологической подготовки будущих инженеров по направлению «Химическая технология» // Вестник Казанского технологического университета. 2011. № 13. С. 209–213.
9. Макарова О.А., Разина Т.В. Профессиограмма оператора получения непрерывного стекловолокна // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2024. № 1(66). С. 113–128.
10. Научные исследования: информация, анализ, прогноз: под общ. ред. Докт. филос. наук, проф. О.И. Кирикова / Н.Б. Андренов, Л.Ф. Бобрышева, Т.В. Казакова [и др.]. Т. 19. Воронеж: ВГПУ, 2008. 404 с.
11. Пейсахов Н.М. Зависимость времени двигательной реакции от характера ответных действий // Вопросы психологии: семнадцатый год издания. 1971. №5, сентябрь-октябрь. С. 122–127.

12. Разина Т.В. Рефлексия в педагогическом мышлении // Психология профессионального педагогического мышления; под. ред. М.М. Кашапова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. С. 233–282.
13. Фукин А.И. Психология конвейерного труда. М.: ПЕРСЭ, 2003. 240с.
14. Ясько Б.А. Экспертный анализ профессионально важных качеств врача//Психологический журнал. 2004. №3. Т. 25. С. 71–81.

Об авторах:

МАКАРОВА Оксана Александровна – старший преподаватель кафедры психологии Елабужского института ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (423603, г. Елабуга, ул. Казанская, д. 89); e-mail: gavrily.oksana@mail.ru тел. 8(960)066-35-66

КАНДЫБОВИЧ Сергей Львович – доктор психологических наук, профессор, академик РАО, профессор кафедры психологии, АНО ВО «Университет мировых цивилизаций имени В.В. Жириновского» (119049, г. Москва, Ленинский проспект, д.1/2, корп. 1, 107078, г. Москва, 1-й Басманный пер., д. 3, стр. 1), e-mail: s.kandybivich@sodru.com тел. 8(903)960-18-18

РАЗИНА Татьяна Валерьевна – доктор психологических наук, доцент, член-корреспондент РАО, проректор по развитию, АНО ВО « Университет мировых цивилизаций имени В.В. Жириновского» (119049, г. Москва, Ленинский проспект, д.1/2, корп. 1, 107078, г. Москва, 1-й Басманный пер., д. 3, стр. 1), e-mail: razinat@mail.ru, тел. 8(916)467-64-99

Criteria for the success of the operator's work in obtaining continuous glass fiber

O.A.Makarova¹, S.L.Kandybovich², T.V. Razina²

¹ Kazan Federal University, Elabuga

²University of World Civilizations named after V.V. Zhirinovsky, Moscow

The article presents a comparative analysis of the capabilities of two methods for studying professionally important qualities of a continuous fiberglass operator. The results of a diagnostic examination of the operators' professionally important qualities using testing and expert assessments are presented. The analysis of the ratio of the obtained results is carried out and the presence of a number of limitations in the experts' ideas about the necessary qualities for an operator and the representation of these qualities in employees is proven. Additional limitations of the use of expert assessment in psychological research are shown.

Keywords: *operator of continuous glass fiber production, success, success criteria, professionally important qualities.*

Принято в редакцию: 16.12.2024 г.

Подписано в печать: 14.01.2025 г.

Психологические особенности, способствующие и препятствующие трудоустройству безработных инженерно-технических работников предпенсионного возраста

А.В. Рожкин

АНО ВО «Университет мировых цивилизаций им. В.В. Жириновского»,
г. Москва

С целью выявления психологических условий, способствующих и препятствующих трудоустройству безработных инженерно-технических работников (ИТР) предпенсионного возраста, проведено эмпирическое исследование. Использовались методы экспертных оценок, метод последовательной динамической оценки (МПДО), тестирования. Были установлены следующие условия, способствующие трудоустройству безработных ИТР предпенсионного возраста: компетентность, ответственность, настойчивость, эмоциональная стабильность, грамотность, быстрота и эффективность. Также были установлены условия, препятствующие трудоустройству ИТР предпенсионного возраста: повышенная тревожность, неконструктивная мотивация избегания неудач и экстернальный локус контроля, безответственность, эгоистичность, незнание современных профессиональных технологий, нежелание учиться, дефицит времени, собственные представления, внезапность возникновения различных ситуаций на этапах трудоустройства, недостаток информации.

Ключевые слова: инженерно-технические работники, психологические условия, трудоустройство, дискриминация по возрасту, предпенсионный возраст.

Введение

Ускоренное экономическое развитие России в последние годы резко повысило спрос на квалифицированных специалистов, в том числе и на инженерно-технических работников (ИТР). На фоне дефицита молодых специалистов инженерно-технического профиля, на рынке труда имеется достаточно большая группа ИТР предпенсионного возраста, обладающих высокой квалификацией и большим опытом, но при этом испытывающих трудности с трудоустройством. Эта категория специалистов подвержена негласной дискриминации по возрасту, находится в зоне повышенной конкуренции на рынке труда, что усиливает их психологические проблемы.

Спрос на квалифицированных специалистов в инженерно-технической отрасли в России в последние годы резко растет. Это связано с

повышением темпов развития отечественного производства, переходом к импортозамещению во всех отраслях промышленности. При этом практически во всех областях народного хозяйства наблюдается недостаток инженерно-технических кадров, в первую очередь, в оборонной отрасли. С одной стороны, это связано с тем, что последние 20-30 лет инженерно-техническое образование было не столь популярно как гуманитарное (экономическое, юридическое и т.д.) и в целом переживало кризис [9]. В итоге на сегодняшний день число молодых специалистов с опытом работы в инженерно-технической сфере не покрывает потребностей современного производства. С другой стороны, на рынке труда имеется значительное количество специалистов ИТР предпенсионного возраста, имеющих значительный опыт работы, но не имеющих возможности трудоустроиться на свободные вакансии.

Во-первых, это обусловлено имеющейся скрытой дискриминацией по возрасту: работодатели хотят видеть молодых сотрудников [8], считая, что те в большей степени обладают нужными знаниями и навыками работы с современной техникой, будут более активны и мобильны, более инициативны, более выносливы на работе, у них будет выше уровень притязаний и желание добиваться признания, строить карьеру, они будут меньше болеть, будут согласны на менее выгодные для себя условия. Иногда к возрастной добавляется и гендерная дискриминация [17]. Надо отметить, что опасения руководителей не являются полностью необоснованными. ИТР предпенсионного возраста часто объективно отстают от более молодых коллег в технических вопросах, особенно связанных с новейшими технологиями. Необходимость постоянной переподготовки и повышения квалификации в последнее время становится нормой, особенно это актуально для технических специалистов в связи с резким обновлением оборудования и программного обеспечения. Это приводит к дополнительным психологическим препятствиям для трудоустройства.

Во-вторых, возрастные работники вызывают у работодателей настороженность при приеме на работу, так как существуют сомнения относительно возможностей освоения ими новых методов и инструментов работы, потенциальной трудоспособности, частых болезней, необходимости создавать особые условия работы и т.д. Законодательство запрещает работодателям отказывать в приеме на работу по причине возраста (за исключением ряда профессий), тем не менее, возрастному соискателю приходится подтверждать работодателю состояние своего здоровья и возможность эффективно работать на данном рабочем месте, как правило, проходя входную медицинскую диагностику, и во время собеседования. Ухудшение состояния здоровья, снижение функций нервной системы с возрастом [1], возможные травматизм и нарушения психического здоровья [12], все это может

являться серьезными препятствиями при приеме на работу возрастного соискателя.

При этом у возрастных сотрудников по сравнению с молодыми коллегами есть определенные конкурентные преимущества [13], в том числе организованность, добросовестность, привычка к труду и умение работать в команде [15], опыт решения различных вопросов [16], ответственность [18]. К сожалению, работодатели не всегда осознают ценность данных конкурентных преимуществ, а сами безработные предпенсионного возраста не могут эффективно показать свои сильные стороны, доказать работодателю свою ценность.

В-третьих, кандидаты предпенсионного возраста также испытывают определенные психологические сложности при трудоустройстве. Потеряв работу, человек пожилого возраста чувствует обиду, несправедливость, при этом появляется чувство своей ненужности обществу [4], резко снижается самооценка, в том числе он испытывает страх материальных затруднений, находится в состоянии неопределенности в отношении своего будущего. Исследования показывают, что возрастные безработные переживают отсутствие работы, пусть и временное, как крушение карьеры, надежд, как экзистенциальный кризис, сопровождающийся стрессом [3] и снижением мотивации [11], и это психологическое состояние мешает их трудоустройству. Исследования подтверждают, что у безработных старшего возраста самочувствие, активность, настроение значительно ниже, чем у их работающих коллег [6]. Все это в совокупности создает барьеры, затрудняет адаптацию к современным процедурам трудоустройства в условиях повышенной конкуренции, мешает повышению квалификации и переподготовке. Отметим, что процесс трудоустройства сегодня значительно отличается от того, что наблюдалось в России еще 20-30 лет назад. Сейчас трудоустройство само по себе – сложная деятельность, требующая особых навыков, которая может занимать довольно длительное время [7]. Не имея соответствующих навыков трудоустройства и сталкиваясь с частыми неудачами, безработные ИТР предпенсионного возраста испытывают тревогу, стресс, неуверенность в себе, что еще в большей степени мешает им добиться желаемой работы.

В то же время актуальная потребность промышленности, прежде всего оборонной, в работниках различного уровня квалификаций, в том числе и в ИТР, благоприятствует трудоустройству безработных ИТР предпенсионного возраста.

В структуре психики при прекращении многолетней трудовой деятельности, по выводам Б.Г. Ананьева [2], происходят серьезные изменения, что мешает возрастному субъекту труда успешно осуществлять деятельность по трудоустройству. Принятые меры по бесплатной переподготовке, переквалификации, переобучению кадров пока не приносят желаемых результатов, возрастные безработные психологически не готовы к подобной серьезной работе. В то же время, в условиях текущей

нехватки кадров, в том числе квалифицированных, в России по сравнению с другими странами занятость возрастных работников составляет всего 47,7%, что, конечно, недостаточно, особенно в текущей ситуации нехватки кадров, особенно в промышленности [10]. Значительно в меньшей степени по сравнению с другими странами в России проработаны и методы интеграции пожилых в трудовую деятельность, стратегии помощи при трудоустройстве [5].

Таким образом, возрастным специалистам ИТР трудоустроится значительно сложнее, чем специалистам других возрастных категорий, при этом проблема кроется не столько в профессиональных, сколько в психологических причинах. Соответственно ее решение требует психологических исследований и методов.

Целью данного исследования является выявление основных объективных и субъективных психологических препятствий и условий, затрудняющих трудоустройство безработных возрастных инженерно-технических работников, а также разработка рекомендаций по их преодолению для результативного трудоустройства.

Были выдвинуты предположения, что безработные ИТР по сравнению с работающими будут проявлять ряд личностных черт, препятствующих трудоустройству, а также, что ряд особенностей поведения, установок и навыков безработных ИТР предпенсионного возраста могут как способствовать, так и препятствовать эффективному трудоустройству в процессе взаимодействия с потенциальным работодателем и на других этапах трудоустройства.

Материалы и методы исследования

Выборку исследования составили безработные ИТР предпенсионного возраста, находящиеся в процессе поиска работы и стоящие на учете в Службе занятости г. Москвы ($n = 90$, средний возраст – 63,4 года, мужчин – 25,6 %, женщин – 74,4 %) и работающие ИТР предпенсионного возраста ($n = 90$, средний возраст – 60,2 года, мужчин – 34,4%, женщин – 65,6%).

В качестве экспертов выступили 12 руководителей предприятий и организаций инженерно-технического профиля, имеющих опыт принятия на работу сотрудников не менее 3 лет.

Методами сбора данных выступили: метод экспертных оценок, метод последовательной динамической оценки (МПДО), шкала удовлетворённости жизнью Е. Динер; методики мотивации на достижение успеха/избегание неудач Т. Элерс; шкала тревоги Ч. Спилбергера – Ю.Л. Ханина; тест жизнестойкости С. Мадди; тест Локус контроля Дж. Роттера.

Результаты и их обсуждение

В табл. 1 показаны результаты верификации первого выдвинутого предположения, что безработные ИТР по сравнению с работающими будут проявлять ряд личностных черт и качеств, препятствующих трудоустройству.

Таблица 1

Значимые отличия в представленности личностных черт в группах
«безработные» и «работающие»

Сравниваемые личностные черты и качества	Средние значения, баллы		t-критерий Стьюдента	p – уровень значимости
	Безработные	Работающие		
Удовлетворенность жизнью	13,22	27,71	5,35	0,001
Мотивация на достижение успеха	15,78	18,24	5,49	0,001
Мотивация на избегание неудач	22,8	17,29	5,99	0,001
Ситуационная тревожность	47,44	32,44	8,85	0,001
Личная тревожность	52,76	35,43	7,95	0,001
Жизнестойкость	63,29	99,76	6,65	0,001
Интернальный локус контроля	47,58	57,03	2,95	0,01
Экстернальный локус контроля	52,42	43,5	2,83	0,01

Исследование показало, что безработные ИТР предпенсионного возраста значительно превосходят своих работающих коллег в выраженности таких черт и состояний, как мотивация на избегание неудачи, ситуативная и личностная тревожность, экстернальный локус контроля. В то же время у безработных значительно ниже, чем у работающих выражены такие черты и состояния, как жизнестойкость, мотивация на достижение успеха, интернальная направленность личности. Это связано с переживаниями ситуации безработицы, сложностями и неудачами в процессе трудоустройства. Отметим, что на учет в службу занятости большинство безработных встают далеко не сразу, а только после нескольких неудачных попыток трудоустроиться самостоятельно. Служба занятости многими воспринимается как последний и не самый лучший шанс, используемый скорее от безысходности, чем в надежде на эффективное трудоустройство. Таким образом, значимые отличия даже в личностных чертах выглядят довольно обоснованными. В свою очередь, повышенная тревожность, неконструктивная мотивация избегания неудач и экстернальный локус контроля препятствуют эффективному трудоустройству и даже приводят к отказу от попыток трудоустройства. Полученные результаты подтверждаются и в других исследованиях, проводимых на работающих специалистах предпенсионного возраста: хорошее самочувствие, активность, позитивное настроение у работающих пожилых людей по сравнению с их не работающими сверстниками, позволяют утверждать, что систематическая занятость повышает их психоэмоциональное состояние и мобилизует психологические и физиологические ресурсы [6].

В ходе проведения процедуры экспертных оценок, где экспертами выступили руководители предприятий и организаций, принимающих на работу ИТР, были установлены следующие условия, способствующие и препятствующие трудоустройству безработных ИТР предпенсионного возраста. В качестве подобных условий эксперты выделили в том числе психологические качества, характеристики безработных – потенциальных кандидатов на должность (табл. 2). Отметим, что в таблицу были включены только качества, попавшие в первый квартиль по итогам их ранжирования.

Таблица 2

Психологические условия, способствующие и препятствующие трудоустройству ИТР предпенсионного возраста (экспертные оценки)

№	Перечень оцениваемых параметров	Характеристика качества	Ср.	Б
<i>Качества, способствующие трудоустройству (баллы 1–5)</i>				
1	Способность анализировать, сопоставлять факты, логически мыслить	Пр	4,80	0,41
2	Психоэмоциональная стабильность	Пс	4,73	0,46
3	Умение быстро и эффективно действовать в сложных ситуациях	Пс	4,67	0,49
4	Техническая грамотность	Пр	4,60	0,63
5	Ответственность	Пс	4,53	0,64
6	Ориентированность на задачу	Пр	4,53	0,52
7	Обучаемость	Пс	4,47	0,64
8	Способность применения полученных знаний	Пр	4,40	0,74
9	Профессиональная уверенность	Пс	4,33	0,72
10	Умение убеждать	Пс	4,2	0,77
<i>Качества, препятствующие трудоустройству (баллы 1–5)</i>				
1	Безответственность	Пс	-4,93	0,26
2	Неспособность анализировать, сопоставлять факты, делать прогнозы	Пр	-4,87	0,35
3	Нежелание повышать профессиональную квалификацию	Пс	-4,73	0,46
4	Эгоистичность	Пс	-4,67	0,49
5	Замедленность реакций в сложных ситуациях	Пс	-4,60	0,51
6	Неумение расставлять и удерживать приоритеты	Пс	-4,13	0,52

Условные обозначения: Пр – профессиональное качество, Пс – психологическое качество; Ср. – среднее значение параметров в баллах от 1 до 5, где 5 баллов – максимально значимые условия; Б – стандартное отклонение.

Таким образом, среди качеств, способствующих трудоустройству в качестве основных, значимых эксперты отмечали психологические, коммуникативные качества наравне с профессиональными. Важность

коммуникативных качеств отмечают в этом аспекте и другие исследователи [14]. При этом, если в процессе собеседования профессиональные качества продемонстрировать бывает довольно затруднительно, то психологические качества, такие как психоэмоциональная стабильность, ответственность, умение убеждать, профессиональная уверенность могут быть легко продемонстрированы, что создает для кандидата конкурентные преимущества.

При этом, качествами, препятствующими трудоустройству эксперты называют почти исключительно психологические. В ситуации стресса (каковой для безработных ИТР является ситуация собеседования) они, как раз и демонстрируют замедленность реакций, неспособность расставить приоритеты, эгоистичность (которая выступает как защитная реакция). В совокупности это создает непривлекательный образ ИТР предпенсионного возраста и снижает их шансы на трудоустройство.

С помощью опроса безработных ИТР предпенсионного возраста также были установлены условия, препятствующие процедуре трудоустройства безработных ИТР на этих этапах трудоустройства (табл. 3).

Таблица 3

Психологические условия, препятствующие трудоустройству на различных этапах

Психологические условия	Этапы трудоустройства					
	Вакансии		Резюме		Собеседование	
	Ср.	Б	Ср.	Б	Ср.	Б
Дефицит времени	8,22	0,99	8,48	0,75	4,14	0,87
Собственные представления	6,84	1,37	7,10	0,78	7,61	0,86
Внезапность	7,43	1,42	6,49	0,96	3,97	0,71
Новизна обстановки	5,42	1,44	6,82	1,43	6,52	1,11
Воспоминания	6,33	1,17	5,89	1,36	4,91	1,39
Визуальные раздражители	2,49	0,97	1,92	0,69	5,92	1,35
Недостаток информации	5,63	1,08	5,30	0,73	5,72	1,32
Увеличение темпа действий	4,42	1,09	5,39	1,01	3,82	0,76
Монотония	3,04	0,79	3,11	0,77	3,82	1,20
Избыток информации	2,81	0,85	3,07	1,13	3,72	0,90
Звуковые раздражители	1,81	0,76	2,37	0,85	4,70	1,11

Условные обозначения: Ср. – среднее значение параметров в баллах от 1 до 10, где 10 баллов – максимально значимые условия. Б – стандартное отклонение. Жирным шрифтом выделены максимально значимые для безработных препятствия на этапах трудоустройства.

Из табл. 3 следует, что основные психологические трудности для безработных представляют такие психологические условия, как дефицит времени, собственные представления относительно работы, того, что необходимо для работодателя и т.д., прошлый опыт (воспоминания) и новизна обстановки. Данные условия также носят исключительно субъективный психологический характер. Дефицит времени при достаточной подготовке, отработке навыков, знании процедуры, перестает быть таковым. Соответственно, для его преодоления необходима отработка

навыков поиска вакансий, составления и рассылки резюме. Представления о процедуре современного трудоустройстве и требованиях работодателей легко корректируются в результате соответствующего тематического информирования безработных ИТР с приведением конкретных примеров из соответствующих отраслей. С внезапностью может совладать способность к быстрому реагированию, которая в процессе трудоустройства достигается за счет знаний технологии, последовательности действий, типичных вопросов, а также отработки базовых навыков, которые требует процесс трудоустройства. Что касается воспоминаний – здесь имеется ввиду воспоминания негативного опыта трудоустройства, что снижает самооценку, уверенность, замедляет реакции. При отсутствии эпизодов позитивного опыта трудоустройства, в случае актуализации таких переживаний безработным ИТР могут помочь навыки аутотренинга, релаксации, самовнушения.

Таким образом, наше второе предположение о том, что ряд особенностей поведения, установок и навыков безработных ИТР предпенсионного возраста могут как способствовать, так и препятствовать эффективному трудоустройству на других этапах трудоустройства, нашло свое подтверждение.

Заключение

Таким образом, процессу трудоустройства безработных ИТР предпенсионного возраста способствуют следующие психологические особенности: компетентность, ответственность, настойчивость, эмоциональная стабильность, грамотность, быстрота и эффективность. Условиями, препятствующими эффективному трудоустройству, являются ряд личностных качеств: повышенная тревожность, неконструктивная мотивация избегания неудач и экстернальный локус контроля, безответственность, эгоистичность, незнание (полное или частичное) современных технологий трудоустройства, нежелание учиться, дефицит времени, собственные представления, внезапность возникающих ситуаций при прохождении этапов трудоустройства, новизна обстановки, прошлый негативный опыт трудоустройства. По своей сути, – это психологические черты, свойства и состояния. Соответственно, для того чтобы решить проблему трудоустройства безработных ИТР предпенсионного возраста, необходимо не просто предоставить им возможность трудоустройства в службе занятости, а в первую очередь – избавить их от психологических проблем, препятствующих трудоустройству, сформировать нужные психологические качества, установки, навыки. Для решения задач подобного рода в практике психологической помощи хорошо зарекомендовали себя различные тренинги, обучающие программы, программы психологического сопровождения. Психологическое обеспечение поиска работы в условиях конкуренции за вакантные

рабочие места и необходимый психологический настрой, помогают решить вопросы трудоустройства предпенсионных работников.

Для помощи в трудоустройстве возрастных безработных необходима программа психологического сопровождения, включающая обучение не только методам трудоустройства, но и методам преодоления психологических препятствий через моделирование этих препятствий и обучение их преодолению. Обучение по программе психологического сопровождения поможет реализовать выбранную стратегию поиска работы.

Список литературы

1. Амосов Н.М. Энциклопедия Амосова: раздумья о здоровье. М.: Диалектика, 2018. 672 с.
2. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. М.: Педагогика, 1980. Т.1. 230 с.
3. Анцупов А.Я. Как избавиться от стресса: монография. М.: Проспект, 2015. 224 с.
4. Барков С.А., Маркеева А.В., Колодезникова И.В. Трудоустройство людей в пожилом возрасте: социальные императивы и ограничения в современной России // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. 2022. Т. 22. № 1. С. 97–112.
5. Галкин К.А. Трудоустройство пожилых людей и политика активного старения в Европе и России // Социологические исследования. 2021. № 11. С. 156–160.
6. Гизингер О.А., Кирсанов М.В., Мамылина Н.В. и др. Психологические особенности работающих и неработающих людей пожилого возраста // Успехи геронтологии. 2023. Т. 36. № 5. С. 619–626.
7. Гнездилов Г.В. Психологическое обеспечение поиска работы. М.: СГА, 2002. 113 с.
8. Мурзаев Н.П. Проблемы трудоустройства пожилых людей в Российской Федерации // Аллея науки. 2020. Т. 1. № 7(46). С. 737–741.
9. Научные исследования: информация, анализ, прогноз: под общ. ред. доктора философских наук, профессора О.И. Кирикова / Н.Б. Андренов, Л.Ф. Бобрышева, Т.В. Казакова [и др.]. Том 19. Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2008. 404 с.
10. Петровская Н.Е. Возрастная структура занятости населения в России в условиях повышения пенсионного возраста // Экономический анализ: теория и практика. 2019. №1. С. 54–63.
11. Разина Т.В. Изменения мотивации научной деятельности в контексте стрессовых состояний, вызванных защитой диссертации // Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики / под ред. А.А. Обознова, А.Л. Журавлева. Выпуск 8. Москва: Институт психологии РАН, 2018. С. 369–392.
12. Саралиева З.Х., Ермилова А.В. «Старые пожилые» как объект и субъект социальных рисков в системе социально-трудовых отношений // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. (серия «Соц.-эконом. науки»). 2019. № 4. С. 8–19.

13. Сидорчук Т.А., Сидорчук М.А. Психолого-педагогические аспекты переобучения людей предпенсионного возраста // Педагогика и психология образования. 2019. № 4. С. 149–159.
14. Шульга Н.И. Социально-психологические особенности коммуникативного потенциала военнослужащих в отставке пожилого возраста // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2020. Т. 19. № 2(155). С. 55–61.
15. Feist G.J., Gorman M.E. The psychology of science: Review and integration of a nascent discipline // Review of General Psychology. 1998. № 2(1). P. 3–47.
16. Fejes A. Discourses on employability: Constituting the responsible citizen // Studies in Continuing Education. 2010. № 32 (2). P. 89–102.
17. Is there any need for gender oriented employment policy for the elderly? / A.K. Izenkova, A.T. Rakhmatullina, A.K. Izenkova, A.S. Tolegenova // Вестник университета Туран. 2022. № 1(93). P. 103–111.
18. Handbook of Research on Creative Problem – Solving Skill Development in Higher Education / Ed. C. Zhou. IGI global, 2016. 632 p.

Об авторе:

РОЖКИН Александр Владимирович – соискатель ученой степени кандидата психологических наук, АНО ВО «Университет мировых цивилизаций им. В.В. Жириновского» (119049, Москва, Ленинский проспект, д.1/2, корп. 1), e-mail: av.strannik@gmail.com

Psychological characteristics promoting and hindering employment of unemployed pre-retirement age engineering and technical workers

A.V. Rozhkin

V.V. Zhirinovskiy University of World Civilizations, Moscow

In order to analyze the psychological conditions that promote and hinder employment of unemployed pre-retirement age engineering and technical staff (ETW), an empirical study was conducted. The methods of expert assessments, survey, and testing were used. The following conditions were established that facilitate employment of unemployed pre-retirement engineering and technical workers: competence, responsibility, persistence, emotional stability, literacy, speed and efficiency. Conditions that hinder employment of pre-retirement engineering and technical workers were also established: increased anxiety, unconstructive motivation to avoid failures and external locus of control, irresponsibility, selfishness, lagging behind modern professional technologies, unwillingness to learn, lack of time, own ideas, suddenness, lack of information.

Keywords: *engineering and technical workers, psychological conditions, employment, age discrimination, pre-retirement age.*

Принято в редакцию: 16.12.2024 г.

Подписано в печать: 29.01.2025 г.

Коррекционная психология и дефектология

УДК: 159.973

Doi: 10.26456/vtspyped/2025.1.118

**Специфика структурных компонентов
нравственной сферы подростков
с умственной отсталостью**

Л.С. Медникова, Ю.Т. Матасов, Ж.А. Жальменова

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена», г. Санкт-Петербург

В статье представлены результаты пилотного эксперимента, целью которого стало изучение нравственной сферы как многокомпонентного образования личности подростков с умственной отсталостью. Экспериментальному исследованию были подвергнуты представления подростков о нравственности, их отношение к нравственным нормам и нравственная самооценка, переживаемые ими нравственные чувства, а также поведение в ситуациях нравственного выбора. Результаты проведенного пилотного эксперимента позволяют говорить о специфике компонентов нравственной сферы подростков с умственной отсталостью. Сделанные выводы основываются на психологическом анализе самооценок испытуемых и последующей их типологизации, а также качественном анализе результатов решения подростками предложенных им проблемных ситуаций и в целом свидетельствуют о просоциальной направленности личности подростков и готовности следовать общепринятым нравственным нормам.

Ключевые слова: *подростки с умственной отсталостью, когнитивный компонент нравственной сферы, поведенческий компонент нравственной сферы, эмоциональный компонент нравственной сферы, нравственная самооценка, ситуация морального выбора, просоциальная позиция.*

Введение

Нравственность, отражая содержание индивидуального сознания личности, раскрывается через мировосприятие человека, его мотивационно-потребностную сферу, самооценку, ценностные ориентации, влияет на характер и направленность личности, становясь достоянием самосознания человека, опосредствуя в целом его поведение в обществе. При этом высокий уровень нравственной мотивации и самооценка, базирующиеся на желании и возможности следования нравственным нормам, становятся запускающими механизмами просоциального поведения, успешной социальной адаптации индивида, дают ему возможность самостоятельно формулировать проблемы, цели, задачи и критерии оценки своей деятельности, осуществлять

самоконтроль и вносить необходимые корректировки в собственную деятельность и поведение. Недостаточная сформированность нравственной позиции отражается на нравственной самооценке, понижая ее и препятствуя формированию способности к рефлексии, адекватного уровня притязаний, как механизмов нормализации самооценки. Движение по пути нравственного выбора способствует развитию веры в свои силы, чувства долга, персональной ответственности, способности работать в команде.

Нравственная составляющая развивающейся личности подростка выступает одним из важнейших регуляторов его поведения и деятельности, определяя его нравственный выбор в пользу добра и удерживая от зла. В этой связи важно отметить то, что освоение ребенком моральных норм по мере его «вращения в культуру», следование базовым нравственным ориентирам, нравственного развития в целом, является важным условием успешной социализации и фактором адаптации подростка к миру, позволяет ему интегрироваться в общество и успешно в нем функционировать.

Нравственная сфера человека является многокомпонентным образованием. В психологической науке, как правило, выделяют три компонента нравственной сферы: когнитивный, эмоциональный и поведенческий [5]. Когнитивный компонент нравственной сферы включает нравственные представления, ценностные ориентации, способность к прогнозированию и предвидению последствий своих и чужих действий и поступков и обеспечивается, в первую очередь, способностью к социальной перцепции и апперцепции. В эмоциональном компоненте представлено отношение к нравственным нормам, а также эмпатия, как способность входить в понимание нравственных чувств, эмоциональных переживаний других людей и своих собственных, что обеспечивает режим выстраивания отношений с учетом морально-нравственных норм и интересов партнеров по общению. Поведенческий компонент проявляется в реальном поведении, в картине взаимоотношений с окружающими, в следовании моральным нормам в условиях деятельности и межличностного взаимодействия.

Проблема нравственного развития умственно отсталых подростков относится к числу малоизученных. В то же время активно идущие процессы интеграции в современном российском обществе предъявляют новые требования к личностному развитию детей с интеллектуальной недостаточностью, уровню их социализации. В связи с этим исследование условий, способствующих понижению конфликтности процесса интеграции в современном российском обществе, делает актуальным исследование проблем, связанных со спецификой личностного развития и социализации детей с интеллектуальной недостаточностью. Знание и учет особенностей нравственного развития подростков с умственной отсталостью позволяет определить условия и средства коррекции недостатков нравственной сферы подростков с

опорой на их позитивный личностный потенциал, будет способствовать пониманию и присвоению детьми моральных и нравственных норм, принятых в социуме. Эта рабочая гипотеза определила содержание констатирующего этапа экспериментальной работы.

Целью пилотного эксперимента стало определение позитивных и негативных составляющих личностного развития подростков, входящих в профиль их нравственного развития. При этом нравственная сфера подростков рассматривается как сложное личностное образование, включающее в себя три структурных компонента: эмоциональный, когнитивный и поведенческий. В задачи исследования входило определение доминирующей возрастной специфики нравственного развития умственно отсталых подростков для последующей разработки содержания глобального констатирующего эксперимента, позволяющего более глубоко и полно изучить обнаруженные ресурсные и дефицитарные зоны нравственного развития подростков с умственной отсталостью.

Приступая к исследованию, мы руководствовались предположением о том, что в нравственной сфере подростков органично взаимодействуют когнитивный, эмоциональный, поведенческий компоненты. Интеллектуальная недостаточность умственно отсталых подростков существенным образом снижает качество этих компонентов, обуславливая специфику их взаимодействия и взаимовлияния, что находит отражение в профиле их личностного развития и приводит к трудностям социализации.

Известно, что интеллектуальная недостаточность, выступая фактором, затрудняющим процесс усвоения умственно отсталыми детьми культурных ценностей и моральных норм, повышает риск их социально-психологической дезадаптации, становится препятствием на пути «врастания в культуру». Положение П.Я. Трошина, развитое Л.С. Выготским [1], о наличии общих закономерностей психического развития нормального и аномального ребёнка в ходе онтогенеза, даёт основание полагать, что развитие нравственной сферы детей с умственной отсталостью и детей с нормативным развитием имеет сходные механизмы и закономерности. Но при этом такой значимый фактор как органическая неполноценность головного мозга, обуславливающая недостаточность высшей нервной деятельности и влекущая за собой недоразвитие всех составляющих психики умственно отсталых детей, нацеливает нас на выявление специфических закономерностей развития их нравственной сферы как многокомпонентного образования.

Обзор литературы по проблеме

Проблемы нравственного развития человека привлекают ученых и исследователей на протяжении столетий, активно обсуждаются сегодня представителями различных областей знаний. Исследовательская база психологии включает работы, посвященные рассмотрению проблем психологической структуры нравственной сферы личности [7],

формирования духовно-нравственных ценностей в онтогенезе [6], становления мотивационно-ценностных детерминант нравственного выбора подростков и юношей [14], гендерных различий нравственного развития младших школьников [8]. В отечественной специальной психологии и педагогике изучение вопросов нравственного развития детей с интеллектуальной недостаточностью представлено немногочисленными исследовательскими работами, выполненными большей частью в последние три десятилетия. Значительная часть из них – педагогические, рассматривающие проблему нравственного воспитания умственно отсталых детей дошкольного [9] и младшего школьного возраста с задержкой психического развития [3] и умственной отсталостью [2].

С позиций специальной психологии изучаются вопросы особенностей нравственного поведения [4], присвоения нравственных норм и развития нравственных чувств [12], формирования нравственных представлений [11] и морально-нравственной регуляции поведения [13] детей с интеллектуальной недостаточностью, проблема взаимодействия школы и семьи в социально-нравственном воспитании умственно отсталых младших школьников [10]. При этом вопросы специфики нравственного развития подростков с умственной отсталостью обсуждаются в немногочисленных исследованиях и чаще косвенно.

В зарубежной психологии научный поиск прошлого столетия касался вопросов сравнительного изучения нравственного и умственного развития детей с разной степенью умственной отсталости [18], моральных суждений детей и подростков с умственной отсталостью в сравнении с нормально развивающимися сверстниками [17], влияния нравственного развития умственно отсталых детей на выбор стратегии ролевого поведения [20], на когнитивный стиль и стратегию мышления детей с умственной отсталостью [16].

Интерес к исследованию проблем нравственного развития детей с умственной отсталостью не ослабевает за рубежом и в последние десятилетия. На основе сравнительного метода изучается специфика нравственного развития и моральной ответственности лиц разного возраста с различной степенью умственной отсталости [21], взаимосвязь в развитии нравственной сферы и противоправного поведения лиц с умственной отсталостью [23], соотношение их нравственного развития и агрессивности [22]. Исследователей также интересуют вопросы взаимосвязи в развитии коммуникативной и нравственной сфер умственно отсталых детей, влияния нравственности на успешность их коммуникации [15] и социального функционирования [19].

Важно отметить, что исследований, прямо направленных на изучение нравственной сферы подростков с умственной отсталостью в аспекте рассмотрения специфики ее структурных компонентов, нам не удалось обнаружить. В то же время, вызовы сегодняшнего дня заставляют более пристально посмотреть на данную проблему. С одной стороны,

сохранение разумной инклюзивной практики в образовательной среде повышает требования к нравственной составляющей личностного развития участников образовательного пространства, с другой – очевидная зашумленность нравственных ориентиров в современном социальном пространстве становится по объективным причинам серьезным препятствием к присвоению этих ориентиров детьми с умственной отсталостью. Вместе с тем, ФГОС, адаптированная образовательная программа для обучающихся с умственной отсталостью, достаточно четко определяют содержание образования по нравственному развитию этой категории детей. Успешная реализация содержания программы предполагает обеспечение педагогов теоретическим и методическим материалом, включающим данные о специфике познавательной сферы умственно отсталых детей и связанными с этой спецификой трудностями освоения ими морально-нравственных норм и личностного развития в целом. Практика показывает, что освоение подростками с умственной отсталостью подлинной сущности нравственных категорий, становящихся ориентирами их поведения в социуме, серьезно затруднено. По этой причине они часто демонстрируют признаки социальной дезадаптации, перед проявлениями которой их родители часто остаются бессильными. Поэтому в методической поддержке нуждаются не только педагоги, работающие с подростками, но и их родители. Полученные экспериментальные данные помогут оптимизировать решение задач по психолого-педагогическому сопровождению процесса формирования нравственных представлений и поведения подростков с умственной отсталостью.

Материалы и методы исследования

Сбор эмпирических данных осуществлялся в ходе пилотного констатирующего эксперимента, который проходил в период с марта по май 2021 г. Экспериментальной базой исследования выступили ГКОУ «Специальная (коррекционная) школа № 13» и ГКОУ «Специальная (коррекционная) школа № 20» г. Оренбурга. Экспериментальная выборка представлена подростками с умственной отсталостью (F-70) в возрасте 14–15 лет (n=30), из них 16 мальчиков и 14 девочек, воспитывающихся в условиях полной семьи. В экспериментальном исследовании применялись следующие методики:

1. Методика Л.Н. Колмогорцевой «Диагностика нравственной самооценки», которая была модифицирована в соответствии с целью констатирующего эксперимента и психофизиологическими особенностями испытуемых. Целью исследования выступило определение наличного уровня нравственной самооценки подростков.

2. Методика «Ситуации морального выбора» – авторская методика, которая включала спроектированные и вербально выраженные модели ситуаций морального выбора. Анализ результатов решения подростками предложенных им проблемных ситуаций позволял оценить их

представления о нравственности, о нравственных чувствах, определить их отношение к нравственным нормам, а также определить специфику нравственных переживаний и поведения в ситуациях нравственного выбора. Методика содержала формулировки проблемных ситуаций, которые предлагались испытуемым для обсуждения. Каждая формулировка зачитывалась экспериментатором, после чего респондентам предлагалось подумать и ответить на вопрос: «Как бы ты поступил?». То есть, испытуемые ставились в ситуацию нравственного выбора и в устном ответе должны были выразить свою позицию.

С целью обобщения полученных результатов были проанализированы ответы испытуемых, осуществлен количественный анализ и качественная оценка их содержательной, смысловой и эмоциональной наполненности в отношении компонентов нравственной сферы: когнитивного, эмоционального и поведенческого.

Результаты исследования и их обсуждение

Обсуждение результатов методики «Диагностика нравственной самооценки» основывалось на количественном и качественном (психологическом) анализе высказываний респондентов на вопросы анкеты и экспериментатора, что позволило ранжировать полученные результаты и выделить уровни развития самооценки: условно высокий, средний, ниже среднего, низкий. Критериями выделения уровней являлись полнота, логичность, осознанность и обоснованность суждений подростков.

Количественная оценка результатов позволила установить, что у подавляющего большинства подростков с умственной отсталостью содержательная сторона ответов по своему качеству и нравственной нагрузке относится к среднему (56,1% ответов) и ниже среднего (13% ответов) уровням нравственной самооценки, только треть ответов (29,7%) можно было отнести к условно высокому уровню.

Психологический анализ высказываний респондентов был нацелен на оценку глубины, адекватности понимания испытуемыми поступков знакомых ему людей и обнаруживал специфику когнитивного компонента нравственной сферы. В формулировках ответов детей отчетливо проявилась тенденция зависимости содержания высказываний подростков от варианта вопроса. В том случае, когда ответ на вопрос предполагал обозначение конкретного действия или поступка в той или иной ситуации, то испытуемые более успешно справлялись с заданием. Например, при ответе на вопрос «Как бы ты поступил?», в высказываниях испытуемых заметно повышалась заинтересованность, появлялись признаки обоснованности своей позиции. Когда же ответ на вопрос предполагал выстраивание развернутых суждений в отвлеченном плане, то качество ответов заметно снижалось, интерес падал. Так, при анализе высказываний подростков в связи с вопросом «Можно ли прощать людям плохие поступки?» было установлено, что в ответах испытуемых формально не содержалось несогласия прощать, однако,

при этом сколько-нибудь убедительного и развернутого разъяснения своей позиции подростки, как правило, дать не могли. В ходе обсуждения двое подростков поменяли свое решение – сначала выразили полное согласие с утверждением, а затем изменили ответ на «скорее согласен». Можно предположить, что изменение ответа может быть связано с некоторой неуверенностью в правильности выбора, а также с влиянием каких-то ассоциаций, связанных с жизненным опытом подростка. Одна испытуемая аргументировала свое решение так: «Отрицательные поступки бывают разными», вторая респондентка смену ответа обосновать не смогла. Такая неопределенность позиции в ответах подростков может быть обусловлена объективной сложностью для них самого вопроса, что особенно заметно проявляется в случаях повышения сложности решаемых ими проблемных ситуаций. Поэтому вполне объяснимо, что наиболее выраженные затруднения у умственно отсталых подростков возникали в процессе осмысления ими условий, при которых необходимо было принять решение о возможности или невозможности прощения плохих поступков других людей. Доказательством этого выступали признаки неуверенности, выражающиеся в том, что подростки затруднялись занять определенную позицию при ответе на вопрос.

Интересно, что при ответах подростков на утверждение «Я думаю, что важно понимать других людей, даже если они не правы» с ним согласились все респонденты, отнесенные к условно высокому уровню (29,7%), и подавляющее большинство участников эксперимента, отнесенных к среднему и ниже среднего уровням нравственной самооценки (42,9% и 9,9% соответственно). Можно предположить, что такая активная поддержка этого утверждения связана еще и с тем, что ключевым словом для подростков в этом вопросе стало слово «понимать». Известно, что часто умственно отсталые дети сталкиваются с неприятием их мнения или позиции со стороны окружающих, даже близких людей, поэтому это утверждение имело для них личностно значимый смысл, и было ими активно поддержано.

Интересными также представляются ответы испытуемых на утверждение «Я считаю, что можно быть несдержанным с некоторыми взрослыми». Важно отметить, что некоторые испытуемые очень эмоционально комментировали свой ответ. Респонденты, отнесенные к высокому уровню, выразили несогласие с данным утверждением (23,1% из 29,7%), то есть, на такой объективно непростой вопрос подростки выбирали ответ, в котором признавалась приоритетная позиция взрослого и готовность следовать нравственной норме.

Однако многие респонденты со средним и ниже среднего уровнями нравственной самооценки, оказались с этим высказыванием согласны. Например, один из респондентов, ответы которого были отнесены к среднему уровню, отметил, что он будет несдержанным, если

взрослый первым проявит по отношению к нему несдержанность или агрессию. Следует обратить внимание на контекст, в котором возникает такая позиция подростка: «если взрослый первым проявит несдержанность». Совершенно очевидно, что это «если» выступает значимым свидетельством того, что подросток опирается в процессе рассуждения на весьма важные для него причинно-следственные зависимости, которыми и готов руководствоваться в своем поведении.

Исследование когнитивного компонента нравственной сферы подростков с умственной отсталостью позволило прийти к заключению, что большинство из них имеют представления о нормах морали и нравственности, считают, что важно прощать плохие поступки человека, понимать другого человека, даже если он не прав, быть сдержанным по отношению к окружающим. Однако, при этом лишь около трети подростков могут обнаружить понимание морально-нравственной нормы, внятно объяснить свою позицию, приводя аргументы в пользу своего решения.

Исследование эмоционального компонента нравственной сферы детей было нацелено на изучение основных его составляющих: эмоциональной отзывчивости, эмпатии, стремления помочь другому. Анализ количественных результатов эксперимента показал, что практически все респонденты утверждают, что «вежливость помогает им лучше чувствовать себя среди людей» (92,4%). Также 89,1% респондентов согласились с высказыванием «мне приятно радовать людей». Полученные данные свидетельствуют о том, что большинство подростков с умственной отсталостью положительно относятся к базовым нравственным нормам, принимают их и потенциально готовы руководствоваться ими в своем поведении. При этом, 6,6% подростков с умственной отсталостью, которые не выразили согласия с данным высказыванием, имеют уровень нравственной самооценки ниже среднего. В их высказываниях проявлялась меньшая определенность, и соответственно, отношение к нравственным нормам у них оставалось достаточно диффузным, что проявилось также и в слабой эмоциональной погруженности в обсуждаемые вопросы. Необходимо отметить, что почти все подростки, когда обсуждают абстрактные утверждения, оценивают себя как людей, часто совершающих добрые поступки, однако подтвердить свою позицию конкретными примерами из своей жизни они чаще всего не могут.

С целью изучения поведенческого компонента нравственной сферы, подчиненного рассмотрению имеющихся у детей с умственной отсталостью нравственных привычек, умений совершать моральные поступки в соответствии с имеющимися у них нравственными представлениями, мы также проанализировали их ответы на предложенные для обсуждения высказывания. Оказалось, что респонденты, имеющие средний и ниже среднего уровни нравственной

самооценки, часто соглашались (частично или полностью) с высказыванием «если кого-то в классе дразнят, то я тоже его дразню». Респонденты же с высоким уровнем нравственной самооценки, как правило, выражали несогласие с этим утверждением. Это позволяет предположить, что подростки, имеющие высокий уровень нравственной самооценки, более полно и глубоко осознают внешние требования к собственному поведению и, соответственно, у них проявляется более выраженная интенция и на практике следовать этим требованиям.

Важно отметить, что группа умственно отсталых подростков с условно высоким уровнем нравственной самооценки (29,7%) на вопрос «Ты сможешь однокласснику, когда тот попал в беду?» в своих суждениях проявляли выраженную готовность оказать помощь. Для большинства респондентов со средним уровнем нравственной самооценки готовность помогать также представлялась важной (33% из 56,1%), в отличие от подростков с уровнем нравственной самооценки ниже среднего, которые либо частично (на основе неопределенно выражаемых ими позиций) соглашались с таким высказыванием, либо выбирали ответ «совсем не согласен». И в том, и в другом случае четко сформулировать и пояснить свою позицию в отношении этого утверждения этим испытуемым не удавалось. Несмотря на это, подавляющее число респондентов (89,1%), полностью или частично согласились с утверждением «Я часто бываю добрым со сверстниками и взрослыми». Можно предположить, что подобное противоречие частично связано с абстрактностью первого утверждения («Ты сможешь однокласснику, когда тот попал в беду?»). Нечеткость позиции многих подростков, неопределенность модальности их ответов, во многом можно объяснить многозначностью контекста самого вопроса («попал в беду»). Более конкретная ситуативная формулировка, возможно, проявила бы более отчетливо готовность подростков прийти на помощь однокласснику. С другой стороны, на ответы детей могли повлиять и особенности взаимоотношений подростка к одноклассникам, которые в школьном коллективе не всегда бывают гладкими. Заявления подростков о том, что они часто бывают добрыми со сверстниками и взрослыми, скорее продиктовано желанием следовать принятой в обществе и усвоенной детьми норме, которая далеко не всегда актуализируется в реальной жизни подростков. Более зрелую нравственную позицию обнаружили те испытуемые, которые частое проявление своей доброты подтверждали конкретными примерами из своей жизни, что свидетельствует о более осознанном отношении к нравственной норме и о желании ей следовать, и нашло подтверждение в нравственной самооценке этой части подростков (29,7%). То есть, подростки с умственной отсталостью, имеющие высокий и средний уровни нравственной самооценки, чаще обнаруживают готовность помогать сверстникам, приходить на помощь близким и проявлять доброту, руководствуясь в своем поведении представлениями о нравственных нормах.

Анализ результатов второй части эксперимента, представленных ответами подростков с умственной отсталостью на вопросы, содержащие ситуации морального выбора, показал, что они во многом согласуются с полученными данными первой части эксперимента. Так, при обсуждении первой ситуации у всех подростков с умственной отсталостью отмечено стремление вернуть бумажник владельцу – при этом девочки утверждают, что позвонили бы ему, а мальчики чаще говорят, что встретятся с владельцем бумажника, поедут и вернут и т.д. Обнаруженные различия указывают на гендерные особенности поведения – мальчикам в отечественной культуре воспитания прививают большую активность и решительность по сравнению с девочками. Ответы подростков с умственной отсталостью характеризуются односложностью («позвоню», «поеду, отдам»), лишь в одном случае респондент дал относительно развернутый ответ, сказав, что он «позвонил бы, встретился с хозяином и отдал кошелек». Таким образом, несмотря на односложность ответов, все подростки с умственной отсталостью выбрали ответ с просоциальной направленностью.

Наибольшие трудности у подростков с умственной отсталостью вызвал вопрос о том, будут ли они дружить со сверстником, получающим плохие отметки, если ему запретят родители. Так, 85,8% респондентов ответили, что продолжат дружить, при этом мальчики сопровождали свои ответы такими комментариями: «Мы много лет дружим», «Дружба не зависит от оценок», один испытуемый ответил: «Я бы дружил, но если бы друг оставался хорошим». Отметим, что 13,2% респондентов, ответили, что они послушают родителей и перестанут общаться с другом. В то же время, именно эти респонденты, отвечая на вопрос первой методики, сказали, что они не будут дразнить одноклассника, даже если все его дразнят. Можно предположить, что данные подростки более чувствительны к социальному контролю и оценке со стороны взрослых. С другой стороны, это также может говорить о неустойчивости нравственной позиции, ее ситуативности. На это указывает и тот факт, что были и такие, которые сначала отвечали, что прекратят общение, но после некоторого раздумья меняли ответ.

Обдумывая и обсуждая третью ситуацию («Ты нечаянно, но сильно толкнул одноклассника (одноклассницу)...») все подростки с умственной отсталостью говорили о том, что будут стремиться исправить случившееся и помочь однокласснику, упавшему по их вине. При этом некоторые респонденты отмечали, что они извинятся (52,8%), другие (33%) – что извинятся и помогут встать, некоторые – постараются объяснить свое поведение: «извини, я нечаянно» (13,2%).

Четвертая ситуация требовала от участников эксперимента ответа о том, как они поступят, если продавец ошибется и даст им сдачи больше, чем нужно. Подавляющее большинство подростков с умственной отсталостью (82,5%) ответили, что вернут лишние деньги, либо, что сообщат об ошибке. Пятеро подростков (16,5%) ответили, что заберут

лишнюю сдачу себе, однако трое из них отвечали: «Не мои проблемы, мне плюс», а оставшиеся двое (6,6%) говорили: «Заберу, не посмотрю», «Возьму, если не замечу».

В рамках пятой ситуации подросткам с умственной отсталостью нужно было ответить, как они поведут себя, вернувшись домой позже, чем разрешили родители, если родители недовольны. 79,2% респондентов извинились бы, при этом 16,5% подростков также назвали бы причину опоздания (стояла в пробке, была в школе и т.д.). Интересно, что объяснить причину своей задержки стремятся только девочки. 16,5% подростков (мальчики) ответили, что с ними такого произойти не может: «Я предупрежу», «Родители разрешают гулять, сколько хочу», «Я приду вовремя». Один испытуемый ответил, что в этой ситуации он молча уйдет в свою комнату. Прослеживается определенная закономерность – девочки стремятся извиниться и объяснить причину опоздания при том, что их ответы не всегда соответствуют ситуации, а скорее отражают шаблонные распространенные объяснения опозданий. В то время как мальчики демонстрируют в своих ответах большую вариативность ответов, более широкий репертуар поведенческих реакций в данной ситуации. Предполагаем, что это также определяется гендерными особенностями и условиями воспитания – мальчики обычно пользуются большей свободой, они более независимы в выборе стратегии поведения по сравнению с девочками.

Анализ результатов решения ситуаций морального выбора показал, что в большинстве случаев подростки с умственной отсталостью выбирают просоциально направленное поведение, что в значительной мере является следствием прямого обучения, результатом многолетней коррекционно-развивающей работы с детьми. Чаще такой выбор они делают в ситуации знакомой и понятной для них. Замечено, что отсутствие представлений о нравственной норме, непонимание или недостаточное понимание ситуации порождают нравственный конфликт, проявляющийся в трудности принятия решения о нравственном выборе. В непротиворечивой ситуации, при знании и понимании того, как необходимо поступить, большинство подростков с умственной отсталостью обнаруживают потенциальную готовность действовать в соответствии с нравственными нормами, принятыми в социуме.

Заключение и выводы

Анализ результатов изучения компонентов нравственной сферы подростков с умственной отсталостью с использованием двух экспериментальных методик в рамках пилотного эксперимента позволяет сформулировать следующие выводы:

Подростки с умственной отсталостью имеют определенный круг нравственных представлений и обнаруживают готовность следовать им в реальной жизни. При этом степень осознания нравственных норм у

подростков, даже с условно высоким уровнем нравственной самооценки, недостаточна.

Оказалось, что вопросы, имеющие более простую и отчетливую смысловую нагрузку, связанные с обращением к опыту подростка, обеспечивают как большую доступность вопроса для понимания, так и более полную и корректную формулировку ответа на него. Вопросы, сформулированные в более отвлеченном плане, вызывают у подростков трудности осмысления, о чем свидетельствуют поверхностные, односложные, часто стереотипные или «выученные» в процессе школьного обучения ответы.

Особенно трудноразрешимыми для подростков с умственной отсталостью являются ситуации, содержащие нравственный конфликт: например, при конфликте чувства дружбы и чувства дисциплинированности подростки с высоким уровнем нравственной самооценки руководствуются чувством дисциплинированности (перестанут дружить по настоянию родителей, если друг будет получать плохие отметки). Подростки этой группы более подвержены воздействию социального контроля и зависимы от внешней оценки. Лишь некоторые из них ориентируются на контекст ситуации и стремятся обосновать свое мнение.

В ходе исследования были обнаружены гендерные особенности: мальчики демонстрируют большую активность, решительность и независимость, что отразилось в содержании и вариативности их суждений; девочки – менее решительны, они стремятся сгладить ситуацию – извиниться и объяснить, часто используя стереотипные суждения.

Зависимость между уровнем нравственной самооценки и принятием нравственных норм проявилась в том, что преобладающее число подростков с умственной отсталостью поддерживают нравственные нормы с разной степенью их осознанности и готовы им следовать. Подростки с высоким и средним уровнями нравственной самооценки обнаруживают явное положительное отношение к нравственным нормам, их принятие и потенциальную готовность ими руководствоваться. Испытуемые с уровнем нравственной самооценки ниже среднего не обнаруживают столь определенного отношения. Это во многом определяется спецификой их представлений и особенностями понимания смысла норм морали и нравственности, что может быть обусловлено как степенью снижения интеллекта, так и особенностями воспитания ребенка в семье.

Результаты исследования позволяют предположить, что подростки с умственной отсталостью в значительной мере зависимы от обучающих воздействий, от морального воздействия и внушения окружающих, подкрепленных системой поощрения и наказания. Нравственная культура общества, в которой они растут, присваивается

ими еще не критически, закрепляясь в сознании на основе стремления подражать и следовать убеждениям значимых взрослых.

У трети испытуемых обнаружилась готовность ориентироваться на внешние регуляторы поведения, о чем свидетельствуют их оценки себя и окружающих, а также сделанный ими моральный выбор, что говорит о более осознанном присвоении детьми сложившейся в социуме системы моральных норм и является свидетельством становления уровня эмоционального контроля в системе эмоциональной регуляции, который в перспективе может обеспечить развитие нравственных качеств личности подростков, проявляющихся в способности к моральной саморегуляции.

Проведенное пилотное исследование позволило получить данные, ценность которых определяется тем, что они будут способствовать более целенаправленному подбору средств углубленного изучения нравственной сферы подростков с умственной отсталостью в ходе глобального констатирующего эксперимента.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Основы дефектологии: сборник статей. СПб.: Лань, 2003. 654 с.
2. Евтушенко Е.А. Нравственное воспитание умственно отсталых младших школьников во внеучебной театрализованной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2010. 25 с.
3. Кисова В.В. Психолого-педагогические условия развития нравственного поведения у старших дошкольников с задержкой психического развития // Карельский научный журнал. 2021. №1 (34). С. 20–23.
4. Кисова В.В., Чугунова В.В. Экспериментальное исследование развития нравственного поведения у старших дошкольников с задержкой психического развития // Проблемы современного педагогического образования. 2019. №64-4. С. 97–100. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/eksperimentalnoe-issledovanie-razvitiya-nravstvennogo-povedeniya-u-starshih-doshkolnikov-s-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya> (дата обращения: 11.02.2022).
5. Конева И.А., Карпушкина Н.В., Егорова П.А. Особенности характерологического развития подростков с умственной отсталостью // Психолого-педагогический поиск. 2020. №3(55). С. 164–171.
6. Курило С.Н. Формирование духовно-нравственных ценностей на современном этапе // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. 2020. Т. 9. № 5А. С. 163–167. URL: <http://www.publishing-vak.ru/file/archive-philosophy-2020-5/20-kurilo.pdf> (дата обращения: 12.02.2022).
7. Овчарова Р.В., Гизатуллина Э.Р. Психологическая структура нравственной сферы личности // Вестник Курганского государственного университета. 2012. № 23. С. 73–79.
8. Овчарова Р.В. Гендерные различия нравственного развития младших школьников // Вестник Курганского государственного университета. 2020. №1 (55). С. 47–51.
9. Скавычева Е.Н. Нравственное воспитание умственно отсталых детей дошкольного возраста // Педагогический вестник. 2020. № 14. С. 104–106.

10. Созонтова М.В. Социально-нравственное воспитание умственно отсталых младших школьников в условиях взаимодействия школы и семьи: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2010. 21 с.
11. Трубина Е.Н. Формирование нравственных представлений у младших школьников с умственной отсталостью // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2016. №4 (169). С. 151–55.
12. Шаповалова О.Е. Особенности развития высших, социально обусловленных чувств у школьников с нарушением интеллекта // Вестник Приамурского государственного университета им. Шолом-Алейхема. 2021. №4 (45). С.104–110.
13. Щербаклова А.М., Лыкова Н.С. Экспериментальное изучение особенностей морально-нравственных представлений и морально-нравственной регуляции поведения детей с интеллектуальной недостаточностью // Клиническая и специальная психология. 2020. Т. 9. № 2. С. 213–228. URL: https://psyjournals.ru/psyclin/2020/n2/Shcherbakova_Lykova_full.shtml (дата обращения: 07.02.2022).
14. Ферапонтова М.В. Мотивационно-ценностные детерминанты нравственного выбора личности в подростковом и юношеском возрасте: автореф. дис. канд. психол. наук. М., 2020. 24 с.
15. Dewi C., Budiarti M. Analysis of skill communication and moral education mental retardation students // Muaddib: Studi Kependidikan dan Keislaman. 2019. Vol. 1. Pp. 33–41. Doi: <https://doi.org/10.24269/MUADDIB.VIII.1495>
16. Gargiulo R.M. Cognitive style and moral judgement in mentally handicapped and non-handicapped children of equal mental age // British Journal of Developmental Psychology. 1984. Vol. 2. P. 83–89. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1984.tb00537.x>
17. Kahn J.V. Moral reasoning of Piagetian-matched retarded and non-retarded children and adolescents // Journal of Genetic Psychology. 1982. Vol. 43. P. 69–77. Doi: <https://doi.org/10.1080/00221325.1983.10533535>
18. Kahn J.V. Moral and cognitive development of moderately retarded, mildly retarded, and non-retarded individuals // American journal of mental deficiency. 1976. Vol. 81. P. 209–214.
19. Lind P., Smith E. Moral Reasoning and Social Functioning Among Educable Mentally Handicapped Children // Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities. 2009. Vol. 10. P. 209–215. <http://dx.doi.org/10.3109/13668258409008734>
20. Perry J.E., Krebs D. Role-taking, moral development, and mental retardation // J Genet Psychol. 1980. Vol. 136. P. 95–108. Doi: [10.1080/00221325.1980.10534100](https://doi.org/10.1080/00221325.1980.10534100)
21. Oubrahim L., Combalbert N. Moral development in intellectual disability // Enfance. 2018. Vol. 4, issue 4. P. 549–558. Doi: <https://doi.org/10.3917/enf2.184.0549>
22. Oubrahim L., Combalbert N., Salvano-Pardieu V. Moral judgement and aggressiveness in children and adolescents with intellectual disability // Journal of Intellectual Disabilities and Offending Behaviour. 2019. Vol. 10. Issue 2. Pp. 21–33. Doi: <https://doi.org/10.1108/JIDOB-10-2018-0012>
23. Vehmas S. Disability and Moral Responsibility // Trames. 2011. Vol. 15. Pp. 156–167. Doi: [http://doi.org/10.3176/tr.2011.2.04](https://doi.org/10.3176/tr.2011.2.04)

Об авторах:

МЕДНИКОВА Людмила Сергеевна – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры олигофренопедагогики, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена» (191186, Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, 48), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0014-2178>, e-mail: lume08@mail.ru

МАТАСОВ Юрий Тимофеевич – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры олигофренопедагогики, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена» (191186, Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, 48), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6400-7776>, e-mail: matasovut@gmail.com

ЖАЛЬМЕНОВА Жанара Амангельдыевна – аспирант, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена» (191186, Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, 48), ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-4194-7923>, e-mail: ZhanaraBis@yandex.ru

The specifics of the structural components of the moral sphere of adolescents with mental retardation

L.S. Mednikova, Yu.T. Matasov, Zh.A. Zhalmenova

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg

The article presents the results of a pilot experiment aimed at studying the moral sphere as a multicomponent personality education for adolescents with intellectual disabilities. The experimental study examined adolescents' ideas about morality, their attitude to moral norms and moral self-esteem, the moral feelings they experience, as well as behavior in situations of moral choice. The results of the pilot experiment allow us to talk about the specifics of the components of the moral sphere of adolescents with mental retardation. The conclusions drawn are based on a psychological analysis of the subjects' self-assessments and their subsequent typologization, as well as a qualitative analysis of the results of adolescents' solving problematic situations proposed by them, and generally indicate a prosocial orientation of the personality of adolescents and a willingness to follow generally accepted moral norms.

Keywords: *adolescents with mental retardation, cognitive component of the moral sphere, behavioral component of the moral sphere, emotional component of the moral sphere, moral self-esteem, moral choice situation, prosocial position.*

Принято в редакцию: 23.12.2024 г.

Подписано в печать: 27.01.2025 г.

Нейропсихологический подход к реабилитации бойцов после локальных поражений головного мозга

А.Л. Сиротюк¹, А.С. Сиротюк²

¹ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

²ФГКВБОУ ВО «Военная академия воздушно-космической обороны имени Маршала Советского Союза Г.К. Жукова» Минобороны РФ, г. Тверь

В статье рассматривается проблема нейропсихологической реабилитации бойцов после локальных поражений головного мозга в ходе специальной военной операции. Дается функциональное описание структурно-функциональных блоков головного мозга. Предлагаются методы восстановления высших психических функций. Приводятся примеры упражнений для нейропсихологической реабилитации структурно-функциональных блоков головного мозга.

***Ключевые слова:** нейропсихологический подход, реабилитация, локальные поражения головного мозга, системная динамическая локализация высших психических функций, структурно-функциональные блоки головного мозга, восстановительное обучение, методы восстановления высших психических функций.*

По данным начальника военно-медицинского управления Министерства обороны РФ Д. Тришкина, наиболее распространенными ранениями бойцов в ходе специальной военной операции (СВО) являются минно-взрывные (70%) и пулевые огнестрельные ранения (10%). При этом современная медицина возвращает в строй 97% раненых. Для сравнения: во время Великой Отечественной войны в строй из госпиталя возвращались лишь 70% раненых.

Система современной медицинской помощи состоит из нескольких этапов и начинается с 1) первой помощи, 2) эвакуации раненых, 3) первой медицинской помощи, 4) квалифицированной и специализированной медицинской помощи. Далее начинается реабилитация, в том числе, нейропсихологическая.

История развития нейропсихологического подхода к реабилитации бойцов после черепно-мозговых травм имеет глубокие корни [1]. С древних времен для реабилитации раненых использовались массажи, оздоровительная гимнастика, лечебная верховая езда, трудовая терапия, минеральные воды и грязи, травяные чаи, музыка, развитие мелкой моторики рук (рис. 1, 2).



Рис. 1. Госпиталь «Уолтер Рид» (г. Вашингтон, 1918 г.).
Восстановление мелкой моторики рук раненых при помощи вязания



Рис. 2. Госпиталь Красного Креста в здании филармонии (г. Петроград, 1914–1918 гг.). Реабилитация раненых бойцов при помощи музыки

Огромный вклад в разработку нейропсихологической реабилитации бойцов после локальных поражений головного мозга внес Александр Романович Лурия. Его теоретические разработки и опыт их практического применения, реализованные в реабилитационном госпитале на Южном Урале (1941–1944) и в лаборатории Института нейрохирургии им. Н.Н. Бурденко (1944–1951), легли в основу современной концепции нейропсихологической реабилитации раненых бойцов после локальных поражений головного мозга [6]. Например, широко известны занятия с часами, которые проводил А.Р. Лурия в процессе реабилитации бойцов (рис. 3).



Рис.3. Реабилитация раненых бойцов в госпитале им. Н.Н. Бурденко (г. Москва, 1945 г.). Восстановление мелкой моторики рук на занятиях с часами

История жизни лейтенанта Л.А. Засецкого (1920–1993) является ярким примером возможностей нейропсихологической реабилитации и восстановительного обучения [5]. Офицер был доставлен в госпиталь им. Н.Н. Бурденко в 1943 году с проникающим пулевым ранением левой и правой теменно-затылочных областей, осложненным воспалительным процессом. Было повреждено и удалено 25% головного мозга. Пулю из правого полушария извлечь было невозможно. Встреча в госпитале с А.Р. Лурией кардинально изменила его жизнь в лучшую сторону.

Нейропсихологическая реабилитация представляет собой системное воздействие на дефект, направленное на восстановление нарушенных высших психических функций (ВПФ) головного мозга и обеспечивающих нормализацию эмоционально-личностного и социального статусов, возвращение в нормальную социальную среду и возобновление общественной и трудовой деятельности.

Отечественная нейропсихологическая реабилитация может гордиться заметными успехами в восстановлении речи [8] и памяти [2]. В последние годы разрабатываются возможности восстановления мышления и эмоционально-личностных качеств у бойцов с локальными поражениями головного мозга.

К известным и широко используемым в настоящее время методам восстановления ВПФ относят: *расторможение* – снятие диашиза при помощи лекарственной терапии (нарушение деятельности неповрежденных структур мозга из-за травмирования проводящих путей); *викариат* – перемещение нарушенных ВПФ в сохранные структуры мозга; *внутрисистемную и межсистемную перестройку функциональных систем при помощи восстановительного обучения* (морфологические повреждения мозга); *спонтанное восстановление ВПФ* (торможение функций на фоне сохранных структур мозга).

Возможности практического восстановления ВПФ базируются на теории системной динамической локализации ВПФ (Выготский Л.С.,

Лурия А.Р.) и концепции о структурно-функциональных блоках головного мозга (Лурия А.Р.), которые позволили разработать метод синдромного анализа и заложить основы восстановительного обучения с помощью перестройки функциональных систем [4].

Согласно предложенной А.Р. Лурией структурно-функциональной модели мозга, каждый блок симметрично представлен в правом и левом полушариях, совместная работа которых обеспечивается мозговыми комиссурами. Для осуществления любого вида психической деятельности необходима согласованная работа всех трех блоков мозга [3], каждый из которых имеет свою структуру и роль в функционировании психики [7].

Первый блок мозга (блок энергетики и активации) включает в себя стволовые структуры (ретикулярная формация), лимбическую систему (таламус, гипофиз, гипоталамус), подкорковые ядра (диэнцефальные ядра).

Функции первого блока мозга – энергетическое обеспечение мозга (работоспособность), смена периодов сна и бодрствования, активация больших полушарий (поддержание определенного уровня бодрствования), регуляция всех психических функций (внимание, память, мышление), модально неспецифическая память (эпизодическая, личностная, память на события), поддержание сознания, передача информации от мозга к телу, обеспечение базальных эмоций (страх, удовольствие), поддержание жизни в организме (нейрогуморальная регуляция, сердечно-сосудистая и дыхательная системы, мышечный тонус, терморегуляция, иммунитет и т.д.), обеспечение соматического (телесного) здоровья, регуляция инстинктивных (генетически закрепленных) форм поведения (в ситуации стресса, аффекта, половое поведение, регулятор систем зависимости).

Второй блок мозга – блок приема, переработки и хранения информации – включает в себя затылочные, височные, теменные доли коры больших полушарий.

Функции второго блока мозга:

– правое полушарие – обоняние, осязание, вкус, восприятие шумов (звукоразличение), зрительное восприятие, соматогнозис (проприорецепция), крупная моторика, мелкая моторика, зрительно-моторная координация, чувство ритма, копирование, пространственные представления, рассеивание внимания, зрительная память, наглядно-действенное мышление, наглядно-образное мышление;

– мозолистое тело – межполушарные связи (основа интеллекта, передача информации из полушария в полушарие), формирование ведущей руки и ноги, ведущего глаза и уха;

– левая височная область – речь, фонематический слух, аудиальная память.

Третий блок мозга – блок программирования, регуляции и контроля – включает в себя лобные отделы коры больших полушарий (моторные, премоторные, фронтальные, префронтальные зоны мозга).

Функции третьего блока мозга:

– лобная область левого полушария – абстрактно-логическое мышление, логика, анализ, концентрация внимания, произвольность (самоконтроль, саморегуляция, ответственность, воля), организация целенаправленной деятельности, контроль над выполнением действий, коррекция полученного результата, любовь, альтруизм, планирование (в т.ч. моторное планирование), выработка и удержание программ по достижению целей, коммуникации, рефлексия (самопонимание, самоанализ, чувство вины); система правил, алгоритмов, ценностей и смыслов;

– левая височная и левая лобная области отвечают за восстановление учебных навыков (чтение, письмо, счет).

К особенностям российской нейропсихологической реабилитации можно отнести точную диагностику нарушенных и сохранных звеньев психической деятельности, индивидуальный, а не шаблонный, подход к восстановлению ВПФ, гибкую подстройку системы работы специалистов под динамику восстановительного процесса раненых бойцов.

Ниже приводятся примеры упражнений для нейропсихологической реабилитации трёх функциональных блоков мозга.

Упражнения для работы с энергетическим блоком мозга

Для коррекции работы энергетического блока мозга используются упражнения на активизацию работы вестибулярной системы, дыхательные упражнения, глазодвигательные упражнения, артикуляционные упражнения.

В качестве примера можно использовать следующие задания.

Вестибулярная система

Для работы с вестибулярной системой, можно использовать удержание равновесия на балансирях (рис. 5).

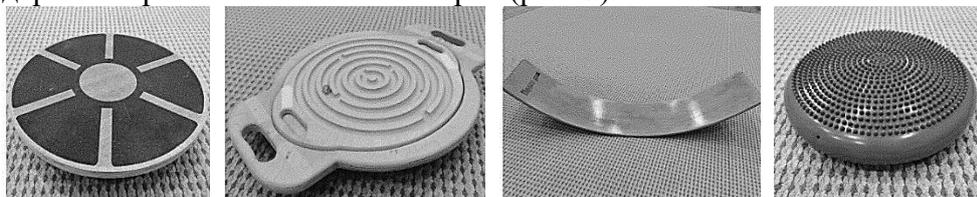


Рис. 5. Виды балансиров

Дыхательные упражнения

Упражнение «Дыхание животом». Необходимо, лежа на спине, на вдохе надуть «шарик» в животе, на выдохе его сдуть. Вдох через нос, выдох через рот.

Усложнение:

- вдох на счет 1-2-3, выдох на счет 1-2-3;
- вдох на счет 1-2-3-4, выдох на счет 1-2-3-4;
- вдох на счет 1-2, выдох на счет 1-2-3-4.

Упражнение выполняется не более 1 минуты, прекращается сразу, как только появились признаки усталости. 10 вдохов-выдохов будет достаточно.

Упражнения для работы с блоком приема, хранения и переработки информации

Для коррекции работы блока приема, хранения и переработки информации используются упражнения для активизации: всех сенсорных

систем (обоняние, осязание, вкусовые ощущения, зрительное восприятие, слуховое восприятие), проприоцепции, моторики ног, рук, пальцев, зрительно-моторной координации, пространственно-временных представлений, чувства ритма, межполушарных связей, зрительной и слуховой памяти, речи.

В качестве примера можно использовать следующие задания.

Сенсорная сфера

Упражнение «Запахи» (обоняние). Необходимо изучить и запомнить несколько запахов. Это могут быть как готовые покупные ароматические масла, которые можно приобрести в аптеке, так и то, что можно найти дома (кофе, лимон, мыло, духи, чеснок и т.д.). Затем узнаем запах с закрытыми глазами.

Упражнение «На ощупь» (тактильная сфера). Необходимо выполнить какое-либо действие на ощупь – расставить по росту матрешек, завязать шнурки, застегнуть пуговицы и т.д.

Проприорецепция

На поверхности стоп, ладоней и ушей есть огромное количество точек, активируя которые, мы запускаем в работу весь мозг. Время выполнения массажа каждой зоны 1–2 мин. Примеры массажеров на рис. 6.

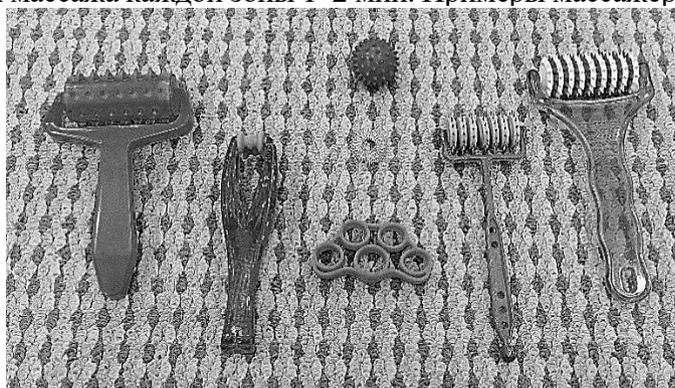


Рис. 6. Виды массажеров

Мелкая моторика

Упражнение «Колечки». Необходимо поочередно соединять большой палец с указательным, средним, безымянным, мизинцем в одну сторону, затем в обратную. Сначала упражнение отрабатывается на одной руке в течение 1 минуты, затем на другой руке в течение 1 минуты. Если на одной руке выполнять упражнение легко, то в следующей раз можно одновременно соединять пальцы на двух руках в течение 2 минут.

Зрительно-моторная координация

Для развития зрительно-моторных координаций можно использовать любые упражнения с мячом: забрасывать мяч в корзину; подбрасывать и ловить мяч вверх двумя руками/одной рукой; отбивать и ловить мяч от пола двумя руками/одной рукой; отбивать и ловить мяч от стены; одной рукой подбрасывать мяч вверх, второй отбивать от пола сначала поочередно, затем одновременно и др.

Кроме того, можно отрабатывать задания с использованием нейровосьмерки и других видов ручных лабиринтов (рис. 7).



Рис. 7. Нейровосьмерка и ручные лабиринты

Пространственно-временные представления

Упражнение «Минута». Для упражнения нужны песочные часы или таймер. Необходимо отвернуться, а затем повернуться, когда, по его мнению, пройдет одна минута. Затем сравниваем результат с песочными часами или таймером.

Упражнение «Муха». Необходимо расчертить поле на 9, 16, 25 или 36 квадратов. В середину ставим любую маленькую фишку. Просим передвигать ее на 1-2-3 клетки влево, вправо, вверх или вниз. Как только «муха» вылетит за пределы поля, нужно хлопнуть в ладоши (поймать «муху»). В качестве усложнения передвигаем фишку по полю мысленно.

Ритмы

Необходимо отстукивать ритм в ладоши, по коленям и по столу под стук метронома. Можно скачать приложение на телефон. Варианты ритмов: / - //; / - ///; // - //; // - ///; /// - //;

/ - / - /; / - // - /; // - / - /; // - // - //; // - / - //; / - // - ///; // - / - ///; / - // - //; // - /// - //; / - /// - // и др.

Межполушарное взаимодействие

Упражнение «Два листа». Берем по половине листа А4 в каждую руку. Необходимо одновременно двумя руками смять комочки из бумаги, затем обратно их расправить. Упражнение выполняется на весу. Опирается на живот, колени или пол при выполнении упражнения нельзя.

Память

Упражнение «Что исчезло?» (зрительная память). Для упражнения понадобятся карточки или любые мелкие предметы. Предлагаем их запомнить и отвернуться. Затем прячем одну карточку. Необходимо повернуться и определить, какая карточка «исчезла». Количество карточек можно увеличивать до 25-30. В этом упражнении можно подключить работу мышления и классифицировать карточки на несколько групп.

Упражнение «10 слов» (слуховая память). Предлагаем на слух запомнить 10 слов, не связанных между собой. На первое время количество слов можно уменьшить. Примеры слов для запоминания:

- Стол, вода, кот, лес, хлеб, брат, гриб, окно, мёд, дом.
- Год, слон, мяч, мыло, соль, шум, река, пол, весна, сын.
- Гора, пила, роза, мыло, нога, перо, очки, река, диван, хлеб.

Упражнения для работы с блоком программирования, регуляции и контроля

Для коррекции работы блока программирования, регуляции и контроля используются упражнения для активизации функций:

- моторного планирования и удержания двигательных программ;
- внимания, произвольности и самоконтроля.

В качестве примера можно использовать следующие задания.

Моторное планирование и удержание двигательных программ

Упражнение «Двигательная программа». Предлагаем выполнить определенную последовательность движений всем телом или руками. Каждая последовательность выполняется 20-25 раз. На одном занятии отбатывается одна последовательность. Варианты движений можно придумывать свои. Количество движений можно доводить до десяти.

Примеры:

- Шаг, прыжок, хлопок.
- Два шага вперед, шаг назад, прыжок, хлопок, поворот через правое плечо.

Также для работы с моторным планированием и удержанием двигательных программ можно выполнять различные последовательности движений на координационной лестнице.

Внимание, произвольность, самоконтроль

Упражнение «Парад».

Необходимо маршировать на месте на счет: «1-2-3-4». В каждом цикле совмещаем хлопок с шагом: в первом цикле – хлопаем на счет «один», во втором – на счет «два», в третьем – на счет «три», в четвертом – на счет «четыре». Упражнение выполняется 3-10 раз.

Упражнение «Наоборот».

Необходимо писать числа от 1 до 10. Пишем числа в прямом порядке, а вслух одновременно называем в обратном. Пишем 1, называем 10, пишем 2, называем 9 и т.д. В более сложном варианте можно писать свое имя (или фамилию, или любое другое слово). Пишем буквы в прямом порядке, а называем в обратном.

В заключении следует еще раз отметить, что современная нейropsychологическая реабилитация является комплексным процессом, включающим деятельность многих специалистов и направленным на восстановление ВПФ, нормализацию эмоционально-личностного/социального статусов, возвращение в нормальную социальную среду, возобновление общественной и трудовой деятельности бойцов с локальными поражениями головного мозга.

Список литературы

1. Варако Н.А. История нейropsychологической реабилитации //Журнал им. Н.В. Склифосовского Неотложная медицинская помощь. 2014. № 3. С. 44-49.
2. Кроткова О.А. Восстановление памяти у нейрохирургических больных. Диссертация кандидата психологических наук. М., 1982. 162 с.
3. Лурия А.Р. Лекции по общей психологии. СПб.: Питер, 2006. 320 с.

4. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. М.: Академия, 2013. 384 с.
5. Лурия А.Р. Потерянный и возвращенный мир. История одного ранения. М.: Родина, 2022. 272 с.
6. Лурия А.Р. Восстановление функций после военной травмы. М.: Академия медицинских наук СССР, 1948. 236 с.
7. Лурия А.Р. Мозг человека и психические процессы. М.: Педагогика, 1970. 495 с.
8. Цветкова Л.С. Нейропсихологическая реабилитация больных: речь и интеллектуальная деятельность. М.: Дом РАО; Воронеж: ФГУП ИПФ, 2004. 420 с.

Об авторах:

СИРОТЮК Алла Леонидовна – доктор психологических наук, профессор кафедры дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170021, г.Тверь, Желябова, 33); e-mail: a.sirotyk@mail.ru

СИРОТЮК Анастасия Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры военно-политической работы в войсках (силах) ФГКВБОУ ВО «Военная академия воздушно-космической обороны имени Маршала Советского Союза Г.К. Жукова» Минобороны РФ (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 50); e-mail: staska8769@mail.ru

Neuropsychological approach to rehabilitation of fighters after local brain lesions

A.L. Sirotyuk¹, A.S. Sirotyuk²

¹Tver State University, Tver

²Military Academy of Aerospace Defense
named after Marshal of the Soviet Union G.K. Zhukov, Tver

The article deals with the problem of neuropsychological rehabilitation of fighters after local brain lesions during a special military operation. A functional description of the structural and functional blocks of the brain is given. Methods of restoring higher mental functions are proposed. Examples of exercises for neuropsychological rehabilitation of structural and functional blocks of the brain are given.

Keywords: *neuropsychological approach, rehabilitation, local brain lesions, systemic dynamic localization of higher mental functions, structural and functional blocks of the brain, restorative learning, methods of restoration of higher mental functions.*

Принято в редакцию: 09.12.2024 г.

Подписано в печать: 09.01.2025 г.

Общая педагогика, история педагогики и образования

УДК 378.09

Doi: 10.26456/vtpsyed/2025.1.142

**Социально-педагогический благотворительный проект
в содержании образования магистрантов
конфессионального вуза**

С.Ю. Дивногорцева, Е.С. Тихонова, М.И. Тишкина

ОЧУ ВО «Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет»,
г. Москва

В статье обосновывается значение социально-педагогического проектирования в содержании образовательной программы магистратуры, связанной с изучением и анализом новых тенденций образования в контексте православной культуры. Показана логика авторов образовательной программы при выстраивании межпредметной связи курсов подготовки магистрантов, нацеленных на изучение обучающимся теории педагогического проектирования, актуальных проблем специального и инклюзивного образования, практики организации и разработки социально-педагогических благотворительных проектов, отражающих историческое служение Русской Православной Церкви. Обозначены задачи, которые решает включение в содержание образовательного процесса вуза деятельности по социально-педагогическому проектированию, а также перспективы этой работы.

Ключевые слова: проектирование, социально-педагогический благотворительный проект, содержание педагогического образования, конфессиональный вуз.

С конца XX века в связи с преобразованиями социально-политической и экономической жизни нашей страны вновь стало возможным религиозное образование, появление конфессионально-ориентированных образовательных учреждений. Их становление и развитие подтверждает мысль о том, что «современное образование представляет собой уникальное пространство интеграции традиционных и инновационных концептов, стратегий и моделей развития, технологий их воплощения в действительность, являя собой нечто целостное и неразрывное» [6, с. 6]. Одним из ведущих конфессиональных вузов страны в настоящее время по праву считается Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, в котором среди прочих реализуется направление по педагогическому образованию, представленное ступенями бакалавриата и магистратуры, а также аспирантуры.

Магистерские программы в нашей стране явились в начале 2000-х годов новым форматом образования, создавшим возможности расширения

педагогических компетенций бакалавров педагогики, а также «вхождения» в педагогику выпускников других направлений обучения. За несколько лет существования магистерских педагогических программ в ПСТГУ менялось их количество, название и содержание в зависимости от тех или иных актуальных задач и возможностей вуза. В настоящее время на кафедре педагогики историко-филологического факультета ПСТГУ реализуется магистерская программа «Новые тенденции образования в контексте православной культуры» (руководитель – доктор педагогических наук, заведующий кафедрой педагогики С.Ю. Дивногорцева), миссия которой видится в решении задач формирования и (или) расширения педагогического кругозора обучающихся путем ознакомления их с рядом новых тенденций современного отечественного образования. Предполагается, что в зависимости от актуальности повестки дня содержание магистерской программы будет варьироваться. Изначально для изучения в магистратуре были выбраны проблемы современной педагогики и образования, связанные с религиозным образованием, методикой преподавания основ православной культуры и светской этики в государственной школе, инклюзивным и специальным образованием, дистанционным образованием, проектной деятельностью.

Изучая эти феномены, будущие педагоги получают знания в области преподавания православной культуры и этики, православного вероучения, организации и реализации проектной деятельности, дистанционного образования, сопровождения процесса духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся, в том числе с детьми с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Таким образом, образовательная программа магистратуры «Новые тенденции образования в контексте православной культуры» была задумана как уникальный авторский продукт по подготовке педагогов конфессионального вуза, способных к осмыслению и оцениванию инновационных процессов в образовании с точки зрения соответствия традициям отечественного образования, православной педагогической культуры, а также учитывающих ценностно-смысловые ориентации православной педагогической культуры, проявляющих любовь и уважение к ценностям православной культуры, являющихся традиционными и исторически значимыми для Российской Федерации.

Учитывая то, какое важное место в стандарте по направлению 44.04.01 «Педагогическое образование» отводится формированию компетенций, связанных с умением осуществлять анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, проектировать и управлять проектом, организовывать и руководить работой команды, применять современные коммуникативные технологии, создавать и реализовывать условия и принципы духовно-нравственного воспитания обучающихся, существенный объем часов в подготовке магистрантов на кафедре

педагогике в ПСТГУ отводится разработке различного рода проектов в ходе изучения целого ряда дисциплин.

Социально-педагогическое проектирование является на сегодняшний день одним из значимых составляющих современного образования как в нашей стране, так и в мире. Это и «явление», и «профессиональное умение», выступающее как «путь преобразования окружающей действительности ... и как способ освоения и апробации ценностных ориентиров» [1, с. 98]. Специалисты определяют социально-педагогическое проектирование как одно из направлений социального проектирования, реализующего возможность проектирования социальных явлений и процессов [4, с. 21]; как «конструирование индивидом, группой или организацией действия, направленного на достижение значимой социально-педагогической цели и локализованного по месту, времени и ресурсам» [7, с. 359]. Любой проект является сложной системой, его реализация – всегда живой процесс, анализирующийся и корректирующийся в ходе выполнения. Примером социально-педагогического проекта может являться как работа, направленная на развитие социальных навыков и социальной ответственности, проведенная внутри образовательного учреждения в рамках одной группы обучающихся, так и создание целой организации, реализующей, например, социальную реабилитацию детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью.

Осознание значимости социально-педагогических проектов в современном мире способствовало включению в содержание профессиональной педагогической подготовки магистрантов в ПСТГУ деятельности по ознакомлению с технологиями организации проектной деятельности, как в теории, так и на практике. Был разработан курс «Технологии организации проектной деятельности», где студенты знакомятся с такими феноменами как проектная культура и проектное мышление, проектный менеджмент, планирование и управление проектом. Одновременно в содержании подготовки магистрантов выстраиваются межпредметные связи выше обозначенной дисциплины с курсами «Современные проблемы и инновационные процессы в образовании», «Актуальные проблемы инклюзивного и специального образования». На стыке этих курсов обучающиеся знакомятся с практикой организации благотворительных социально-педагогических проектов для особых категорий детей и родителей. При существовавших ранее возможностях знакомство с такого рода практикой происходило в том числе при организации коммуникативно-педагогической практики за рубежом [2]. В настоящее время знакомство с зарубежным опытом происходит в дистанционном формате при одновременной организации непосредственного изучения отечественных практик организации благотворительных социально-педагогических проектов. Приведем описание работы по изучению магистрантами одного из таких проектов.

Согласно данным федеральной службы государственной статистики, в последние годы в России наблюдается прирост детской инвалидности. Так, в 2013 году категория «ребенок-инвалид» установлена до достижения ребенком возраста 18 лет 2945 гражданам, в то время как в 2023 году число детей с установленной инвалидностью превышает 22000 [9]. Как следствие, мы имеем возросшую потребность в адаптированных образовательных учреждениях и особую актуальность приобретает проблема создания некоммерческих организаций и благотворительных фондов, в том числе в структурах Русской Православной Церкви, чей опыт, основанный на принципах христианского милосердия и человеколюбия, является неотъемлемой частью социальной истории России и представляет собой функциональный ресурс, оказывающий поддержку особым слоям населения. Этот опыт нуждается в изучении, анализе и развитии следующими поколениями.

Одним из значимых примеров успешной и долгосрочной реализации ряда социально-педагогических проектов является деятельность Марфо-Мариинской обители милосердия, основанной в 1909 году Великой княгиней Елизаветой Феодоровной и возобновившей свою деятельность в 1992 году. Совместно с православной службой помощи «Милосердие» здесь реализуется ряд социальных проектов: детская выездная паллиативная служба, реабилитационный центр при медицинском центре, развивающий центр для детей с детским церебральным параличом (ДЦП) «Елизаветинский сад», Елизаветинский детский дом, центр семейного устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

В программу курса «Актуальные проблемы инклюзивного и специального образования», разработанного доцентом кафедры педагогики историко-филологического факультета ПСТГУ Е.С. Тихоновой, входит обязательное внеаудиторное занятие, нацеленное на ознакомление магистрантов с деятельностью Марфо-Мариинской обители и ее социально-педагогическими проектами. Пешая прогулка по центру Москвы до обители сопровождается рассказом преподавателя о Москве как историко-культурном феномене, который, как книгу, педагогу необходимо учиться читать, замечать детали, символы, понимать их значение. Погружение в пространство Замоскворецкого района Москвы сопровождается на этой прогулке рассказом об истории домов и их владельцах – династии Романовых, купеческих семей Ляминых и Лепешкиных, на примерах которых магистранты обсуждают проблемы отношения государства, общества, частных благотворителей к людям с особыми нуждами – инвалидам, больным, неимущим и малоимущим слоям населения. Студенты знакомятся с дореволюционной историей открытия в районе Замоскворечья приютов для слепых, для беспризорных детей и престарелых, для женщин, больных туберкулезом.

Тема благотворительности и служения ближнему продолжается в стенах Марфо-Мариинской обители милосердия. Магистранты узнают об истории создания обители и жизни ее основательницы, посещают Покровский храм, рассматривают музейную экспозицию. Особый и важный этап программы – знакомство с социальными и социально-педагогическими проектами общины, составление описания проекта.

Так, рассматривая как социально-педагогический проект «Развивающий центр для детей с ДЦП «Елизаветинский сад» или АНО «Марфо-Мариинский Центр для детей с ограниченными возможностями здоровья» [8], студенты узнают о времени его создания – 2011 год. Отмечают, что Елизаветинский сад является первым в Москве развивающим центром, оказывающим комплексную помощь семьям с детьми с тяжелой двигательной патологией от 0 до 10 лет. Социально-педагогическая адаптация детей с ДЦП и ТМНР (тяжелые множественные нарушения развития) осуществляется здесь на основании медицинских рекомендаций и включает в себя в том числе отслеживание динамики с целью коррекции и усовершенствования методического обеспечения команды специалистов. Сотрудники центра ставят задачи, связанные с обучением детей с ДЦП и ТМНР социально-бытовым навыкам для самостоятельной жизни, оказанием квалифицированной помощи обратившимся семьям, обеспечением свободного времени родителям ребенка с целью решения актуальных бытовых задач, а также оказанием духовной и психологической помощи родителям детей-инвалидов в индивидуальном порядке.

Исследуя вопрос о том, как решаются эти задачи в центре, магистранты выделяют следующие группы мероприятий.

Работа с родителями, которая включает в себя терапевтические встречи психологов с группами родителей тяжелобольных детей, посещение родителями лекций на темы об особенностях детского психического развития, участие родителей в семинарах педагогической направленности и в организации творческих мероприятий для детей. Особый интерес магистрантов вызывает тот факт, что Елизаветинский сад располагает группой, где на безвозмездной основе дети от 3 до 10 лет проводят время с 9 до 16 часов в присутствии воспитателей, в то время как родителям предоставляется время для решения бытовых или иных задач. Кроме того, работа центра включает совместные занятия с ребенком и родителем с целью выстраивания детско-родительского взаимодействия в учебных условиях; посещение специалистами семьи с целью более детального сбора информации о семейных взаимоотношениях и наличии организованной для ребенка среды. Вся помощь, включая занятия с воспитателями, прогулки, обеды, осуществляется специалистами на безвозмездной основе.

В отдельное время студенты знакомятся с официальной страницей центра в сети Интернет, которая содержит методические материалы для родителей, разделенные на категории: поддержка семьи, пути

реабилитации, развитие ребенка. «Поддержка семьи» предполагает возможность напрямую обратиться с вопросом к директору детского сада. На странице представлены ответы на часто задаваемые вопросы. Методический материал по теме «Пути реабилитации» раскрывает, каким образом родитель может выстроить для своего ребенка реабилитационный маршрут, здесь представлена информация об особенностях диагноза ДЦП, способах получения инвалидности, преимуществах комплексной помощи и работы с мультидисциплинарной командой специалистов, об обучении родителей, приоритетах и условиях реабилитации. Блок о развитии ребенка освещает вопросы двигательного, речевого развития детей с ДЦП, здесь даются рекомендации специалистов, направленные на формирование навыков самообслуживания у детей [3], а также советы от педагогов и психологов, посвященные развитию игровой деятельности ребенка [5].

Мероприятия, направленные на развитие детских социальных и социально-бытовых навыков, куда входят совместное проведение праздников, благотворительной ярмарки, экскурсии, посещение музеев, кафе, командные игры в парке, участие в благотворительном забеге и т.п. В рамках обучения навыкам самообслуживания специалисты в области социально-педагогической адаптации проводят индивидуальные и групповые занятия по музыке, труду, кулинарии.

Духовно-просветительские мероприятия: совместное с родителями и педагогами участие в Божественной Литургии, встречи и беседы с настоятельницей обители игуменией Елисаветой, участие в Рождественских образовательных чтениях.

Педагогическое сопровождение специалистов центра: тренинги для сотрудников центра под руководством психолога, семинары для сотрудников, медицинские консилиумы (в рамках программы «Комплексная помощь семьям, воспитывающим детей дошкольного возраста с ДЦП»), мастер-классы специалистов, например, логопеда-дефектолога.

Наконец, чтобы составить представление магистрантов об эффективности проекта, их знакомят с результатами анкетирования родителей, проведенного в 2022 году по итогам длительной реабилитации в центре. Результаты анкетирования показали: 84% родителей отмечают улучшение у детей навыков самообслуживания; 82,5% отметили положительную динамику в области развития коммуникативных навыков; 50% родителей согласились с тем, что у них расширились социальные возможности в результате посещения центра.

Таким образом, знакомство с описанным выше и другими социально-педагогическими, а также образовательными проектами предоставляет магистрантам возможность закрепить знания по теории проектной деятельности на практике, проанализировать практику с точки зрения реализации теории, и, наконец, вооружившись примерами, разработать свои как индивидуальные, так и групповые проекты в ходе

прохождения учебных проектно-технологической и коммуникационно-педагогических практик.

В свою очередь, опыт и положительные отклики обучающихся в магистратуре об изучении социально-педагогических благотворительных проектов в сочетании с обследованием городского пространства по схожей тематике, понимание необходимости дальнейшего совершенствования магистерской программы и включения в ее содержание больших возможностей для изучения и овладения технологией социально-педагогического проектирования, способствовали разработке и внедрению, начиная с 2025 года подготовки, таких курсов, как «Педагогика городской среды», «Паломничество и туризм в образовательной деятельности», при изучении которых также планируется изучение и разработка социально-педагогических проектов в обозначенных сферах. Еще одним результатом выстраивания логики работы по формированию у магистрантов проектной компетенции и приобщения их к социально-педагогическому проектированию в области благотворительной деятельности, стало желание одного из авторов представленной статьи, продолжив обучение в аспирантуре, изучить и выполнить сравнительный анализ социально-педагогических проектов для детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, реализуемых Русской Православной и Римокатолической церквями на рубеже XX–XXI веков. При обучении в магистратуре по педагогическому направлению в ПСТГУ, сформировалось устойчивое убеждение в том, что в России и большинстве католических стран Церковь – социальный институт, содействующий государству в преодолении кризисных явлений в социальной, культурной и духовной сферах. Благотворительная деятельность Церковей – это ресурс, который требует изучения, анализа, сравнения, обобщения, прогнозирования и развития. По мере начала работы над темой формируется и образовательный проект, связанный с разработкой авторского курса для магистрантов по социально-педагогическому проектированию благотворительной деятельности. Так, путем анализа предыдущей деятельности установлены возможные методологические подходы к выстраиванию как диссертационного исследования, так и содержания учебного курса: системный, необходимый для рассмотрения структуры проектов; аксиологический, связанный с установлением ценностных ориентиров социально-педагогических благотворительных проектов; культурологический, поскольку благотворительная деятельность будет рассматриваться как феномен христианской культуры; компаративистский, направленный на сравнение социально-педагогических проектов в разных странах; антропологический, позволяющий акцентировать внимание на проблемы развития различных качеств и свойств личности в процессе организации социально-педагогических проектов.

Таким образом, включение в содержание педагогического образования в конфессионально-ориентированном вузе социально-

педагогического проектирования способствует решению нескольких важнейших задач: ознакомление обучающихся с эффективными практиками благотворительных социально-педагогических проектов, формирование проектной компетенции обучающихся, обогащение и дальнейшее совершенствование содержания педагогического образования в магистратуре, обнаружение новых актуальных тем научно-педагогических исследований в аспирантуре, разработка новых авторских курсов, а также, пожалуй, самое важное, – приобщение студентов к ценностям христианской культуры – милосердию, благотворительности, любви и служению ближнему, о чем сами обучающиеся написали в отзыве о посещении Марфо-Мариинской обители следующие слова: «поражает, насколько богата Москва храмами, палитра красот и историй на квадратный километр просто зашкаливает. И, конечно, ничего этого не было бы, если бы не люди, которые своими христианскими, милосердными, человеколюбивыми усилиями меняли пространство вокруг... их пример вдохновляет на то, чтобы прожить жизнь в служении народу, сохранить и приумножить оставленное наследие».

Список литературы

1. Глебова Л.Н. Социально-педагогическое проектирование в подготовке студентов педагогических вузов в контексте становления когерентной среды будущего // Педагогика и просвещение. 2003. № 3. С. 97–109.
2. Дивногорцева С.Ю. О некоторых видах социальных практик в Италии//В сб. Социальная педагогика в современных социальных практиках: сб. научных статей VI Международного симпозиума. 2016. С. 157–165.
3. Комплексная помощь семьям, воспитывающим ребенка дошкольного возраста с ДЦП средней и тяжелой формы: методическое пособие для специалистов / Н. В. Терехина и др. М: Адвансед солюшнз, 2019. 149 с.
4. Крюкова Е.А. Сущность социально-педагогического проектирования: личностный подход // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2012. № 10 (74). С. 21–24.
5. Материалы школы родителя особого ребенка: практическое пособие для родителей / Н.В. Терехина, А.Е. Медведева, И.Ю. Образцова [и др.]; Марфо-Мариинский центр для детей с ограниченными возможностями здоровья. М: Адвансед Солюшнз, 2020. 96 с.
6. Лельчицкий И.Д. Интеграция традиции и новации в подготовке и деятельности учителя: стратегия развития современного образования // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф. Тверь. 2020. С. 6–11.
7. Носова Е.А. Социально-педагогическое проектирование: особенности и основные процедуры // Философско-педагогические проблемы непрерывного образования: сб. научных статей IV междунар. науч.-практ. конф. / под ред. М.И. Вишневого, Е.И. Снопковой. 2020. С. 358–362.
8. Развивающий центр для детей с ДЦП «Елизаветинский Сад» // Марфо-Мариинская обитель милосердия. URL: <https://www.mmom.ru/sotsialnoe->

sluzhenie/sotsialnye-organizatsii/gruppa-dnevnogo-prebyvaniya-dlya-detey-invalidov-gdp.html (дата обращения: 04.11.2024).

9. Результаты первичных освидетельствований детей в возрасте до 18 лет // Федеральная служба государственной статистики. URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/13964> (дата обращения: 03.11.2024).

Об авторах:

ДИВНОГОРЦЕВА Светлана Юрьевна – доктор педагогических наук, заведующий кафедрой педагогики ОЧУ ВО «Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет (115184, г. Москва, ул. Новокузнецкая, 236), e-mail: sdivnogortseva@mail.ru

ТИХОНОВА Елена Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики ОЧУ ВО «Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, (115184, г. Москва, ул. Новокузнецкая, 236), e-mail: et33@mail.ru

ТИШКИНА Мария Ивановна – аспирант кафедры педагогики ОЧУ ВО «Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, (115184, г. Москва, ул. Новокузнецкая, 236), e-mail: maria.tischkina@yandex.ru

Social and pedagogical charity project in the content of education of master's students of a confessional university

S.Yu. Divnogortseva, E.S. Tikhonova, M.I. Tishkina

Saint Tikhon's Orthodox University, Moscow

The article substantiates the importance of social and pedagogical design in the content of the educational program of the master's degree related to the study and analysis of new trends in education in the context of Orthodox culture. The logic of the authors of the educational program in building an interdisciplinary connection of the training courses for master's students aimed at studying the theory of pedagogical design, current problems of special and inclusive education, the practice of organizing and developing social and pedagogical charity projects reflecting the historical service of the Russian Orthodox Church is shown. The tasks that are solved by including activities on social and pedagogical design in the content of the educational process of the university, as well as the prospects for this work are outlined.

Keywords: *design, social and pedagogical charity project, content of pedagogical education, confessional university.*

Принято в редакцию: 24.11.2024 г.

Подписано в печать: 27.01.2025 г.

Между вкусом и смыслом: эстетическое оценивание как педагогический феномен

А. Иванова^{1,2}, Е.Г. Милюгина¹

¹ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

²МБУ ДО «Художественная школа им. В.А. Серова», г. Тверь

Поставлена задача разработать теоретическую базу для формирования способности юных художников, обучающихся в условиях дополнительного образования, к эстетическому оцениванию феноменов искусства и жизни. С помощью терминологического, дискурсивного и метасемантического анализа определено содержание понятия эстетического оценивания и выявлена специфика взаимодействия в его структуре вкусового и смыслового начал. Уточнена дефиниция понятия способности юных художников к эстетической оценке, разработана его структура и определены показатели сформированности применительно к юным художникам.

Ключевые слова: *эстетическая культура, эстетическое оценивание, вкусовое оценивание, смысловое оценивание, дополнительное образование, художественное образование.*

Актуальность исследования обусловлена противоречием между требованиями современных нормативных документов российского образования по формированию действенной эстетической культуры личности, с одной стороны, и мерой готовности эстетической науки обеспечить методологическую базу педагогики искусства для разработки соответствующих методических и технологических решений – с другой. Так, в соответствии с Федеральными государственными требованиями к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программы в области изобразительного искусства (ФГТ [21]), педагоги дополнительного образования обязаны формировать способность обучающихся к эстетическому оцениванию феноменов искусства и жизни и соответствующий опыт [22], встраивая процедуру эстетического оценивания в процесс освоения юными художниками теоретических и практических основ изобразительной деятельности [13] и знакомства с историей искусств [14]. При этом вопрос о сущности эстетического оценивания теоретически не решен: эстетики спорят об этом феномене, настаивая на ревизии его дефиниций. Предметом разногласий выступает не только его содержание, но и структура [12] – соотношение в эстетическом оценивании вкусового [9, т. 2, с. 610] и смыслового [9, т. 9,

с. 66] начал, а главным вопросом споров – выбор методики его анализа, адекватной задаче [29].

Поскольку актуализированный феномен лежит в основе формируемой в условиях дополнительного образования способности юных художников к эстетической оценке явлений искусства и жизни и соответствующего опыта, мы считаем первостепенно важным проанализировать понятие эстетического оценивания с точки зрения педагогики искусства и сформулировать его определение, опираясь на продуктивные идеи современной эстетики и искусствоведения.

Проблемой исследования мы полагаем определение научно-педагогических условий формирования способности юных художников к эстетической оценке в условиях дополнительного образования, в число которых мы включаем содержательное и структурное уточнение этого понятия и определение показателей его сформированности применительно к юным художникам, обучающимся в условиях дополнительного образования.

Цель исследования – уточнить содержание и структуру понятий эстетического оценивания и способности юных художников к эстетической оценке в контексте современных философско-эстетических, искусствоведческих и педагогических исследований.

Методология исследования носит междисциплинарный комплексный характер. Мы применяем методы терминологического и дискурс-анализа для уточнения дефиниций ключевых понятий исследования, метасемантический метод – для ранжирования ключевых и смежных понятий и структурирования понятийной системы, метод структурно-функционального анализа – для выработки вербально-поведенческих показателей и индикаторов способности юных художников к эстетической оценке, метод педагогического проектирования – для определения ведущих направлений дальнейшей работы. Междисциплинарность обеспечивается применением методов эстетики и искусствоведения для решения задач педагогики искусства.

Результаты исследования. Опишем результаты проведенного нами системного анализа работ эстетиков, искусствоведов и педагогов сферы культуры и искусства по проблеме эстетического оценивания и способности к эстетической оценке.

Теоретическая эстетика и искусствоведение о феномене эстетического оценивания. Вопросы эстетического оценивания явлений искусства и жизни в проблемном поле теоретической эстетики и эстетической антропологии поставлены в работах Ю.Б. Борева [6], В.В. Бычкова [7], А.П. Воеводина [10] и др. В числе других исследователей инициативу пересмотра принятых дефиниций выдвигает А.Б. Демидов, оперируя оппозицией вкусового и смыслового оценивания и ставя вопрос о необходимости определить специфику сосуществования вкуса и смысла в

пространстве эстетического оценивания как статическое взаимоисключение или динамическое взаимодействие [11]. Аргументы к возможной дискуссии приводит В.Г. Власов, отмечая в составе эстетического вкуса синкретизм чувственной основы и рациональных элементов [9, т. 2, с. 610], в феномене смысла творчества – возможность и необходимость проецирования на объективную действительность субъективных (вкусовых) критериев прекрасного как «ценностей созидания» [9, т. 9, с. 67], а в эстетической ценности – «чувственную, интуитивную данность» [9, т. 10, с. 772].

Систематизируя приведенные мнения, мы полагаем продуктивным снять вопрос о жесткой дихотомии вкуса и смысла и анализировать проблему оппозиции вкусового и смыслового оценивания в контексте их динамического взаимодействия, что особенно важно для педагогики искусства. Рассмотрим этот аспект.

Феномен эстетического оценивания в исследованиях по педагогике искусства. Проблема эстетического оценивания рассматривается современными исследователями применительно к различным условиям и уровням образования – от дошкольного (Н.Г. Пантелеева [18]), начального (М.Л. Кусова, Л.В. Ясинских, Е.В. Коротаева, П.В. Зуев [16]) и среднего (Е.М. Акишина [1], А.Г. Бабаян [4]) до высшего (С.С. Важенина [8]). Внимание к процессу формирования способности к эстетической оценке выражено в попытках исследователей разработать профильные методики и диагностические программы (А.Г. Бабаян [4], Л.В. Ясинских, Е.В. Донгаузер, Ю.А. Верхотурова [28]). При этом соответствующая работа с юными художниками в условиях дополнительного образования методологически не обеспечена: не разработаны определение и структура способности к эстетической оценке, не определены показатели ее сформированности, соответствующие формирующие и диагностические программы не составлены.

Содержание понятий эстетического оценивания и способности юных художников к эстетической оценке. Для уточнения определений эстетического оценивания и способности юных художников к эстетической оценке мы провели перекрестный анализ современных педагогических, философско-эстетических и искусствоведческих исследований по теме. Феномен эстетического оценивания основан на категории *эстетического*, под которой понимается опыт непрагматических отношений личности к эстетическому объекту, обеспечивающий ее духовное наслаждение (В.В. Бычков [17, с. 453]), при этом модель такого незаинтересованного любования неприменима к эстетической оценке явлений жизни (А. Берлеант [17, с. 520]).

Эстетическое оценивание как процесс позволяет увидеть красоту объекта и выразить свое отношение к его эстетической ценности в эстетическом суждении (Н.Г. Пантелеева [18, с. 14]); интерпретировать

интеллектуальную и эмоциональную информацию об объекте оценивания, соотнося ее с собственными знаниями и эмоциями (Т.И. Петухова [19, с. 9]); проявить в процессе эстетического восприятия рационально-теоретическую рефлексию, включающую свидетельства эстетической ответственности и эстетической нравственности реципиента (А.П. Воеводин [10]), и на этой основе квалифицировать изображения по их эстетическому качеству. Процесс эстетического познания произведения искусства объективируется в речевом поступке, а результат зависит не только от темы и стиля художника, но и от симпатий и антипатий, личного вкуса и взглядов эстетического субъекта (Т. Sahu [30, p. 179]). Таким образом, в эстетическом оценивании органично взаимодействуют вкус как субъективное эмоциональное начало и смысл как цель и результат познавательного процесса.

Эстетическая оценка как форма установления личностью эстетической ценности объекта основана на анализе тех его характеристик, которые выражают «прямое и непосредственное восприятие красоты и безобразия действительности, ее перцептивное познание и познание путем восприятия художественных образов» (Н.Д. Арутюнова [3, с. 6]); она фиксирует личностное положительное, отрицательное или нейтральное (безразличное) отношение к нему, что в истории культуры соотносится с принятыми в социуме эстетическими взглядами (В.Е. Алексеева [2, с. 6]) и нередко расширяется до национального представления о красоте / безобразии в рамках коллективной системы ценностей соответствующей эпохи (М.В. Пименова [20, с. 3]). Ю.Б. Борев связывает эстетическую оценку с общечеловеческой ценностью этого объекта, его объективной значимостью для человечества [6]; О.Г. Федорова – с осмыслением эстетического объекта в культурном контексте, которое обеспечивает полноту и целостность его восприятия [25, с. 164]. Таким образом, в эстетической оценке личностное отношение к эстетическому объекту неразрывно связано с историческим, социокультурным и художественным контекстом, в котором этот объект (предмет искусства) формировался и в который включен в момент оценивания.

Оценивание произведений изобразительного искусства – главного предмета внимания юных художников в условиях обучения – предполагает целенаправленную, высокоуровневую переработку информации в процессе восприятия произведения. Эта переработка включает интеллектуальное измерение – «оценку когнитивного состояния понятности или неоднозначности и аффективного состояния удовлетворенности или неудовлетворенности» (А.В. Чистопольская [27, с. 610]) – и измерение вкусовое, выражающееся в потребности общения с произведениями искусства и умении чувствовать, понимать и оценивать их красоту (Л.В. Ясинских, Е.В. Донгаузер, Ю.А. Верхотурова

[28, с. 394]). Таким образом, эстетическое суждение как результат эстетического оценивания и форма эстетической оценки произведений искусства основано на сложном взаимодействии вкусового и смыслового оценивания.

Обобщая мнения ученых, под *эстетической оценкой* мы понимаем форму установления эстетической ценности эстетического объекта посредством вкусового и смыслового его оценивания и определения его значимости в историческом, социокультурном и художественном контексте, в котором этот объект формировался и в который включен в момент оценивания; результат такого оценивания фиксируется / объективируется в эстетическом суждении. *Способность юных художников к эстетической оценке* мы понимаем как устойчивое интегративное личностное образование, которое обучающиеся вырабатывают последовательно по мере освоения субъективного жизненного и художественного пространства посредством вкусового и смыслового оценивания его эстетических объектов во взаимосвязи этического и эстетического начал. Эта способность выступает реализацией непрерывно формирующегося эстетического опыта и выражается в умении формулировать результаты оценивания в форме эстетического суждения.

Структура эстетического оценивания и способности юных художников к эстетической оценке. Включенность процедуры эстетического оценивания и эстетической оценки как ее результата в социокультурную, мировоззренческую и мотивационно-потребностную сферы формирования и самореализации личности определяет их структуру. В связи с этим Н.В. Киреева, Н.Э. Чернявская, Е.Н. Коренева выделяют в структуре данных понятий рецептивный (восприятие эстетического объекта), аналитический и собственно оценочный (суждение о достоинствах эстетического объекта) компоненты [15, с. 72]; Н.Г. Пантелеева – когнитивный (знание об устройстве подобных эстетических объектов), эмоциональный (чувственное переживание его природы) и собственно оценочный (художественно-речевая характеристика) [18]; Л.В. Ясинских, Е.В. Донгаузер, Ю.А. Верхотурова – эмоциональный (проявление эмоционального отклика), познавательный (знание средств выразительности разных видов искусства) и деятельностный (вербализация впечатлений от произведения с актуализацией имеющихся в опыте представлений и знаний, умение выражать эстетические впечатления, суждения) компоненты [28, с. 394].

Корректируя мнения исследователей в свете ключевых установок профильных ФГТ, мы выделяем следующие компоненты способности юных художников к эстетической оценке: *когнитивный* (эстетические знания, эстетический идеал); *эмоционально-мотивационный* (эстетическое восприятие, эстетический вкус, эстетический интерес); *ценностный* (эстетический смысл, ценностное отношение к искусству и жизни);

поведенческий (умение формулировать аргументированное высказывание в форме художественного описания и эстетического суждения).

Показатели сформированности способности юных художников к эстетической оценке. Для разработки системы показателей сформированности способности юных художников к эстетической оценке мы проанализировали выделенные компоненты более подробно и определили их границы и взаимосвязи. Так, когнитивный компонент включает *эстетические знания*, где наиболее важно знание источников красоты как эстетической категории, понимание градации прекрасного / безобразного, возвышенного / низменного и др. в эстетических прецедентах, творческое владение художественными правилами и канонами (Г.П. Выжлецов [11, с. 88]), а также представления об *эстетическом идеале* – искомом и возможном проявлении высшей гармонии в искусстве и жизни (Ю.Б. Борев [6]). Эмоционально-мотивационный компонент предполагает единство способности к *эстетическому восприятию* – получению эстетического удовольствия от интеллектуального созерцания эстетических свойств объекта и эмоционального их переживания (В.Е. Барановский [5, с. 75]), *эстетического вкуса* – «способности к эстетическому опыту, умения выявлять (чувствовать, переживать) эстетические качества объекта, эстетическую ценность, художественность искусства» (В.В. Бычков [7, с. 94]) и *эстетического интереса* – «стремления к общению с прекрасным, сопровождающемуся эстетическими переживаниями» (К.С. Черевик [26, с. 1]). Ценностный компонент строится на взаимосвязи *эстетического смысла*, выражающегося в стремлении личности к ценностным ориентирам, потребности в реализации и преумножении прекрасного в искусстве и жизни (И.Н. Солдатова [24, с. 23], и *ценностного отношения к искусству и жизни*, основанного на системе социокультурных и духовно-нравственных ценностей и художественном опыте личности, которые формируют ее внутреннюю позицию (С.С. Важенина [8, с. 8]). Поведенческий компонент предполагает реализацию знаний, эстетических переживаний и ценностных ориентаций личности в форме аналитических аргументированных высказываний художественного и эстетического характера. В этом контексте *художественное высказывание* представляет собой речевой поступок личности с целью поставить важные для нее вопросы и выбрать органичные им способы моделирования реальности словесными средствами (И.В. Саморукова [23, с. 7]); *эстетическое суждение* реализует ее способность к свободному, конструктивному и продуктивному обсуждению явлений искусства и жизни в пространстве художественных и социокультурных ценностных установок (Е.М. Акишина [1, с. 2]).

Выделенные компоненты способности юных художников к эстетической оценке и показатели их сформированности системно представлены в табл. 1.

Таблица 1

Компоненты способности юных художников к эстетической оценке
и показатели их сформированности

<i>Компоненты</i>	<i>Показатели сформированности компонентов</i>
Когнитивный	– владеет основами эстетических знаний (знает источники красоты, понимает градацию прекрасного / безобразного, возвышенного / низменного, имеет представления о художественных правилах и канонах); – имеет представления об эстетическом идеале как искомом и возможном проявлении высшей гармонии в искусстве и жизни
Эмоционально-мотивационный	– умеет выявлять (чувствовать, переживать) эстетические свойства явлений искусства и жизни; – способен получать эстетическое удовольствие от интеллектуального созерцания и эмоционального переживания эстетических свойств явлений искусства и жизни; – выражает стремление к общению с прекрасным, сопровождающееся эстетическими переживаниями
Ценностный	– проявляет ценностное отношение к искусству и жизни, основанное на эстетическом опыте и внутренней личностной позиции; – выражает потребность в творческой и эстетической самореализации как способе преумножения прекрасного в искусстве и жизни;
Поведенческий	– умеет в процессе восприятия явлений искусства поставить важные для себя вопросы и выбрать органичные им способы моделирования реальности; – умеет формулировать эстетические суждения в режиме свободного, конструктивного и продуктивного обсуждения явлений искусства и жизни

Выводы. Таким образом, посредством междисциплинарного комплексного анализа мы уточнили содержание феномена эстетического оценивания, выявив в его структуре динамическое взаимодействие вкусового и смыслового начал. На этой основе мы уточнили дефиницию понятия способности юных художников к эстетической оценке, разработали ее структуру и систему показателей сформированности применительно к юным художникам, обучающимся в условиях дополнительного образования. Определенные нами позиции составляют методологическую основу педагогической модели формирования способности юных художников к эстетической оценке, над которой мы в

настоящее время работаем и которой будут посвящены наши следующие публикации.

Список литературы

1. Акишина Е.М. Развитие способности к эстетическому суждению у современных старшеклассников // Мир науки. Педагогика и психология. 2018. № 2. С. 1–7.
2. Алексеева В.Е. Эстетическая оценка в мире языковой личности: автореф. дис ... канд. филол. наук: 10.02.19. М., 2009. 27 с.
3. Арутюнова Н.Д. Логический анализ языка. Языки эстетики: концептуальные поля прекрасного и безобразного. М.: Индрик, 2004. 720 с.
4. Бабаян А.Г. Формирование эстетических ценностных ориентаций старших школьников в учебно-воспитательном процессе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. М., 2006. 28 с.
5. Барановский В.Е. Особенности эстетического восприятия мира // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2008. № 3. С. 73–76.
6. Борев Ю.Б. Эстетика: отношение к действительности. Творчество. Произведения. Природа. Природа и виды искусства. Художественный процесс. Обращение с искусством. М.: Русь-Олимп, 2005. 829, [1] с.
7. Бычков В.В. Постнеклассическая эстетика: к вопросу о формировании современного эстетического знания // Философский журнал. 2008. № 1. С. 90–108.
8. Важенина С.С. Формирование ценностного отношения к искусству у студентов вуза культуры: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Екатеринбург, 2015. 23 с.
9. Власов В.Г. Новый энциклопедический словарь изобразительного искусства: в 10 т. СПб.: Азбука-классика, 2004–2010. Т. 2. 710 с.; Т. 9. 768 с.; Т. 10. 928 с.
10. Воеводин А.П. Эстетическая антропология: монография. Луганск: РИО ЛГУВД им. Э.А. Дидоренко, 2010. 419 с.
11. Выжлецов Г.П. Предмет и начало эстетического знания в истории культуры // Вестник СПбГУ. Философия и конфликтология. 2014. № 3. С. 87–94.
12. Демидов А.Б. Проблема предмета эстетики // Искусство и культура. 2012. № 2 (6). С. 40–52.
13. Дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа «Подготовка детей к обучению в детской художественной школе». Тверь: Художественная школа им. В.А. Серова, 2022. 24 с. URL: <https://hudschool.com/obrazovaniie> (дата обращения: 18.01.2025).
14. Дополнительная предпрофессиональная общеобразовательная программа в области изобразительного искусства «Живопись». Тверь: Художественная школа им. В.А. Серова, 2024. 235 с. URL: <https://hudschool.com/uploads/s/g/w/n/gwnknwcuuvel/file/8HkfxeCl.pdf?preview=1> (дата обращения: 18.01.2025).
15. Киреева Н.В., Чернявская Н.Э., Коренева Е.Н. Сущность эстетической культуры и ее компонентов // Альманах современной науки и образования. 2013. № 9 (76). С. 71–73.

16. Кусова М.Л., Ясинских Л.В., Коротаева Е.В., Зуев П.В. Формирование эстетической оценки произведений изобразительного искусства у детей младшего школьного возраста с применением музыкального материала // Педагогическое образование в России. 2024. № 4. С. 336–342.
17. Лексикон нонклассики. Художественно-эстетическая культура XX века / под общ. ред. В.В. Бычкова. М.: Росспэн, 2003. 606, [1] с. (Summa culturologiae).
18. Пантелеева Н.Г. Формирование эстетической оценки у детей 5-7 лет в процессе ознакомления с искусством портретного жанра: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Москва, 2006. 27 с.
19. Петухова Т.И. Языковая актуализация ситуаций восприятия и оценки произведений живописи: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. Санкт-Петербург, 2007. 23 с.
20. Пименова М.В. Эстетическая оценка в древнерусском тексте: автореф. дис. ... докт. филол. наук: 10.02.01. СПб., 2000. 38 с.
21. Приказ Министерства культуры РФ от 12 марта 2012 г. № 156 «Об утверждении федеральных государственных требований к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программы в области изобразительного искусства» // Министерство культуры РФ. URL: https://culture.gov.ru/documents/ob_utverzhdenii_federalnykh_gos352749/ (дата обращения: 18.01.2025).
22. Примерная программа по учебному предмету «История изобразительного искусства» // Министерство культуры РФ [официальный сайт]. URL: <https://culture.gov.ru/documents/primernaya-programma-po-ro-uchebnomu-predmetu-istoriya-izobrazitelnogo-iskusstva/> (дата обращения: 18.01.2025).
23. Саморукова И.В. Художественное высказывание как эстетическая деятельность: типология и структура креативного опыта в системе дискурсов: автореф. дис. ... докт. филол. наук: 10.01.08. Самара, 2004. 44 с.
24. Солдатова И.Н. Проектирование ситуации постижения эстетического смысла жизни в процессе воспитания личности // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 3. С. 23–27.
25. Федорова О.Г. Детское эстетическое отношение как педагогическая проблема // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 15. С. 163–172.
26. Черевик К.С. Формирование музыкально-эстетического интереса при использовании музыкального фольклора Донского края // Концепт. 2013. № 7. С. 1–8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-muzykalno-esteticheskogo-interesa-pri-ispolzovanii-muzykalnogo-folklora-donskogo-kraja> (дата обращения: 18.01.2025).
27. Чистопольская А.В. Нейрокогнитивные модели эстетического восприятия живописи: возможности, ограничения и перспективы // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2024. Т. 21. № 3. С. 603–623. DOI: 10.17323/1813-8918-2024-3-603-623
28. Ясинских Л.В., Донгаузер Е.В., Верхотурова Ю.А. Развитие эстетической оценки произведений искусства у детей младшего школьного возраста // Бизнес. Образование. Право. 2020. № 2 (51). С. 392–397.

29. Pelowski M., Gerger G., Chetouani Ya., Markey P.S., Leder H. But Is It really Art? The Classification of Images as «Art»/ «Not Art» and Correlation with Appraisal and Viewer Interpersonal Differences // *Frontiers in Psychology*. 2017. Vol. 8: 1729. 21 p. Doi: 10.3389/fpsyg.2017.01729 <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2017.01729/full> (date of access: 15.01.2025).
30. Sahu T., Tyagi A., Kumar S., Mittal A. Classification and Aesthetic Evaluation of Paintings and Artworks // *Computer society*. 2017. Pp. 179–183. URL: https://www.researchgate.net/publication/324496709_Classification_and_Aesthetic_Evaluation_of_Paintings_and_Artworks (date of access: 15.01.2025).

Об авторах:

ИВАНОВА Александра – аспирант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), преподаватель МБУ ДО «Художественная школа им. В.А. Серова» (170100, г. Тверь, пр-т Чайковского, 31), e-mail: aleksandraivanova64941@gmail.com

МИЛЮГИНА Елена Георгиевна – доктор филологических наук, доцент, профессор, кафедра русского языка с методикой начального обучения ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: elena.milyugina@rambler.ru

Between taste and meaning: aesthetic evaluation as pedagogical phenomenon

A. Ivanova^{1,2}, E.G. Milyugina¹,

¹Tver State University, Tver

²Art School named after V.A. Serov, Tver

The objective of the study is to develop a theoretical basis for developing the young artists ability to aesthetically evaluate the phenomena of art and life. Using terminological and metasemantic analysis, the authors defined the content of the aesthetic evaluation concept and identified the specifics of the interaction of taste and semantic principles in its structure. The authors clarified the definition of the concept of the young artists ability to aesthetic evaluation, developed its structure and determined the indicators of the formation of this ability in relation to young artists.

Keywords: *aesthetic culture, aesthetic evaluation, taste evaluation, semantic evaluation, additional education, art education.*

Принято в редакцию: 20.12.2024 г.

Подписано в печать: 20.01.2025 г.

Московская фортепианная школа середины XIX века перед выбором концепции профессионального развития: опыт А.И. Дюбюка

Е.Г. Милюгина, А.Д. Мерзликин

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

Актуализирована проблема поиска московской фортепианной школой в середине XIX в. концепции профессиональной подготовки пианистов в ответ на вызовы времени. В качестве ключевой концепции перехода проанализирована фортепианная педагогика главы московской школы А.И. Дюбюка, разработанная в предконсерваторский период его активности. Выявлена степень традиционности, новаторства и перспективности опыта А.И. Дюбюка для развития отечественного фортепианного искусства, определен его вклад в разработку основ отечественного профессионального фортепианного образования и прогнозирование направлений его дальнейшего развития.

***Ключевые слова:** фортепианная педагогика, русская фортепианная школа, московская фортепианная школа, фортепианное искусство, профессиональное образование, культурные ценности, Московская консерватория, А.И. Дюбюк, Н.С. Зверев, Н.Д. Кашкин, Т.И. Филиппов.*

Введение. Выбор русской фортепианной школой середины XIX в. профессионального пути развития, реализованный в открытии Петербургской (1862) и Московской (1866) консерваторий и становлении их фортепианных классов, – переломное событие в ее истории. Поскольку с ним связан выход русского пианизма к новым ценностям фортепианного искусства и фортепианного образования, его необходимо осмысливать в контексте исторической динамики отечественной фортепианной педагогики, фокусируя внимание на ее изменениях и сопоставляя факты преемственности с фактами концептуальных разрывов с традицией в ответ на вызовы времени.

Сегодня этот аспект проблемы находится на периферии научного внимания. Увлечение исследователей характеристикой основных периодов развития отечественной фортепианной педагогики [12] и ведущих ее персоналий [15] оборачивается замалчиванием переходных фаз и ключевых фигур перехода. В результате этап профессионального самоопределения московской фортепианной школы в середине XIX в. хотя и представлен в работах, но не описан в аспекте динамики ее обновления и модернизации, а сформированные им новые ценности пианизма [26], определившие смену парадигм фортепианного искусства

и фортепианного образования [16], не соотнесены с ценностно-смысловыми позициями ключевых фигур перехода. Среди таких фигур незаслуженно забытым представляется А.И. Дюбюк. Его фортепианная педагогика, аккумулировавшая многолетний практический опыт и, при поддержке московской школы, составившая основу концепции профессиональной подготовки пианистов в Московской консерватории [18], описана лишь фрагментарно [15, 25, 27], целостной же ее реконструкции на сегодня нет.

В связи с этим *теоретическую проблему исследования* мы видим в систематизации и научном описании социокультурных и педагогических условий, которые сложились в России к середине XIX в. и определили выбор русской фортепианной школой профессионального пути развития, реализованный в открытии фортепианных классов Петербургской и Московской консерваторий. *Конкретная проблема исследования* состоит в реконструкции концепции профессионального образования, разработанной московской школой середины XIX в. в преддверии первых консерваторских наборов. *Предмет исследования* – фортепианная педагогика А.И. Дюбюка в предконсерваторский период его активности.

Цель исследования – реконструировать концепцию профессиональной подготовки пианистов, разработанную А.И. Дюбюком и поддержанную московской школой в 1850–1860-е гг., и определить степень ее традиционности, новаторства и перспективности для развития отечественного фортепианного искусства и фортепианного образования.

Методология исследования носит комплексный характер. Биографический метод использован при изучении личностного самоопределения и ценностно-смысловой позиции А.И. Дюбюка как философско-эстетической основы его фортепианной педагогики. Методы исторической актуализации проблемы и исторической реконструкции стали инструментом анализа и интерпретации концепции профессиональной подготовки пианистов как системного ответа Дюбюка и московской школы на вызовы времени. Метод диахронического анализа позволил выявить обусловленность этой концепции традициями русского пианизма и национально-культурным контекстом и определить степень ее соответствия задачам профессионального отечественного фортепианного искусства и фортепианного образования.

Временные рамки исследования – вторая треть XIX в. Нижнюю их границу (середина 1830-х) определяет начало педагогической самореализации А.И. Дюбюка в составе первого поколения отечественных пианистов, подготовленных работавшими в России иностранными педагогами первой трети XIX в.; верхнюю (1860-е) – завершение профессорской деятельности Дюбюка первым выпуском фортепианного класса Московской консерватории (1872), с

профессиональной самореализации которого вместе с первыми петербургскими выпусками начинается следующий этап истории русского пианизма.

Материалы исследования – музыкально-педагогическое наследие А.И. Дюбюка, эго-документы эпохи (воспоминания, письма, автобиографические записки), музыкально-литературная периодика.

Результаты исследования. Для реконструкции актуализированной концепции мы проанализировали процесс личностного самоопределения А.И. Дюбюка в контексте европейской и русской музыкальной культуры и ценностно-смысловую его позицию и выявили ценностные ориентиры и принципы его фортепианной педагогики.

Личностное самоопределение А.И. Дюбюка в пространстве европейской и русской музыкальной культуры. А.И. Дюбюк (1812–1897/98) как музыкант и педагог сформировался в культурном пространстве посленаполеоновской и николаевской Москвы. Внук маркиза Ж.-Л. Дюбюка де Бримо, бежавшего в Россию от Французской революции, сын обрусевших французских аристократов, он учился у лучших московских педагогов того времени. Основы фортепианной игры и европейскую музыкальную классику он освоил на уроках пианиста тюрингской школы бахианца Д. Шпревица (в России с 1795, в Москве в 1799–1829); начала теории музыки и композиции – в музицировании с воспитанником итальянской клавирной школы Й.Л. Лоди, поклонником моцартианства (в России с середины 1800-х, в Москве в 1813–1827), а уникальный стиль «жемчужной игры» и культуру самообразования выработал под руководством виртуоза лондонской школы кlementианца Дж. Филда (в России с 1802, в Москве в 1822–1831, 1835–1837) [7, стб. 618–620].

Исполнительский опыт и музыкально-эстетический кругозор, сформированные в общении с носителями традиций немецкой, венской и лондонской фортепианных школ, определили ценностные ориентиры и репертуар дальнейшей исполнительской (1840–1852) и педагогической (1830–1897) деятельности Дюбюка, ориентированный на классику европейского и отечественного пианизма. Эта тенденция репертуарной политики нашла отражение в программе фортепианного класса Московской консерватории (1867), разработанной им совместно с Н.Г. Рубинштейном и А. Доором, и соответствующей хрестоматии [18, 24]. Легендарный филдовский стиль, исполненный проникновенного лиризма, художественно гармоничный и технически безупречный [2, с. 505], на долгие годы стал идеалом русского пианизма, и Дюбюк, не изменивший ему до конца жизни, передал его секреты всем своим частным и консерваторским ученикам – от М.А. Балакирева [3] до А.А. Эрарского [23] и М.Л. Пресмана [17]. Однако в не меньшей степени музыкально-эстетические и педагогические позиции Дюбюка

определила музыкальная культура Москвы как неотъемлемая составляющая национальной музыкальной культуры и пространство его формирования. Освоение форм музыкального досуга, музыкального языка и репертуара, выработанного разными кругами городской культуры, изменило его ценностное отношение к классическому музыкальному наследию России и Европы как исключительному ресурсу формирования исполнителя и композитора.

Ценностные ориентиры и принципы фортепианной педагогики А.И. Дюбюка. Органично связанный с многоуровневой музыкальной культурой Москвы, Дюбюк оказался причастен и к стихийно развивавшейся городской ее ветви, и к целенаправленно формируемой профессиональной – от частных уроков фортепианной игры до подготовки Н.Г. Рубинштейном и Русским музыкальным обществом (РМО) открытия Московской консерватории. Оба движения в равной степени захватили его и в сложном своем взаимодействии определили процесс его педагогической самореализации. Открытость музыкальной культуры Москвы внешним влияниям и ее способность аккумулировать творческую энергию явились условиями, в которых формировалась фортепианная педагогика Дюбюка, и одновременно критериями, которым она призвана была отвечать. Опишем ее ценностные ориентиры и принципы и полученные Дюбюком результаты.

Анализ жизнетворческого потенциала учеников и прогнозирование их судеб. Осваивая языки и формы музыкального быта Москвы, Дюбюк научился понимать интересы и возможности разных социальных групп и различать их образовательные и эстетические потребности. Это стало основой для выработки индивидуального подхода к ученикам, в числе которых были представители дворянства (М.А. Балакирев, Н.С. Зверев, Л.Д. Малашкин), торгового и промышленного купечества (Н.Д. Кашкин, С.А. Комаров, С.И. Четвериков), интеллигенции и мещанства (А.Н. Буховцев, Ф.К. Гедике, Г.А. Ларош, Т.И. Филиппов, А.А. Эрарский и др.). Осмысляя их личностные приоритеты в контексте сложившихся общественных представлений и семейных обстоятельств, он прогнозировал их судьбы и поддерживал жизненный и творческий выбор.

Так Дюбюк помог радикально изменить жизненную траекторию своему давнему ученику Н.С. Звереву, увлеченному музыкой более, чем службой, но служившему, потому что «по воззрениям того времени, всякий так называемый порядочный человек мог заниматься музыкой только между делом, как любитель» [11, с. 47]. Убедив Зверева стать выше предрассудков и заняться любимым делом, Дюбюк открыл в нем редкого по харизме и дарованию педагога и мецената. Переломной встречей с Дюбюком стала и для Н.Д. Кашкина – сына воронежского купца-книготорговца, призванного сословной традицией продолжить дело отца. Услышав игру юноши-самоучки на музыкальном вечере у

своего друга купца Ф.В. Перлова, Дюбюк угадал в нем недюжинный талант и огромную работоспособность и, разрушив планы его семьи, подготовил его к педагогической работе в Московской консерватории [5]. В аналогичной ситуации был и Л.Д. Малашкин: его отец, рязанский помещик-фабрикант, мечтал выучить сына на коммерсанта и юриста, однако уроки с Дюбюком так укрепили любовь молодого человека к музыке, что его решение стать пианистом и композитором оказалось непреклонным [28]. Получил поддержку Дюбюка и А.А. Эрарский, пешком пришедший в Москву из воронежской глубинки ради музыкальных занятий. Фортепианные уроки маэстро, его искреннее внимание и дружеские связи позволили Эрарскому войти в лучший музыкальный круг Москвы, изменить социальный статус и реализовать себя как пианиста, концертмейстера и педагога [23].

Индивидуальный подход к ученикам с учетом их образовательных возможностей и потребностей. Помимо социальных факторов формирования, Дюбюк тонко подмечал и индивидуальные особенности учеников – интеллектуальные, творческие, физические, ограничивающие одни возможности развития и открывающие другие. Таких проблемных ситуаций в его многолетней практике было немало.

Так, работая с Кашкиным, пришедшим к нему двадцатилетним, Дюбюк понимал, что возможность сделать из него пианиста-виртуоза безвозвратно упущена, но заметил, что его «голова в музыкальном отношении развита гораздо лучше, чем пальцы» [цит. по: 5, с. 15], и, в лучших традициях Филда, актуализировал его способность и волю к самообразованию и саморазвитию. В результате, наряду с фортепианной игрой, Кашкин стал преподавать в музыкальных классах Московского отделения РМО и Московской консерватории теорию и историю музыки и серьезно заявил о себе в музыкальной педагогике и музыкальной критике. Товарищем Кашкина в период московского ученичества стал Г.А. Ларош, по оценкам Дюбюка «замечательно талантливый в отношении композиции», но «что касается до фортепианной игры... безнадежный вследствие склада руки, не допускавшего сколько-нибудь значительного развития беглости» [10, с. XXVII, с. XXVIII]. В рамках занятий фортепианной игрой и теорией музыки Дюбюк организовал его самообразовательную работу и помог стать музыкальным критиком, и Ларош, сотрудничая в «Московских ведомостях», «Русском вестнике» и «Современной летописи», «с первых шагов... успел блистательно заявить себя самостоятельностью суждений и литературным мастерством изложения» [11, с. 59]. Так, организуя занятия, отвечающие образовательным возможностям и потребностям учеников и превосходящие по содержанию и форме обычные в то время уроки фортепианной игры, Дюбюк способствовал раскрытию их дарований и профессиональному становлению.

Педагогическое взаимодействие учителя и ученика как творческое взаиморазвитие. Выбор содержания и формы таких нетрадиционных занятий осуществляли ученики: они были свободны в выборе мотива и направления развития своих способностей. Занятия со взрослыми всегда определялись задачами, которые те перед собой ставили, причем Дюбюк в порядке эксперимента брался и за такие, которые лежали в новой для него сфере деятельности и предполагали педагогический поиск и творческий риск. Прежде всего это касалось городской музыкальной культуры и фольклористики.

Так, познакомившись в начале 1850-х гг. в кружке «молодой редакции» журнала «Москвитянин» с Т.И. Филипповым, Дюбюк, по свидетельству современников, откликнулся на его просьбу дать ему несколько уроков [1]. Поскольку Филиппов, по оценке С.В. Максимова, был «превосходным исполнителем народных песен и в то же время ученым исследователем и знатоком отечественной поэзии... отыскивал и пел наиболее типичные или самые редкие, полузабытые или совсем исчезающие из народного обращения» произведения [14, с. 69–70], понятно, что речь шла не о фортепианной игре, но о записи с голоса Филиппова русских народных песен и подборе фортепианного их сопровождения. Результаты этой работы Филиппов оценил критически. Не назвав в публикации имени Дюбюка, он описал их так: «знаменитый московский пианист ... после нескольких попыток отказался от дальнейших со мною занятий, признав невозможным примирить те необычные для его уха сочетания звуков, которые он встречал в моем исполнении русской песни, с требованиями известных ему законов общеевропейской музыки» [29, с. 3].

Использованное Филипповым именование Дюбюка было понятно всем в московском культурном мире (ср. «знаменитый виртуоз» вместо имени в воспоминаниях Максимова [14, с. 82]), однако в современном издании работ Филиппова «знаменитый пианист» не атрибутирован [30, с. 313], а в фольклористических справочниках факт сотрудничества Дюбюка и Филиппова и вовсе не отражен [21, т. 2, с. 181–186, 21, т. 5, с. 398–404]. Между тем этот факт представляется принципиально важным для понимания ценностно-смысловых позиций и творческих судеб обоих участников проекта, завершившегося, на первый взгляд, неудачно. За приведенным свидетельством стоит многое: твердость и непреклонность Филиппова как носителя фольклорной традиции в своих представлениях о народной песне и об ожидаемом результате работы (в итоге его удовлетворила лишь четвертая попытка реализации идеи, осуществленная Н.А. Римским-Корсаковым двадцать лет спустя [19]); настойчивость Дюбюка в решении поставленной Филипповым задачи и честное признание своей неготовности к этому; открытие Дюбюком нового для себя музыкального мира – русской народной песни и

городской музыкальной культуры – и понимание недостаточности своего наличного музыкального образования для его освоения; наконец, осмысление Дюбюком ограниченности законов общеевропейской музыки, неспособных отразить специфику русской народной песни, и необходимости использовать городской и сельский музыкальный фольклор в развитии музыкального мышления и музыкально-эстетического кругозора своих учеников-пианистов. Кажущаяся неудача не была поражением Дюбюка – она стала импульсом для дальнейшего его самообразования и саморазвития, о чем говорят составленные им вскоре аранжировки русских народных песен для фортепиано «Шесть легких пьес» (1850-е), издание «Собрания русских народных песен с вариациями для фортепиано» (1855), «130 русских народных песен, собранных и положенных для фортепиано» (1865), а также «Песен московских цыган» (1857) и «50 малороссийских песен с легкими вариациями для фортепиано» (1860-е). Этот импульс и другие инициативы ученического содружества побуждали Дюбюка совершенствовать свои знания и обогащали его педагогический опыт.

Единство художественного и технического развития учеников. Гарантом формирования исполнительского мастерства Дюбюк, вслед за Филдом, считал единство художественного и технического развития. В этом смысле основополагающим принципом художественного развития пианиста в концепции Дюбюка следует считать «правильные приемы фортепьянной игры» и аппликатуры. М.А. Балакирев, усвоив их в юношеских занятиях с маэстро, подчеркивал несводимость их к технике [3, с. 63, 13, с. 54]; техническому же развитию учеников Дюбюк посвятил отдельное издание «Техники фортепианной игры» (1866) [8], аккумулировавшей его многолетний педагогический опыт.

Эти базовые принципы Дюбюк дополнял формированием навыков музыковедческого анализа, включая представления о гармонии и музыкальной форме. Он был убежден, что «учить играть на фортепиано без преподавания гармонии хотя настолько, чтоб могли сделать гармонический скелет, – будет чистый обман» [цит. по: 9, с. 328]. Апробировав этот принцип в работе с юным Балакиревым [13, с. 54–55], он позднее искусно разнообразил его применение в зависимости от задач, таланта и уровня подготовки учеников. В работе с высоко одаренным Кашкиным Дюбюк по сути интегрировал обучение фортепианной игре, теории музыки и композиции: «Он ... заставил меня сочинять сначала небольшие пьесы и темы с вариациями, а потом заставлял брать за образец сонатное *allegro* или *adagio* Моцарта и писать такие же по форме пьесы на свои темы» [10, с. XXVIII]. Использование того же принципа в работе с Ларошем, «написавшим ему однажды скерцо для струнного квартета в форме канона» [10, с. XXVIII], удивило самого учителя, так

как вывело занятие за пределы осваиваемого пианизма в пространство оригинального композиторского творчества.

Музыковедческая составляющая художественного развития пианиста в концепции Дюбюка усилена контекстуальным подходом. Вслед за Филдом, Дюбюк на протяжении всей своей педагогической деятельности широко и с удовольствием использовал принцип показа [17], однако, в отличие от своего наставника, сопровождал его музыковедческим комментарием, переходящим в увлекательные искусствоведческие беседы. «Дюбюк, – вспоминал Кашкин, – ...проводил со мною несколько часов, то заставляя меня играть новую тогда музыку Шумана, то сам играя Филда или Моцарта (сочинения которых он исполнял несравненно хорошо), то беседуя о музыке и музыкантах вообще» [10, с. XXVII]. Дюбюк имел лучшую в Москве музыкальную библиотеку, которая всегда была в распоряжении его друзей и учеников. Применение им в работе контекстуального подхода позволяло ученикам осваивать исполняемый музыкальный репертуар в сложной системе его историко-культурных связей и отношений и формировать музыкально-эстетический кругозор и музыкальное мышление в единстве исполнительского, слушательского и ценностно-эстетического его компонентов.

Личностное развитие учеников. Филд, учитель Дюбюка, настаивая на комплексном совершенствовании художественного и технического мастерства учеников, не оставил свидетельств о важности их личностного развития – или они до нас не дошли. Однако его личный пример педагогического благородства убеждает сильнее слов. Таким уроком для Дюбюка стало педагогическое подвижничество Филда, в течение шести лет занимавшегося с ним как талантливым учеником бесплатно [7]. Дюбюк продолжил эту традицию. Заметив выдающиеся способности юного М.А. Балакирева, которого мать привезла из Нижнего Новгорода в Москву ради десяти уроков с маэстро, он предложил «оставить у него мальчика для продолжения занятий, надеясь выработать из него блестящего виртуоза» [13, с. 54], однако предложение было отклонено. Занятия Дюбюка с Кашкиным и Ларошем, также безвозмездные, превышали формат фортепианных уроков и, упраздняя разницу в возрасте и статусе, по сути переходили в дружеское общение коллег-музыкантов [10, с. XXVIII].

Ученики Дюбюка, каждый в своем образовательном пространстве, продолжили традицию педагогического подвижничества. Так С.А. Комаров, учитель фортепианной игры в Синодальном училище, по воспоминаниям С.В. Смоленского, всю свою жизнь отдал бесплатной педагогической деятельности [20, с. 343]. Эрарский создал первый в России детский оркестр, объединив при Синодальном училище на безвозмездных началах юных любителей музыки и самостоятельно

изготовив для них инструменты [23]. А Зверев создал бесплатный пансион для юных талантливых пианистов на началах своего рода «фортепианной семьи» и словом и делом поддержал их судьбы [11]. Его ученики А.И. Зилоти, С.В. Рахманинов, Л.А. Максимов, М.Л. Пресман и др. по завершении обучения в консерватории продолжили филдовско-дзюбюковские традиции на следующем, профессиональном этапе развития русского пианизма.

Укрепление и развитие московской фортепианной школы. Оказавшись ключевой фигурой перехода русской фортепианной школы к профессиональному пианизму, Дзюбюк чувствовал ответственность не только за каждого из своих многочисленных учеников, но и за общее развитие московской школы. По его инициативе и при его поддержке Зверев и Кашкин, «выломившиеся» из своей социальной среды и сделавшие свободный выбор рода занятий, укрепили профессорский корпус молодой Московской консерватории. Зверев стал неоспоримым авторитетом в сфере начального обучения игре на фортепиано. Кашкин с его широким кругозором и системным теоретическим мышлением помогал Дзюбюку в разработке репертуарной политики фортепианного класса [24], выступал с концептуальными музыкально-педагогическими статьями в русской периодике, сформировался как музыкальный критик и стал летописцем Московской консерватории и музыкальной жизни Москвы. Силами своих учеников Дзюбюк укрепил фортепианное образование и на уровне музыкальных классов училищ. Его воспитанники Эрарский [23] и Комаров [20] преподавали фортепианную игру в Синодальном училище, А.Н. Буховцев [4] и Ф.К. Гедике [6] – в Николаевском сиротском институте. А.Н. Буховцев проявил себя и как методист, опубликовав в 1880–1890-е гг. оригинальные и переводные работы по фортепианной педагогике и инструктивные сборники [4]. Промышленник и меценат С.И. Четвериков, еще один ученик Дзюбюка, в течение сорока лет оказывал поддержку подвижникам Русского музыкального общества и его инициативам [22, с. 33].

Выводы. Проведенная реконструкция позволила выявить динамику ценностных приоритетов русского фортепианного искусства и фортепианного образования и определить вклад А.И. Дзюбюка и московской школы в утверждение принципов профессионального образования в русской фортепианной педагогике. В числе ведущих выделены принцип единства художественного и технического развития обучающихся с приоритетом личностного начала, принцип педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса как творческого взаиморазвития, принцип прогнозирования судеб и сопровождения обучающихся в освоении профессии на основе реализации их образовательных возможностей и потребностей, принцип укрепления профессионального содружества молодыми кадрами. Как

показал анализ, концепция Дюбюка обусловлена традициями русского пианизма и национально-культурным контекстом и ориентирована на решение задач профессионального отечественного фортепианного искусства и фортепианного образования своего времени. Ученики Дюбюка, делая жизненный и творческий выбор, внесли свой неповторимый вклад в обновление и модернизацию московской фортепианной школы и русской фортепианной педагогики в целом, а энтузиаст Дюбюк, органически включив молодых своих соратников в ее историю, определил ее судьбы на переломном этапе развития.

Список литературы

1. Б.п. Дюбюк Александр Иванович: некролог // Русская музыкальная газета. 1898. № 1. Стб. 111–112.
2. Б.п. Фильд // Сын Отечества. 1834. Т. 42, № 15. С. 504–515.
3. Балакирев М.А. Автобиографическая заметка / публ. О.С. Ляпуновой // Балакиреву посвящается. Вып. 2. М.А. Балакирев: Личность. Традиции. Современники: сборник статей и материалов / ред.-сост. Т.А. Зайцева. СПб.: Композитор – Санкт-Петербург, 2004. С. 62–67.
4. Веймарн П.П. А.Н. Буховцев // Музыкальный словарь / сост. Г. Риман, пер. Ю.Д. Энгель. М., 1904. Т. 1. С. 178–179.
5. Глущенко Г. Н.Д. Кашкин. М.: Музыка, 1974. 328 с.
6. Губкина Н., Ломтев Д. Гедике // Немцы России: энциклопедия / редколл.: В. Карев (предс. редколл.) и др. М.: ЭРН, 1999. Т. 1. С. 485–486.
7. Дюбюк А.И. Из воспоминаний о музыкальной жизни старой Москвы // Русская музыкальная газета. 1916. № 34/35. Стб. 616–620.
8. Дюбюк А.И. Техника фортепианной игры. Упражнения для первоначального и высшего развития механизма пальцев в систематическом порядке. М.: С. Кондратьев, 1866. 39 с.
9. Зайцева Т.А. Творческие уроки М.А. Балакирева: Пианизм, дирижирование, педагогика: исследовательские очерки. СПб.: Композитор, 2012. 493 с. (Музыкальный Петербург: прошлое и настоящее).
10. Кашкин Н.Д. Воспоминания о Г.А. Лароше // Ларош Г.А. Собрание музыкально-критических статей. Т. 1 / вступит. ст. М.И. Чайковского. М.: И.Н. Кушнерев и К, 1913. С. XXVI–XLII.
11. Кашкин Н.Д. О Чайковском, русской музыке и музыкантах. Избранное / отв. ред. С.И. Шлифштейн. М.: Юрайт, 2025. 178 с. (Антология мысли).
12. Курганская О.А. Обучение игре на фортепиано в России: этапы и стадии: XIX–XXI вв.: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. М., 2008. 189 с.: ил.
13. Ляпунов С.М. Милий Алексеевич Балакирев // Ежегодник императорских театров. 1910. Вып. 7. С. 49–84.
14. Максимов С.В. Александр Николаевич Островский // А.Н. Островский в воспоминаниях современников / подгот. текста, вступ. статья и примеч. А.И. Ревякина. М.: Худож. лит., 1966. С. 65–126. (Серия литературных мемуаров).

15. Передерий О.И. Развитие отечественной педагогики музыкального образования в XIX–XX вв.: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. СПб., 2010. 597 с.
16. Полоцкая Е.Е. Конструктивные принципы отечественного консерваторского образования в период его становления // Московская консерватория в ее историческом развитии: к 150-летию со дня основания / ред.-сост. В.И. Адищев, К.В. Зенкин. М.: Московская консерватория, 2016. С. 5–19.
17. Пресман М.Л. Уголок музыкальной Москвы восьмидесятых годов // Воспоминания о Рахманинове / сост., ред., примеч. и предисл. З. Апетян. М.: Музгиз, 1961. Т. 1. С. 157–219.
18. Программы художественных предметов, преподаваемых в Московской консерватории Императорского Русского музыкального общества. Класс фортепианной игры / сост. А.И. Дюбюк, Н.Г. Рубинштейн, А. Доор [1867]. М.: С.П. Яковлев, 1888. 8 с.
19. Римский-Корсаков Н.А. 40 народных песен, собранных Т.И. Филипповым и гармонизованных Н.А. Римским-Корсаковым: для голоса с фп. М.: П. Юргенсон, 1882. 62 с.
20. Русская духовная музыка в документах и материалах. Т. 4: Степан Васильевич Смоленский. Воспоминания / подгот. текста, вступ. ст. и коммент.: Н.И. Кабанова; науч. ред.: М.П. Рахманова. М.: Языки русской культуры, 2002. 686 с., [1] л. портр. (Язык. Семиотика. Культура).
21. Русские фольклористы: биобиблиографический словарь XVIII–XIX вв.: в 5 т. / Российская академия наук, Институт русской литературы (Пушкинский дом); [под ред. Т.Г. Ивановой]. СПб.: Дмитрий Буланин, 2016–2020. Т. 2. 2017. 765, [2] с.; Т. 5. 2020. 989, [2] с.
22. Русское музыкальное общество. Московское отделение. Отчеты Московского отделения Императорского Русского музыкального общества. 1864–1865. М.: Печ. С.П. Яковлева, 1866. 36 с.
23. Сабанеев Л.Л. Воспоминания о России / предисл. Т.Ю. Масловская; коммент. С.В. Грохотов. М.: Классика-XXI, 2004. 263, [3] с., [6] л. ил., портр., факс.: портр. (Музыка в мемуарах).
24. Сборник пьес и этюдов, составленный по программе фортепианного класса Московской консерватории / под ред. проф. Н.Д. Кашкина // Мошелес И. Концерт № 3: Ор. 58. М.: Производственный подраздел музыкального отдела НКП, 1919. Обложка.
25. Собрание старинных русских романсов. Т. 2. Романсы московского гуляки: произведения А.И. Дюбюка / авт.-сост. Е.Л. Уколова, В.С. Уколов. М.: МАИ, 1997. 368 с.: портр.
26. Толстых Н.П. Москва: начало пути // PianoФорум. 2011. № 1 (5). С. 32–39.
27. Толстых Н.П. От составителя // Дюбюк А.И. Техника фортепианной игры / сост., вступ. ст., коммент. и ред. Н.П. Толстых. М.: Золотое Руно, 2005. С. 3–8.
28. Трушин А., свящ. Композитор Л.Д. Малашкин: к 175-летию со дня рождения // Московские епархиальные ведомости. 2017. № 9. С. 106–111.

29. Филиппов Т.И. Предисловие собирателя // Римский-Корсаков Н.А. 40 народных песен, собранных Т.И. Филипповым и гармонизованных Н.А. Римским-Корсаковым: для голоса с фп. М.: П. Юргенсон, 1882. С. 3–4.
30. Филиппов Т.И. Русское воспитание / сост., предисл. и коммент. С.В. Лебедева; отв. ред. О. Платонов. М.: Институт русской цивилизации, 2008. 448 с.

Об авторах:

МИЛЮГИНА Елена Георгиевна – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры русского языка с методикой начального обучения, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: elena.milyugina@rambler.ru

МЕРЗЛИКИН Антон Дмитриевич – аспирант, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: anton.merzlikin.merzlikin@list.ru

Moscow piano school in the middle of the XIX century chooses the professional development concept: the experience of A.I. Dyubuk

E.G. Milyugina, A.D. Merzlikin

Tver State University, Tver

The authors have updated the problem of the search by the Moscow piano school in the mid-19th century for a concept of pianists professional training in response to the time challenges. As a key concept, the authors analyzed the piano pedagogy of the Moscow school head A.I. Dyubyuk, developed in the pre-conservatory period of his activity. The authors identified the degree of traditionalism, innovation and prospects of A.I. Dyubyuk's experience for the development of domestic piano art, his contribution to the development of the domestic professional piano education foundations and forecasting the directions of its further development.

Keywords: *piano pedagogy, Russian piano school, Moscow piano school, piano art, professional education, cultural values, Moscow Conservatory, A.I. Dyubyuk, N.S. Zverev, N.D. Kashkin, T.I. Filippov.*

Принято в редакцию: 09.01.2025 г.

Подписано в печать: 24.01.2025 г.

Современная педагогическая наука: методологические проблемы

Т.И. Руднева

ФГАОУ ВО «Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева», г. Самара

В статье акцентируется внимание на методологических позициях современной педагогики, реализующей интегрированную функцию. Будучи самостоятельной наукой, педагогика идёт на интеграцию с другими науками, приобретая междисциплинарный характер. В этих условиях педагогическое исследование также может быть междисциплинарным для получения объективных научных данных о современном образовательном процессе. Обращается внимание на объект педагогики – образование, к проблемам которого обращаются представители разных научных сфер. Комплексное исследование способствует всестороннему изучению педагогических процессов и различных аспектов инновационного образования. Комплексность становится главным педагогическим принципом педагогики. Дискуссионным является вопрос о сохранении педагогикой своей системообразующей роли, что будет способствовать развитию педагогических наук, улучшению педагогической практики за счёт внедрения результатов комплексного исследования.

Ключевые слова: образование, междисциплинарность, комплексность, педагогическая наука, педагогическое исследование, методология.

Введение

Педагогика является сложной наукой, интегрирующей в себе данные естественных и общественных наук о человеке, его развитии и становлении, рассматривающей человека с определённой точки зрения социализации, приобщения к жизни в обществе. Междисциплинарный характер педагогики выражается в том, что другие науки участвуют в изучении образовательного и воспитательного процессов, но для них эти процессы не являются собственными. Разрешая главное противоречие – создание условий для эффективной организации педагогического процесса, сегодня педагогика является особенно востребованной, что подтверждается значительным числом новаций и исследований, проводимых не только учёными, но и педагогами-практиками.

Государственная политика в образовании требует уточнения методологических позиций педагогической науки: предмета педагогики в условиях непрерывного образования, сущности педагогических процессов в период реформирования образования и его содержания.

Таким образом, педагогическое исследование становится междисциплинарным, а педагогика выполняет интегрирующую функцию. Условием развития любой науки являются методологические исследования, результаты которых составляют методологическую базу конкретной науки; в педагогике это единство знаниевой и деятельностной её составляющих [1; 2]. История свидетельствует о развитии педагогики от эмпирического до теоретического знания, что способствовало появлению точки зрения на роль педагогики как самостоятельной науки. В англоязычной традиции образование изучается сразу несколькими науками (философия, психология, социология) в силу множественности педагогической реальности, что привело к нивелированию педагогики.

Современная педагогика представляет собой систему знаний о принципах и подходах к их добыванию, отражающих педагогическую действительность и систему деятельности по их получению. Педагог, решая профессиональные задачи, транслирует методологическую рефлексию (умение анализировать свою деятельность, способность к научному обоснованию и критическому осмыслению форм и методов). Культура мышления как мыслительный акт позволяет разрешать проблемы с опорой на педагогическое знание для разрешения педагогических ситуаций.

Педагогическое исследование

Последними десятилетиями доказано, что цивилизация, как стадия развития общества, как форма социального общежития, поддерживается образованием, которое становится фактором её развития. Вместе с тем между этими феноменами существует противоречие: ядром цивилизации является прагматизм, а ядром образования – гуманистические ценности. Данное противоречие вызывает потребность в обеспечении образовательных запросов различных институтов с ориентацией на перспективу. В связи с этим возникает необходимость устранения преград для достижения поставленных образовательных целей. В качестве инструмента разрешения противоречия выбраны реформы, которые одновременно с устранением преград могут устранять традиции, что приводит к кризису всей образовательной системы. В итоге реформы начинают представляться производственным процессом, сопровождаемым определенными рисками. Цифровизация образования как производственный процесс расширяет доступ к образовательным ресурсам. Однако информационные технологии, онлайн-обучение требуют прогноза последствий его модернизации. Цифровое образование ставит вопрос о его результате: инновации находят отражение в культуре личности, ещё не представленной в педагогической науке. Таким образом, модернизация и реформирование образования иницируют новое научное знание в педагогике, а значит, и новые направления исследований. Новое

научное знание современной педагогической науки представляется проблемным полем, акцентирующим внимание исследователей на двух направлениях: проблемы цифровизации и перспективы цифровизации. Среди положительных перспектив: возможности качественного программного обеспечения, чему способствует доступ к новым образовательным ресурсам – информационные технологии, онлайн-обучение. Одновременно изменяются требования к педагогам и обучающимся, взаимодействие которых осуществляется с помощью новых форм и методов обучения.

Обращаясь к перспективам цифровизации образования, исследователи отмечают отсутствие готовности педагогов к инновациям, частично дегуманизирующим образование и вызывающим кризис интеллектуальной культуры людей. Появившийся термин «цифровая культура» прогнозирует новый тип личности: потребитель культурных благ. Технологии начинают вытеснять культуру, провоцируя её новые формы. Своевременно возникает потребность в поиске единства инновационного и традиционного в современном образовании. Предметом педагогических исследований становятся условия, обеспечивающие качество современного образования. Для их поиска необходимо объединение исследователей разных научных областей.

Комплексное исследование, проведённое в Самарском национальном исследовательском университете имени академика С.П. Королёва (выборку составили студенты разных профилей подготовки – учителя, журналисты, экономисты, юристы, психологи, менеджеры, курсанты военных вузов), подтвердило необходимость акмеологического развития обучающихся для дальнейшего достижения вершин продуктивности в профессиональной деятельности [5], результатом которой является доминирующее свойство личности, обеспечивающее возможности для самоактуализации в профессиональном пространстве.

Новый тип образования, новая образовательная среда, новый педагогический инструментариий инициировали поиск средств, обеспечивающих качество современного образования, изменившего миссию университета и деятельность его преподавателей, готовых управлять знанием.

Результаты педагогических исследований способствуют развитию педагогической науки, что отражается в её методологии.

Методология педагогики, как самостоятельная область знания, не связана с политической конъюнктурой. Её главная задача – определение предмета науки и её места среди других наук, а также разработка методов получения нового знания. Проводимые в различных областях комплексные исследования всё чаще требуют обращения к педагогике: междисциплинарные исследования (исследование объекта специалистами

разных наук); монодисциплинарные (исследование сходных по содержанию проблем специалистами одной и той же науки). Комплексные исследования в виде совокупности элементов (процессов деятельности) позволяют устранить случайные факторы, искажающие изучаемую проблему. Обращение к разным наукам и их результатам предполагает опору на принципы комплексного подхода и применение совокупности методов научного поиска (моделирование, педагогический эксперимент, анализ продуктов деятельности, анализ учебной документации) для получения объективных данных в контролируемых условиях и выдвижения научно-обоснованной гипотезы.

Комплексное исследование по своей цели и задачам является педагогическим экспериментом, который содержит этапы: диагностический (выявление проблем, доказательство их важности); организационный (методическое и организационное обеспечение, выявление критериев для оценки результатов эксперимента); практический (внедрение новшеств); обобщающий (соотнесение итогов эксперимента с поставленными задачами, описание результатов); внедрение (распространение полученных закономерностей в педагогической практике). Таким образом, программа комплексного исследования содержит две части: первая – методологическая часть (определение проблемы исследования, его объекта и предмета, постановка цели и задач, выделение основных понятий); вторая – процедурная часть (составление программы, анализ результатов, указания по их применению).

Комплексное исследование позволяет объединить разрозненные элементы педагогического процесса, а также их преобразовывать. Анализ научной литературы позволяет утверждать, что понятие «комплексность» приобретает разные трактовки. Вместе с тем, выделяются его общие характеристики: совокупность различных сторон единого целого; взаимовлияние различных составляющих в его диалектическом единстве; многомерные связи между отдельными элементами целого [3].

Участники комплексного исследования выходят за границы педагогической деятельности и выполняют методологическую деятельность: рефлексию научного обоснования педагогического процесса (В.В. Краевский); анализ педагогической проблемы и стратегии её решения с позиций философских и общенаучных категорий (В.С. Ильин); приложение к педагогической проблеме различных подходов (В.В. Давыдов, И.Я. Лернер, Е.В. Бондаревская., Н.В. Ходякова и др.). В ходе научного поиска разрабатываются программы и методическое обеспечение исследований; проводится экспертиза качества исследования, оценка эффективности влияния педагогического исследования на практику образования и разработка методологических аспектов конкретно-педагогического исследования [6]. Таким образом, комплексное педагогическое исследование востребует педагога-

методолога, который анализирует исследовательские аргументы, выявляет его реальные результаты или их отсутствие, устанавливает соответствие или несоответствие процедур и выводов исследования другими науками.

Мышление характеризуется пограничностью, метапредметностью, полинаучностью [8].

Образование является предметом многих наук, искусств. Принимая решение, как учить, вначале исходили из опыта, традиций, социальной и экономической целесообразности. На западе и сейчас преобладает методика преподавания предметов. Но есть вопросы, которые может решить только педагогика: стратегия развития образования; факторы изменения содержания и форм; новые предметные области обучения; стандарты обучения и критерии его результативности; образовательные цели и средства.

Педагогика прошла несколько этапов развития, связанных с тем, что не подводилась к общему основанию множественная информация об одном и том же явлении, оттого не возникало научное знание, отличное от того, что известно. Описывалась педагогическая практика, а итоги описания принимались за науку. Предстояло перевести педагогику с обыденно-эмпирического уровня на научно-теоретический [4], сделать науку нужной для практики. Для этого исследования должны выполняться в рамках науки и её категориального аппарата. В эмпирическом описании присутствует смесь научного (содержательного) и обыденного (процессуального) знания.

Рефлексия и проектирование педагогического исследования, прогнозирование его результатов – функция методологии педагогики. Теория в педагогике, имеющая нормативный характер, является ориентиром для педагога-практика. Практик не может сосредоточиться на одном аспекте, так как решает задачи всего педагогического процесса. Исследователь выделяет новые продуктивные связи и возможные риски. Однако оба включаются в практико-образовательную деятельность, находя способы её реализации и минимизации непредвиденных последствий нововведений. Методология же адресуется педагогу-исследователю. Теоретик исследует педагогическую реальность, а методолог рефлексивует и прогнозирует научное исследование.

Эффективность педагогического исследования выражается позитивным влиянием на образовательную практику, если его результаты востребованы. Сегодня существует социальный запрос на проблематику педагогических исследований, результаты которых зависят от значимости описательной и объяснительной функций исследований. Уровни методологии исследования способствуют фундаментализации результатов научного поиска.

Особого внимания требует научный язык педагогических исследований: объяснение педагогических ситуаций в контексте философии, антропологических и психологических теорий и концепций позволит избежать эклектичности при описании педагогических проблем и результатов их изучения, обобщить и интерпретировать научную информацию на языке научных терминов. Ещё одна сложная задача методологии педагогики заключается в адаптации методов гуманитарных наук к образовательной практике. Их преобладание над собственно педагогическими методами (их не так много) может размыть предмет педагогической науки. В теории профессионального образования результаты исследований направляются на разработку критериев для оценки его результатов, чему способствуют средства других гуманитарных наук, например, для уточнения сущности характеристик студентов как будущих профессионалов. И это требует *выделения* междисциплинарных понятий, которые используются в большинстве наук об образовании (философия, психология, социология и др.).

В современной педагогике часто рассматриваются результаты исследований, оценка которых не отличается глубиной вхождения в смысл изучаемого педагогического процесса. Опора на старые установки выражается нормативным мышлением, повторами, что затрудняет понимание современного образовательного процесса, происходящих в нём изменений. Методологическая культура педагога требует обновления концептуальных основ педагогических исследований. Цель педагогического исследования заключается в анализе происходящих изменений в образовании, оценке их значимости и в выявлении влияющих на этот процесс факторов [7]. Образование всё более становится ключевой сферой социального развития, в которой имеются трудности и резервы развития всех сфер общества, поэтому к его проблемам исследователи обращаются специальными средствами своих наук.

Необходимость педагогических исследований сегодня обусловлена увеличением функций педагогической науки. Новые задачи образования требуют осознанного понимания успехов и достижений развивающейся науки, критериев оценки качества обучения и постановки предположений. Кроме описательной и объяснительной функций педагогика показывает пути перестройки системы и улучшения её. Осуществляя конструктивную функцию, исследователь представляет педагогическую действительность, какой она должна быть. Творческий подход и принцип объективности едины при рассмотрении педагогического явления. Объективность исследователя предполагает творческое преобразование, аргументированное объяснение новых фактов, сочетающееся с научной обоснованностью. Успех научного поиска обусловлен всесторонностью изучения педагогических процессов. Методологический принцип всесторонности предполагает

комплексный подход к самому процессу исследования: учёт всех внешних воздействий, искажающих картину изучаемой проблемы; сочетание разнообразных методов в ходе исследования.

Для глубокого изучения сложных педагогических проблем исследователь опирается на категории диалектики: сущность и явление, причина и следствие, необходимость и случайность, возможность и действительность, содержание и форма, единичное – особенное – общее. Достоверность достигается сравнением результатов педагогического исследования с другими в пределах изучаемой проблемы, что позволяет всесторонне оценить новые результаты поиска способов разрешения возникшего противоречия.

Будучи самостоятельной наукой, педагогика не может полностью охватить такой процесс, как образование, поэтому интегрируется с другими науками. Целостный объект педагогики противостоит размыванию педагогических теорий, вместе с тем есть высказывания учёных о педагогике как о комплексной науке [4, 9], в которой возможен синтез научных дисциплин в одну под названием эдукология [6, с. 38].

В современных условиях между естественными и гуманитарными науками существуют условные границы, а научно-поисковая работа имеет междисциплинарный характер; есть потребность в новых способах обеспечения практико-ориентированных исследований с участием представителей различных областей знаний. Системообразующая роль, вокруг которой происходит научный поиск представителями разных наук, принадлежит педагогике, так как ни одна из смежных с педагогикой наук не изучает специально педагогическую действительность, а лишь фрагментарно – отдельные её стороны. Тем не менее, у педагогов складываются неблагоприятные отношения с другими наукам, представители которых позволяют себе заявлять о низком статусе развивающейся науки в академической среде. Чаше претензии идут со стороны сопредельных областей знания, претендующих на роль ведущей науки, обеспечивающей практику образования. Исследования образования в отдельных областях знания, на наш взгляд, должны подвергаться экспертизе учёными-педагогами. Запросы реальной практики на решение комплексных проблем (образовательные стандарты, образовательные модели, подготовка инновационных кадров) не может иметь успеха без привлечения разных специалистов.

Выводы

Современная педагогическая наука выполняет три миссии: это научная область; это педагогическая деятельность; это учебная дисциплина. Научно-теоретический уровень педагогики подтверждается её методологией, законами и закономерностями. Как сложная общечеловеческая наука, педагогика выполняет две функции: объяснительную и предсказательную. Как специфическая наука она

интегрирует систему знаний и систему педагогической деятельности. Особый язык педагогики представляется двумя стилями: научным (педагогические понятия и категории) и академическим (аргументированность). Как классическая наука, педагогика сочетает традиции (гуманизм, универсальность, фундаментальность) и новации (непрерывность образования, индивидуализация, персонализация, стандартизация).

Современная педагогическая наука решает три основных задачи: уточняет предпосылки развития образования; выявляет скрытые причины, препятствующие успешному развитию педагогических процессов; определяет средства разрешения возникающих противоречий между общественным запросом и имеющимся арсеналом педагогических инструментов; доказывает экспериментально необходимость изменений и разрабатывает нормативы.

Междисциплинарность науки базируется на главном методологическом принципе педагогики – комплексности: методология педагогики есть комплекс знаний о средствах их добывания и о педагогической деятельности. Современный педагогический эксперимент представляется комплексным исследованием. Устранению факторов, искажающих проблему педагогического исследования, способствует комплексный подход, требующий учёта результатов исследований разных наук. Всесторонность изучения педагогических проблем достигается опорой на комплекс категорий диалектики, а достоверность их изучения – на комплекс методов исследования.

Список литературы

1. Бережнова Е.В. Методологические проблемы педагогики и развитие дидактического знания // Совет ректоров. 2013. № 4. С. 54–57.
2. Ильин В.С. О концепции целостного учебно-воспитательного процесса // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2012. №4 (68). С. 4–20.
3. Корсакова И.А. Комплексные исследования в философии, психологии, педагогике и музыковедении // Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты. 2013. №5. С. 118–122.
4. Краевский В.В. Методология педагогики: пособие для педагогов-исследователей. Чебоксары: Изд-во Чувашского университета, 2001. 244 с.
5. Кузьмина Н.В., Паутова Л.Е., Жарикова Е.Н. Акмеологические основы профессионализации преподавателя XXI века: учебное пособие в трёх частях. Ч.1. СПб.: Изд-во НУ «Центр стратегических исследований», 2018. 200 с.
6. Методология научного исследования в педагогике: коллективная монография / под ред. Р.С. Бозиева, В.К. Пичугиной, В.В. Серикова. М.: Планета, 2016. 208 с.
7. Никитенко В.Н. Образование как междисциплинарная категория / науч. ред. Р.Л. Лифшиц. Биробиджан, ИКАРП ДВО РАН, 2013. 176 с.

8. Сериков В.В. Методологическая деятельность в педагогике: опыт методологического сопровождения педагогического исследования // Методология научного исследования в педагогике: коллективная монография / под ред. Р.С. Бозиева, В.К. Пичугиной, В.В. Серикова. М.: Планета, 2016. С. 9–17.
9. Щедровицкий Г.П. Педагогика и логика. М.: КАСТАЛЬ, 1993. 235 с.

Об авторе:

РУДНЕВА Татьяна Ивановна – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики профессионального образования: ФГАОУ ВО «Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королёва» (443086, г. Самара, Московское шоссе, 34); e-mail: rudneva.07@mail.ru

Modern pedagogical science: methodological problems

T.I. Rudneva

Samara National Research University named after Academician S.P. Korolev,
Samara

The article focuses on the methodological positions of modern pedagogy, which realises the integrated function. Being an independent science, pedagogy goes for integration with other sciences, acquiring interdisciplinary character. Under these conditions, pedagogical research can also be interdisciplinary to obtain objective scientific data on the modern educational process. Attention is drawn to the object of pedagogy – education, the problems of which are addressed by representatives of different scientific spheres. Complex research contributes to a comprehensive study of pedagogical processes and various aspects of innovative education. Complexity becomes the main pedagogical principle of pedagogy, the pedagogue-methodologist is in demand. It is debatable whether pedagogy retains its system-forming role, which will contribute to the development of pedagogical sciences, improvement of pedagogical practice through the implementation of the results of integrated research.

Keywords: *education, interdisciplinarity, complexity, pedagogical science, pedagogical research, methodology.*

Принято в редакцию: 12.02.2024 г.

Подписано в печать: 20.01.2025 г.

Технология создания в образовательном процессе цифровых проектов в логике культурологического подхода

А.П. Сильченко

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

Охарактеризованы этапы проектной работы: командообразование, исследование, проектирование, реализация прототипа, демонстрация результата. Технология интегрирует современные цифровые инструменты, гибкие методы управления проектами и традиционные дидактические принципы, ориентируясь на развитие ключевых компетенций и формирование нового типа образовательного опыта. Показано, что включение обучающихся в поэтапную реализацию проекта стимулирует у них самостоятельный поиск решений, творческий подход, рефлексию и осознание личной ответственности, а также способствует формированию готовности к разработке и использованию цифровых ресурсов в образовательном процессе.

***Ключевые слова:** культурологический подход, проектная педагогическая технология, цифровые проекты, проектное обучение, компетентностный подход, образовательный процесс, командообразование, исследование, проектирование, реализация прототипа, демонстрация результата.*

Современные вызовы, обозначенные перед системой образования, актуализируют запрос на выпускников, обладающих готовностью к жизнедеятельности в высокотехнологичном обществе, что связано с необходимостью цифровой трансформации образовательного процесса. Существует потребность в новых педагогических технологиях, интегрирующих классические дидактические подходы и современные цифровые решения.

Авторская технология создания цифровых проектов основана на идеях культурологического подхода (М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, В.В. Краевский) и параметрического представления модели образовательного процесса В.М. Монахова. Данная технология направлена на развитие ключевых компетенций у обучающихся в контексте современного образования.

Культурологический подход рассматривает содержание образования как набор видов культурного опыта и, соответственно, методов обучения – способов организации различных видов учебной деятельности, обеспечивающих их усвоение [3]. Культурологический подход к

формированию содержания образования, предложенный в 70-е гг. прошлого века известными отечественными дидактами М.Н. Скаткиным, И.Я. Лернером и В.В. Краевским, рассматривает содержание образования как своего рода «слепок» с основных видов культурного опыта. Содержание видов опыта не остается неизменным, однако идея соответствия структуры содержания образования основным структурным элементам культуры имеет непреходящее значение [8].

При разработке педагогической технологии мы обратились к методологическим регулятивам культурологического подхода, в соответствии с которыми содержание образования понимается как система дидактически оформленных видов культурного опыта. При проектировании учебного процесса реализуется принцип единства и согласованности содержательного и процессуального аспектов образования, принцип контекстного подхода, предполагающий возможность включения учебной деятельности (решения учебных задач) в контекст других более «мотивированных» видов деятельности (проект, игра, исследование и др.) [8].

Проектируя образовательный процесс, преподаватель трансформирует его содержание в различные виды и формы учебной деятельности обучающихся. Организационной основой любой деятельности является постановка, принятие и последующее решение задачи. С психологической точки зрения, задача – это результат актуализации мотива и постановки цели в данных условиях [8].

В современном содержании образования особое значение придается *метапредметным понятиям и универсальным способам деятельности*. Под этим понимается следующее: понятия и приемы мышления, не сосредоточенные в одной предметной области, деятельность обучающихся имеют междисциплинарный характер. Их успешное освоение требует создания такой деятельности, конкретных учебных ситуаций, способствующих рефлексии, обобщению понятий и мыслительных операций, а также осознанию их универсальной применимости [7].

Для создания цифровых проектов ключевыми представляются такие компоненты содержания образования в логике культурологического подхода, как опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностного отношения к миру. Это объясняется тем, что опыт творческой деятельности формируется при работе с неопределённостью, где невозможно оперировать логическими однозначными конструктами, это опыт внесения своих «идей» в виде гипотез [7]. Данный компонент осуществляется через вхождение обучающегося / команды обучающихся в такие ситуации при создании проекта, которые не разрешимы путем приложения известных способов действий или логического решения из какого-то теоретического конструкта, что требует выдвижения гипотез, требующих теоретического и эмпирического обоснования. В свою очередь, опыт эмоционально-

ценностного отношения к миру подразумевает развитие личностного опыта: опыта оценки и самооценки, опыта смыслообразования, опыта волевого усилия при реализации нравственной нормы и достижении поставленной цели, опыта принятия ответственного решения, опыта самоорганизации и саморегуляции, опыта проявления собственной позиции, не зависящей от чужого мнения, и др. [4].

Современные тенденции развития образования указывают на необходимость включения в его структуру нового типа опыта, связанного с деятельностью в «собственном смысле», с достижением проектируемого результата (продукта проектной деятельности). Этот опыт, обозначаемый понятием «компетентность», включает не только освоение понятий и способов действия, но и интеграцию знаний, навыков и творческих инициатив для получения конкретного результата. Формирование компетентности выходит за рамки традиционной учебной деятельности, так как предполагает не просто усвоение ориентиров решения задач, а разработку реальных продуктов. Содержание образования, включая понятия, способы действия и гипотезы, приобретает материальное воплощение в результате проектной деятельности, которая обеспечивает освоение целостного опыта: от постановки целей и мотивации до выполнения деятельности и получения результата [2].

Параметрический подход В.М. Монахова предлагает рассматривать образовательный процесс как систему, состоящую из взаимосвязанных параметров: «Целеполагание», «Диагностика», «Дозирование», «Логическая структура» и «Коррекция». Каждый из этих параметров является основой для построения педагогической технологии, обеспечивающей достижение образовательных результатов [6].

В русле рассматриваемой идеи создании цифровых проектов представляется важным охарактеризовать эти параметры. Так, параметр «Целеполагание» представляет информацию о цели и направленности образовательного процесса в виде системы микроцелей. Как известно, цель является основой функционирования любой технологии, как и основой управления учебным процессом. Система микроцелей определяет параметр «Логическая структура» учебного процесса, а также играет роль визуализированной модели для преподавателя и обучающихся, которая несёт в себе многоаспектную информацию об учебном процессе. Параметр «Диагностика» представляет собой технологическую процедуру, фиксирующую факт достижения/ недостижения микроцели. Содержательную и количественную информацию об объёме, характере, особенностях самостоятельной деятельности обучающихся, необходимую и достаточную для гарантированного успешного прохождения диагностики определяет параметр «Дозирование». Информацию о содержании методических путей организации системы коррекционной работы преподавателя задает параметр «Коррекция» [6]. Как видим,

параметрическое представление модели учебного процесса в виде пяти параметров даёт полное и завершённое описание образовательного процесса.

Далее представим структуру педагогической технологии создания цифровых проектов (рис. 1):

– *командообразование* (этап формирования рабочих группы, распределения ролей, построение коммуникативного коллективного взаимодействия);

– *исследование* (осуществление поиска и анализа информации по рассматриваемой проблеме или теме, формулировка ключевых вопросов и гипотез, определение актуальности, критериев и ограничений для будущего проекта);

– *проектирование* (разработка концепции, структуры и функциональных требований к цифровому продукту; планирование этапов работы и выбор наиболее подходящих технологий и инструментов);

– *реализация прототипа* (этап создания и первичной отладки рабочей версии продукта; тестирование, документирование и внесение корректировок на основе промежуточных результатов);

– *демонстрация результата* (публичная презентация полученного прототипа целевой аудитории и экспертам; сбор обратной связи, анализ достижений и планирование дальнейших улучшений проекта).

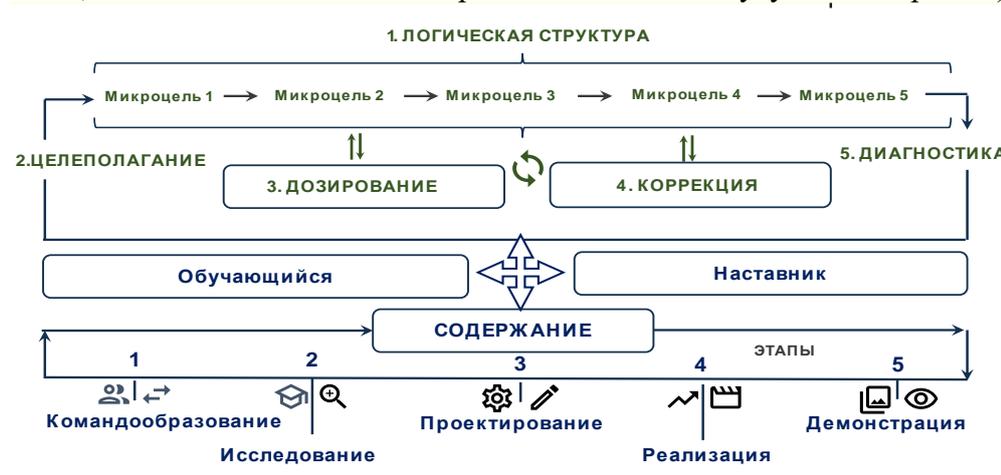


Рис. 1. Структура педагогической технологии

Этап 1. Командообразование

На данном этапе закладываются основы эффективной совместной деятельности. Основная цель – сформировать проектную команду, в которой каждый участник имеет чётко определённую роль, зоны своей ответственности и возможности для реализации имеющегося у него потенциала. Предполагается анализ ресурсной базы команды (компетенции участников, технические условия, организационные возможности), а также выявление потенциальных рисков и ограничений. Отметим, что чётко определенные исходные позиции способствуют эффективному

управлению рисками и оценке достигаемых на данном этапе результатов. Необходимо конкретизировать параметры рассматриваемого этапа.

Параметр *целеполагание* предполагает формирование эффективной проектной команды. Согласно теории групповой динамики (К. Левин, Б. Такмен), начальный этап создания группы определяет её сплочённость и успех в дальнейшем. Создание общей цели, понятной всем участникам, повышает мотивацию и способствует формированию позитивного социально-психологического климата [5].

Параметр *логическая структура* охватывает систему микроцелей:

– *Микроцель 1 «Роли»* – разделение ролей на основе компетенций участников. Основываясь на компетенциях и интересах участников, распределяются ключевые роли: руководитель проекта, аналитик, дизайнер, разработчик, маркетолог и др. Классическое разделение ролей (например, по Р. Белбину) позволяет укрепить команду за счет минимизации конфликтов компетенций. Каждый участник осознает свою зону ответственности, что помогает повысить эффективность коллективной деятельности [1].

– *Микроцель 2 «Управление»* – применение гибких методов управления проектами (Agile, Scrum, Kanban) для организации проектного процесса: разработка спринтов (регулярные ограниченные промежутки времени, в течение которых команда выполняет заданный объём работы в рамках большого проекта), формирование досок задач (тип визуального инструмента управления задачами, который команды используют для отслеживания и управления своей работой). Указанные методы используются для адаптации к изменениям и обеспечения быстрой обратной связи. Подходы Agile и Scrum предполагают гибкую структуру рабочих процессов, регулярные встречи членов команды, что позволяет команде реагировать на текущие вызовы и быстро перенаправлять усилия.

– *Микроцель 3 «База знаний»* – создание базы знаний команды (облачные хранилища, базы данных, внутренние вики-ресурсы). Создается единый информационный контур для хранения и систематизации разработок. Формирование централизованной базы знаний позволяет членам команды оперативно обмениваться информацией о ходе реализации проекта, устраняет «информационные барьеры» и повышает прозрачность процесса. При привлечении нового члена команды на любом этапе база знаний способствует быстрой адаптации, обеспечивая постепенное погружение в проект.

– *Микроцель 4 «Инструменты»* – подбор цифровых инструментов взаимодействия участников команды. Разрабатываются цифровые решения для совместной работы, которые обеспечивают непрерывную коммуникацию и визуальное отображение статуса задач. Правильный выбор инструментов для совместной работы значительно сокращает время, необходимое для постановки задач и контроля за их выполнением, повышая производительность команды.

– *Микроцель 5 «Отчетность»* – документирование процессов: регламентация, протоколирование встреч, ведение журналов задач. Организуется прозрачная система документирования ключевых процессов реализации проекта. Формирование культуры подотчетности способствует развитию рефлексивной активности в команде: участники не только фиксируют результаты, но и осознают возможные корректировки, повышающие качество дальнейших итераций.

Параметр *дозирование* направлен на обеспечение самостоятельной деятельности обучающихся для успешной реализации каждой микроцели. Обеспечение условий для самостоятельной деятельности обучающихся, позволяющих им выполнять поставленные задачи в каждой области (роли, управление, база знаний, инструменты, отчетность). Данный параметр предполагает, что обучающимся предоставляется определенная степень автономии в выборе стратегий и способов достижения микроцелей. Наставник выступает в роли фасилитатора (управляет групповыми процессами, помогая группе достигать конкретных целей, решать задачи и принимать решения), поддерживая обучающихся в самоорганизации и планировании.

Параметр *коррекция* представляет собой анализ работы команды наставником, коррекция образовательной деятельности обучающихся. На этом этапе наставники анализируют процесс, вносят коррективы в образовательную деятельность участников: меняют приоритеты задач, перераспределяют ресурсы и дают рекомендации по взаимодействию внутри команды. Постоянная обратная связь позволяет своевременно устранять пробелы и мотивировать обучающихся к продуктивной работе.

Параметр *диагностика* определяет результат, свидетельствующий о сформированной команде с соответствующим набором инструментов (методологических, коммуникативных, технических) для продуктивного взаимодействия и управления проектом.

Таким образом, данный этап задаёт вектор всей последующей проектной деятельности. Чётко определённые роли, выбранные методы управления, сформированная база знаний и отлаженные инструменты коммуникации создают фундамент для эффективной реализации проекта. Регулярное взаимодействие с наставником даёт возможность оперативно корректировать курс, учитывая динамику команды и специфику проекта. В итоге формируется единое рабочее пространство, где каждый участник отвечает за свою зону компетенций, а все вместе движутся к общей цели.

Этап 2. Исследование. При разработке исследовательской части важно руководствоваться принципами научности и обоснованности. Четкая формулировка гипотезы и определение актуальности темы создают основу для дальнейшего успешного проектирования. На данном этапе определяется конкретная научная или практическая задача, которую необходимо решить в рамках проекта (например, улучшение сервиса, создание методики, разработка цифрового инструмента).

Параметр *целеполагание* охарактеризован как глубокое изучение проблемы исследования, обоснование актуальности проекта и формирование гипотезы. В соответствии с предложенным целеполаганием выстраивается параметр *логическая структура*, включающий пять микроцелей, которые поэтапно раскрывают содержание и специфику исследовательской деятельности:

– *Микроцель 1 «Нормативно-правовая база»* – исследование нормативно-правовой базы для обеспечения соответствия требованиям законодательства. Изучение законов, стандартов, регламентов, рекомендаций профильных ведомств и иных документов, определяющих правовое поле проекта. Обращение к нормативно-правовой базе обеспечивает легитимность исследуемого вопроса и точное следование требованиям законодательства (например, Федеральные государственные образовательные стандарты, законы РФ в области ИТ, защиты персональных данных в случае работы с персональными данными и т. д.).

– *Микроцель 2 «Научные публикации»* – изучение научных публикаций для определения актуальности темы. Изучение научных и профессиональных источников (статей, монографий, исследований), позволяет определить актуальность и степень разработанности выбранной темы. Деятельность обучающихся подразумевает использование академического подхода к литературному обзору, где выявляются теоретические основы, современные тенденции и «белые пятна» в исследованиях. В качестве примера можно обозначить работу с научными базами (eLIBRARY, Scopus, Web of Science), в которых отмечаются результаты авторитетных исследований, ключевые выводы и потенциальные направления развития.

– *Микроцель 3 «Целевая аудитория»* – определение запроса целевой аудитории (пользователей, заказчиков) и обоснование значимости проекта с их точки зрения. Используются маркетинговые и социологические исследования (опросы, анкетирование, интервью) для выявления потребностей, ожиданий и проблем аудитории. Приведем пример: анализ предпочтений потенциальных пользователей приложений, описывающих, что для них важно (удобство интерфейса, функционал), и какие проблемы необходимо решить.

– *Микроцель 4 «SWOT-анализ»* – определение сильных и слабых сторон проекта, а также возможностей и угроз с учётом конкурентов и аналогичных решений. Использование инструментов стратегического менеджмента для разработки конкурентного преимущества и риск-менеджмента. Составление матрицы SWOT по основным факторам (например, технология, рынок, ресурсы, команда, законодательная среда) и выработка стратегий развития проекта.

– *Микроцель 5 «Паспорт проекта»* – разработка и оформление паспорта проекта, включающего характеристику целевой аудитории (портрет пользователя), анализ проблемы, формулировку гипотезы и

описание продукта. Это своего рода «контракт» внутри команды и с внешними заинтересованными сторонами проекта.

Параметр *дозирование* обеспечивает самостоятельную исследовательскую деятельность обучающихся для достижения целей по каждому из пяти направлений (нормативно-правовая база, научные публикации, целевая аудитория, SWOT-анализ, паспорт проекта). Принцип самостоятельной работы повышает ответственность и мотивацию обучающихся. Наставник в данном случае выступает модератором и консультантом, обеспечивая ресурсную и методическую поддержку. Пример: предоставление обучающимся свободы в выборе методов сбора и анализа данных, сроков и форм представления промежуточных результатов.

Параметр *коррекция* определяет совместную деятельность наставника и команды проекта и заключается в анализе процесса исследования, коррекции образовательной деятельности, внесении изменений в план, переосмыслении гипотезы или ее расширении при необходимости. Формирующее оценивание используется для постоянного мониторинга прогресса и обратной связи. Итеративный подход (пошаговое постепенное улучшение проекта или продукта с помощью повторяющихся циклов – итераций) Agile/Scrum позволяет своевременно вносить корректировки в исследовательский процесс. Пример: наставник собирает и анализирует промежуточные отчёты, организует консультации, рекомендует недостающие теоретические источники, корректирует временные рамки и распределение ролей при необходимости.

Параметр *диагностика* определяет в качестве результата завершённый паспорт проекта, содержащий обоснование проблемы, гипотезу и анализ ключевых аспектов выбранной темы. Этот этап основан на подходах к ситуационному анализу и системно-структурному моделированию. Представим примерную универсальную структуру паспорта проекта, ориентированного на исследовательский этап, которая может быть адаптирована под специфику любого проекта.

1. *Титульная часть.* Название проекта: кратко и ёмко отражает сущность и тематику. Авторы (команда проекта): ФИО, роли (руководитель, аналитик, дизайнер и т.д.). Дата и версия документа: указываются для удобства обновления и отслеживания изменений.

2. *Актуальность и обоснование.* Контекст и проблема: в чём заключается исследуемая проблема, почему она важна? Нормативно-правовая база (при необходимости): ключевые законодательные акты, стандарты, требования, связанные с проблемой. Научная база: краткий обзор научных публикаций и основных теоретических положений, подтверждающих актуальность проекта.

3. *Цели и задачи.* Главная цель: формулировка основной цели исследования/проекта. Задачи: перечень конкретных задач, которые нужно решить для достижения цели (формирование гипотезы, анализ аудитории, изучение аналогов и т. д.).

4. *Гипотеза.* Предполагаемое решение: как вы видите возможный ответ на проблему? Научная или практическая ценность: в чём заключается предполагаемый результат данного проекта?

5. *Целевая аудитория.* Портрет пользователя/заказчика: описание возрастных, профессиональных, поведенческих и иных характеристик потенциальных пользователей или заинтересованных сторон. Потребности и запросы: какие именно проблемы или задачи целевая аудитория планирует решить с помощью будущего продукта/результатов проекта?

6. *SWOT-анализ* – описание сильных и слабых сторон, возможностей и угроз. Указываются и оцениваются факторы, которые могут повлиять на успех или неудачу проекта.

7. *Ресурсы и ограничения.* Материальные и технические ресурсы: необходимое программное обеспечение, оборудование, финансирование (если актуально). Человеческие ресурсы: эксперты, наставники, консультанты, а также члены команды и их компетенции.

8. *Методы и инструменты исследования.* Методы сбора и анализа данных (интервью, опросы, анализ документов, наблюдения и т.д.). Цифровые инструменты взаимодействия команды и визуализации: (средства для презентаций, анализа статистики, построения диаграмм).

9. *План реализации* (краткий). Ключевые этапы: разбивка на основные фазы (разработка гипотез, сбор данных, анализ результатов и пр.), примерное распределение обязанностей.

10. *Предполагаемые результаты.* Итоговый продукт: какие именно артефакты или выводы планируются на выходе (отчёт, базовая модель, прототип, методика, рекомендации). Критерии успешности: как будет оцениваться качество результатов (количественные и качественные показатели).

11. *Риски и способы их минимизации.* Основные риски: нехватка времени, отсутствие необходимых компетенций, технические сложности и т.п. Стратегии управления рисками: распределение ролей, резерв времени, консультации с экспертами.

12. *Перспективы развития.* Возможности масштабирования: какие варианты расширения проекта возможны в будущем. Следующие шаги: дальнейшие исследования, внедрение, тиражирование результатов и др.

13. *Список литературы и источников.* Библиографические ссылки: научные статьи, нормативные документы, публикации и книги, на которые опирается проект. Онлайн-ресурсы: ссылки на сайты, базы данных, электронные библиотеки (если использовались).

Важно определить порядок использования данного паспорта проекта: 1) на этапе исследования: заполнить большую часть разделов для понимания сути проблемы, обоснования гипотезы и определения ключевых параметров; 2) на следующих этапах: при разработке прототипа или итоговой реализации сверять текущие результаты с паспортом, своевременно вносить корректировки; 3) для презентации проекта целевой аудитории экспертам, стейкхолдерам (внутренние и внешние участники, которые непосредственно работают над проектом,

могут пользоваться результатами работы и влияют на них): представить основные параметры и аргументы в структурированном виде, получить обратную связь и согласовать направления развития.

Таким образом, паспорт проекта становится рабочим документом, который ведёт исследовательскую команду от идеи до конкретных результатов, даёт ясное представление об актуальности проекта и обеспечивает преемственность на всех этапах разработки.

Благодаря системному подходу на этапе «Исследование» закладывается прочный научный фундамент для дальнейшей разработки продукта. Формулируется четкая гипотеза, анализируются риски и определяются требования целевой аудитории. В результате формируется паспорт проекта – стратегический документ, отражающий все ключевые аспекты: от нормативно-правовой базы до конкурентных преимуществ. Такой всесторонний анализ повышает качество дальнейших решений и снижает вероятность критических ошибок на последующих этапах проектной деятельности.

Этап 3: Проектирование. Данный этап представляет собой процесс систематического определения функциональных, визуальных и содержательных характеристик будущего цифрового решения на основе предыдущих исследований. На этом этапе команда формирует концептуальную модель, детально прорабатывает архитектуру и пользовательские сценарии, разрабатывает дизайн и контент, прорабатывает маркетинговую стратегию и финансово-экономическое обоснование, а также проходит предварительную экспертизу у представителей целевой аудитории и отраслевых экспертов.

Параметр *целеполагание* данного этапа заключается в разработке структурной, функциональной, содержательной и визуальной основы проекта. На этом этапе команда формирует целостное видение будущего продукта, определяет его ключевые аспекты (структуру, функциональность, контент, визуальный стиль). Это создает прочную основу для эффективного распределения задач, согласования мнений всех участников, снижения рисков недопонимания. Постановка целей основана на принципах системного и проектного подхода: каждое требование обосновано и интегрировано в общую логику проекта. Важна ясность и прозрачность целей – они повышают мотивацию, позволяют обучающимся понять итоговый результат и увидеть смысл каждого действия в проекте. Например, при разработке мобильного образовательного приложения команда подробно описывает его архитектуру (модули, взаимодействие между ними, функции), содержание (разделы, форматы материалов), дизайн (цвета, расположение экранов) и механизмы взаимодействия с пользователем. Такой подробный план служит основой для всех последующих решений и согласований.

В соответствии со спецификой текущего этапа параметр *логическая структура* определяет шесть микроцелей, которые постепенно формируют основу будущего цифрового продукта:

– *Микроцель 1 «Концептуальная модель»* – формирование концептуальной модели проекта. Создание общей концепции проекта и его архитектурной логики: основные модули, взаимосвязь компонентов, предполагаемые варианты использования. Концептуальная модель отражает идеи системного моделирования и концептуального проектирования (UML-диаграммы (схема, которая описывает процесс или явление), диаграммы классов, варианты использования, создание блок-схем, определяющих структуру будущего приложения).

– *Микроцель 2 «Техническое задание»* – разработка технического задания, включающего архитектуру разрабатываемого цифрового решения и проработанные пользовательские сценарии. Корректно составленная техническая спецификация обеспечивает общую «карту» разработки, координирующую видение разработчиков и других заинтересованных сторон. Благодаря этому документу команда экономит время на обсуждении деталей проекта, избегает недоразумений и формирует четкие показатели для оценки доступности и качества продукта. Разработка технического задания основана на классических методах управления проектами, в которых оно является ключевым документом для команды разработчиков с указанием конкретных требований к функциональности, форматам данных, протоколам взаимодействия и техническим ограничениям. Построение пользовательских сценариев позволяет сформулировать требования к продукту таким образом, чтобы они были понятны как разработчикам, так и всем остальным участникам (разработчикам, дизайнерам, тестировщикам). Принцип написания должен соответствовать следующему шаблону: «Как [тип пользователя], я хочу [действие], чтобы [результат]». Раскроем каждый элемент: «Как [тип пользователя]»: указывается, кто именно будет пользоваться данной функцией или сценарием (администратор, зарегистрированный пользователь, гость сайта, обучающийся, преподаватель и т.д.). Далее, «Я хочу [действие]»: описывается конкретное действие или задача, которую пользователь собирается выполнить (например, доступ к статистике, загрузка файла, настройка уведомлений). «Чтобы [результат]»: формулируется выгода или конечная цель, которую пользователь достигает в результате (например, «чтобы отслеживать успеваемость учащихся», «чтобы легко находить загруженные материалы», «чтобы не пропустить важные новости»). Ценность подхода заключается в смещении акцента на потребности и логику пользователя, а не только на внутренние технические детали; упрощение коммуникации с заказчиками и нетехническими специалистами: формат «Как..., я хочу..., чтобы...» понятен всем участникам проекта; возможность быстро определять, что действительно нужно пользователям, избегая «ненужных» функций.

– *Микроцель 3 «Дизайн»* определяет комплексную работу по созданию визуально цельного и эргономичного решения, которое не только отражает идею проекта, но и способствует комфортному,

продуктивному взаимодействию пользователя с продуктом. Разработка дизайна проекта предполагает создание брендбука (свод стилей и визуальных стандартов), макетов интерфейса, а также проработку пользовательского взаимодействия. Целью данной работы является формирование уникального и запоминающегося визуального облика продукта, отражающего его ценности и назначение. При этом уделяется особое внимание удобству работы пользователя, последовательности элементов интерфейса и целостности общего стиля. Основные аспекты: *когнитивные особенности пользователей* – как пользователь ориентируется в интерфейсе? какие элементы дизайна помогают ему быстрее осваивать продукт и находить нужные функции? как визуальные подсказки (иконки, цветовое кодирование) могут облегчать навигацию? *Поведенческие аспекты* – изучается, как пользователи взаимодействуют с устройствами (мобильные телефоны, десктопы, планшеты) и какие жесты или паттерны поведения для них привычны; применяются исследования о том, где и как человек ожидает увидеть тот или иной элемент (принцип расположения кнопок, полей ввода, значков управления). *Теория цвета и композиции* – выбор цветовой палитры, соответствующей смыслу и целям проекта (например, спокойные тона для образовательной платформы, яркие – для развлекательного приложения); расположение иерархии элементов (правило «Z-образного» или «F-образного» сканирования экрана).

– *Микроцель 4 «Маркетинг и финансово-экономическое обоснование»* – разработка маркетингового плана и финансово-экономического обоснования будущего продукта, включающего анализ затрат, потенциальную рентабельность и оценку риска.

– *Микроцель 5 «Контент»* представляет собой процесс разработки содержательного компонента разрабатываемого продукта. На данном этапе команда обеспечивает проект всем необходимым содержимым: текстами, графическими элементами, аудио- и видеоматериалами. Основная задача – наполнить цифровое решение (веб-сайт, приложение, платформу) качественным и актуальным контентом, который отражает цели проекта и его концепцию, а также отвечает потребностям пользователей. Представим стратегию контент-менеджмента: формируются единые принципы и правила для разработки, публикации и обновления материалов (контент-план, контент-стратегия); используются подходы систематизации и классификации информации (метаданные, ключевые слова) для упрощения поиска и навигации. Важно соблюдать критерии «удобство чтения» при разработке, психолингвистические аспекты (учёт уровня сложности языка, структуры предложений, стилистики, особенно актуально для образовательных и научно-популярных текстов), макетирование и визуальную иерархию (разбиение текста на абзацы, использование заголовков, списков, инфографики для лучшего восприятия). Качество представленных материалов должно быть *актуальным* (контент должен содержать

современные данные, учитывая последние исследования или тенденции в конкретной сфере), *научно корректным* (при создании обучающих модулей или научных статей необходимо придерживаться стандартов доказательной методологии и проверенных фактов), *адаптированным под целевую аудиторию* (выбор стиля, формы подачи, уровня сложности в зависимости от возрастных, профессиональных и культурных особенностей пользователей).

– *Микроцель 6 «Экспертиза»* определяет организацию и прохождение экспертизы проекта (целевая аудитория, эксперты выбранной сферы). По сути, это этап «предварительной валидации», когда внешние и внутренние эксперты оценивают соответствие разрабатываемого решения ожиданиям и заявленным требованиям. Пример: Презентация концептуальной модели и дизайн-макетов потенциальным пользователям или отраслевым экспертам (например, в формате питч-сессии или демо-дня).

Параметр *дозирование* обеспечивает самостоятельную деятельность обучающихся для успешной реализации каждой микроцели, что основано на принципе продуктивной самостоятельности: обучающимся даётся возможность выбрать инструменты проектирования, способы визуализации и оформления документации.

Параметр *коррекция* – анализ работы команды наставником, коррекция образовательной деятельности обучающихся. Организация и сопровождение экспертизы.

Параметр *диагностика* текущего этапа определяет результат, заключающийся в разработанной комплексной проектной документации (концептуальная модель, техническое задание, концепция дизайна, маркетинговая стратегия, финансово-экономическое обоснование), в которой четко указаны функциональные и содержательные требования, обеспечивающие процессы разработки прототипа без критических ошибок и «пробелов».

Этап «Проектирование» формирует чёткую и продуманную основу будущего цифрового решения. Здесь кристаллизуется концептуальная модель, формируются требования и пользовательские сценарии, разрабатываются ключевые проектные документы, включая техническое задание, маркетинговый план и визуальные прототипы. Прохождение экспертизы на данном этапе помогает своевременно выявить недочёты и учесть замечания целевой аудитории и отраслевых специалистов. В результате команда получает согласованную модель продукта, готовую к переходу к этапу «Реализация прототипа».

Этап 4: Реализация прототипа. На данном этапе команда переходит от проектной документации и дизайн-макетов к созданию работающего цифрового продукта. Происходит фактическая сборка, программирование и настройка ключевых функциональных модулей решения, а также первичное и углублённое тестирование. Цель этого процесса – получить практический, пусть и не окончательно отточенный,

но уже функциональный образец (прототип), который можно показать потенциальным пользователям, экспертам и другим заинтересованным сторонам. Доработка прототипа осуществляется итеративно, на основе обратной связи и анализа выявленных проблем, в результате чего команда совершенствует продукт и готовит его к итоговой демонстрации.

Параметр *целеполагание* заключается в создании функционального прототипа с использованием доступных инструментов. Решение может быть выполнено на базе конструкторов сайтов (Wix, Tilda), платформ для создания мобильных приложений (Android Studio, Flutter, Adalo), а также систем управления контентом (WordPress, Drupal) и т.д.

Параметр *логическая структура* раскрывает следующие микроцели:

– *Микроцель 1 «Реализация прототипа»* заключается в реализации проекта средствами современных платформ (например, конструкторов сайтов, приложений или систем управления контентом).

– *Микроцели 2-4 «Тестирование»* задает требования к организации следующих фаз тестирования: Pre-Alpha (прототип, в котором всё ещё присутствует много ошибок и неполный набор функций; необходим для ознакомления с будущими возможностями программ); Alpha (является ранней версией программного продукта, тестирование которой проводится внутри команды); Beta (практически готовый продукт, который разработан в первую очередь для тестирования конечными пользователями).

– *Микроцель 5 «Доработка»* формирует процесс реализации итерационного подхода, когда продукт постоянно совершенствуется на основе эмпирических данных, отзывов пользователей и рекомендаций экспертов. Уточнение и реализация доработок заключается в корректировке дизайна, исправлении ошибок, улучшении производительности, добавлении недостающего функционала.

– *Микроцель 6 «Отчетность»* заключается в документировании всех процессов и достижений текущего этапа. В качестве результата должен быть сформирован отчет о проделанной работе: описание цели и задач, инструментов, методик тестирования, результатов тестов, выявленных проблемы и их решений. Необходима фиксация итоговой конфигурации прототипа (версия, список изменений). Возможно, стоит предусмотреть создание руководств или инструкций по использованию разрабатываемого решения. Документирование способствует формированию рефлексивных навыков и умения анализировать и презентовать собственные результаты.

Параметр *дозирование* обеспечивает самостоятельную деятельность обучающихся для успешной реализации каждой микроцели этапа (от непосредственной сборки прототипа до тестирования и написания отчёта). Параметр *коррекция* заключается в совместном анализе работы команды, коррекции образовательной деятельности, результатов тестирования, а также организации и сопровождении экспертизы разрабатываемого решения.

Параметр *диагностика* определяет результат в виде «рабочего» цифрового прототипа, удовлетворяющий заявленным требованиям. На

этом этапе важно убедиться, что созданный прототип действительно реализует ранее сформулированные функциональные, технические и дизайнерские требования. В конце этапа команда демонстрирует прототип, который можно протестировать: открыть сайт, запустить приложение, проверить его работоспособность.

На данном этапе команда получает прототип, который прошёл несколько стадий тестирования – от «сырой» ранней версии (Pre-Alpha) до почти полностью рабочей Beta. Благодаря гибкому и итерационному подходу (дозирование и коррекция) обучающиеся учатся оперативно реагировать на замечания, совершенствовать продукт и видеть прямую взаимосвязь между своей деятельностью и конечным результатом.

Этап 5: Демонстрация

Параметр *целеполагание* заключается в подготовке к презентации и защите проекта. На заключительном этапе команда ставит цель – продемонстрировать результаты своей работы перед аудиторией; (эксперты, потенциальные пользователи, инвесторы). Главный акцент делается на качественной подаче материала, которая должна быть понятной и убедительной. В данном случае применяются принципы педагогической рефлексии, риторики и навыки публичных выступлений. В контексте обучения важно формировать у обучающихся умение презентовать собственные проекты, аргументировать выбор решений и грамотно отвечать на вопросы. Команда заранее планирует, какой формат презентации будет использоваться (PowerPoint, Prezi, инфографика), продумывает ключевые тезисы и основные визуальные материалы.

В соответствии с сформулированной целью параметр *«Логическая структура»* представляет собой следующие микроцели, отражающие основные направления подготовки и проведения презентации:

– *Микроцель 1 «Эlevator-питч»* – создание материалов (короткий рассказ о концепции продукта, проекта или сервиса). Подготовка краткой презентации (30–60 с.), которая позволяет вызвать интерес к проекту. Формулировка ключевой идеи, уникального преимущества проекта, разработка краткого речевого «скрипта» для выступления.

– *Микроцель 2 «Стендовый доклад»* или постерная презентация – создание наглядных материалов (постеров, инфографики, баннеров) для визуальной демонстрации основных результатов. Необходимо продумать структуру постера, основные заголовки и изображения; лаконично отразить сущность проекта, его цели, задачи и результаты.

– *Микроцель 3 «Материалы»* – визуальная презентация и информационные материалы. Формирование наглядного контента (презентации в формате PowerPoint/Prezi, печатные буклеты, QR-коды для доступа к онлайн-прототипу). Выбор единого стилистического решения (цветовая палитра, шрифты), включающего фирменные элементы (логотип, бренд-стиль), добавление фото/видео иллюстраций.

– *Микроцель 4 «Предзащита»* – проведение презентации, организация публичного выступления (офлайн или онлайн), ответы на

вопросы аудитории. Тренировка команды по таймингу и навыкам публичной речи, планирование интерактивных элементов (опрос, демонстрация прототипа), сбор отзывов и рекомендаций.

– *Микроцель 5 «Экспертиза»* – защита проекта перед экспертами – полноценное публичное выступление, во время которого участники команды рассказывают о сути продукта, технологии, результатах тестирования, перспективах развития. Подготовка презентационных слайдов (или интерактивного демо), сценария выступления, распределение ролей между участниками.

Параметр *дозирование* организует самостоятельное планирование и подготовку презентационных материалов обучающимися, распределение обязанностей при защите. Согласно принципам проектного обучения, обучающиеся должны сами организовать работу над докладом, визуальными материалами, репетиции. Наставник при этом выполняет роль фасилитатора, помогая советом. Участники команды самостоятельно распределяют задачи, определяют, кто создаёт и редактирует слайды, кто пишет текст для стендового доклада, кто отвечает за техническую часть (видео, анимация), кто выступает спикером, а кто – ассистентом.

Параметр *коррекция* заключается в анализе качества подготовки команды, рекомендациях по структуре выступления, визуальному оформлению, аргументации. При необходимости наставник организует дополнительную консультацию или «генеральную репетицию» презентации с детальным разбором: обращает внимание на чёткость формулировок, рекомендует упростить чрезмерно сложные графики, подсказывает варианты более наглядного представления результатов.

Параметр *диагностика* определяет результат в виде завершённого проекта, представленного с использованием профессиональных презентационных материалов. На этом этапе проводится «самопроверка» готовности продукта к публичной демонстрации. Команда оценивает, соответствует ли результат изначальным целям и требованиям (из этапов исследования, проектирования и реализации прототипа), а также готовит наглядные материалы. Дополнительно могут использоваться чек-листы или критерии качества презентации (лёгкость восприятия, структурированность, чёткость аргументации). Перед выходом «на публику» группа проводит внутреннюю «генеральную репетицию» презентации, проверяя, всё ли работает (прототип, слайды, звуковое сопровождение), видны ли потенциальные пробелы в аргументации и не выходят ли участники за время, отведённое на защиту.

На этапе «Демонстрация» команда формирует и укрепляет навыки публичных выступлений, визуализации данных, аргументированного отстаивания своих идей и результатов. В итоге проект предстаёт перед экспертами и аудиторией в законченном виде, подкреплённый профессионально оформленными материалами, уверенными выступлениями и ответами на вопросы. Именно здесь видна кульминация всей проделанной

работы, а собранная обратная связь может стать фундаментом для дальнейшего совершенствования продукта и его масштабирования.

Обозначим ключевые принципы предлагаемой педагогической технологии: 1) *принцип технологизации*: перевод образовательного процесса в пошаговую, логически структурированную систему; 2) *принцип нормирования*: точный расчет времени и ресурсов, необходимых для реализации проектов; 3) *принцип создания рабочего пространства* заключается в создании комфортной цифровой среды для работы обучающихся; 4) *принцип поэтапности*: разделение работы на последовательные этапы с четкими микроцелями; 5) *принцип интеграции цифровых технологий*: использование платформ (VKWorkspace, Trello, Miro, Figma, Яндекс 360 и др.) для управления проектами.

Представленная педагогическая технология, основанная на поэтапном проектировании образовательной деятельности, демонстрирует высокую эффективность с позиции культурологического подхода. Согласно методологическим регулятивам данного подхода, содержание образования понимается как система дидактически оформленных видов культурного опыта, которая вбирает в себя не только освоение формально зафиксированных знаний и способов действий, но и развитие творческого потенциала, а также формирование ценностного отношения к миру.

Ключевым элементом такого содержания выступает опыт творческой деятельности, возникающий при работе с неопределёнными задачами, требующими выдвижения и обоснования собственных гипотез. В ходе проектной работы обучающиеся не могут опираться лишь на шаблонные решения, что стимулирует их к самостоятельному поиску и креативной интерпретации доступных теоретических моделей. В данной среде особое значение приобретает способность к выработке оригинальных идей и их теоретическому и эмпирическому подтверждению.

Наряду с этим формируется опыт эмоционально-ценностного отношения к миру, где обучающиеся овладевают практикой самооценки, смыслопоиска и принятия ответственных решений. Они пробуют свои силы не только в качестве исполнителей конкретных заданий, но и в роли субъектов, осознающих собственную позицию и принимающих её последствия. Освоение таких видов личностного опыта стимулирует личностный рост и закрепляет нравственные ориентиры на уровне реального поступка.

Современная образовательная парадигма, ориентированная на формирование компетентности в её деятельностном смысле, предполагает создание и реализацию реальных продуктов. В проектной деятельности это обретает особую актуальность: обучающиеся не только воспроизводят теоретические модели, но и синтезируют свои знания, навыки и креативные идеи в конкретном, материально выраженном результате.

Таким образом, проектная педагогическая технология, развиваемая в логике культурологического подхода, обеспечивает целостное становление личности обучающегося. Она сочетает усвоение

понятий и способов действий с опытом творческого поиска, эмоционально-ценностным отношением и ответственностью за собственные решения. В результате формируется новый тип образовательного опыта, способствующий более полному раскрытию творческого и личностного потенциала и ориентирующий обучающегося на активное участие в создании и преобразовании культурно-социальной реальности.

Список литературы

1. Белбин Р. Команды менеджеров. Секреты успеха и причины неудач / пер. с англ. М.: НИРО, 2003. 315 с.
2. Болотов В.А., Сериков В.В. Виды культурного опыта в содержании образования и новые ориентиры профессиональной деятельности учителя // Непрерывное образование учителя: теории и практика: колл. монография / под ред. Н. К. Сергеева, Н. М. Борытко, Е. И. Сахарчук. Волгоград: Принт, 2016. С. 41–52.
3. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики / под ред. М. Н. Скаткина. М., 1982. 319 с.
4. Курочкин А.И. Три группы определений понятия «задача» // Вестник Ярославского университета. 2016. № 3. С. 79–83.
5. Левин К. Теория поля в социальных науках. СПб.: Речь, 2000. 368 с.
6. Монахов В.М., Сильченко А.П., Тихомиров С.А. Генезис и функционал профессиональной педагогической деятельности в условиях информационной среды // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 6. С. 112–122.
7. Сериков В.В. Некогнитивные виды опыта в структуре содержания образования // Образование и общество. 2017. № 4 (105). С. 16–21.
8. Сериков В.В., Сильченко А.П. Модель реализации культурологического подхода при изучении учебного предмета // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2019. № 1 (46). С. 159–166.

Об авторе:

СИЛЬЧЕНКО Ален Павлович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры математического и естественнонаучного образования, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: Silchenko.AP@tversu.ru

Technology for creating digital projects in the educational process within the framework of the culturological approach

A.P. Silchenko

Tver State University, Tver

The stages of project work are characterized: team building, research, design, prototype implementation, and demonstration of results. The technology integrates modern digital tools, flexible project management methodologies, and traditional didactic principles,

focusing on the development of key competencies and the formation of a new type of educational experience. It is shown that involving students in the phased implementation of a project stimulates their independent search for solutions, creative approach, reflection, and awareness of personal responsibility, and contributes to the development of readiness for the creation and use of digital resources in the educational process.

Keywords: *culturological approach, project-based pedagogical technology, digital projects, project-based learning, competency-based approach, educational process, team building, research, design, prototype implementation, demonstration of results.*

Принято в редакцию: 10.01.2025 г.

Подписано в печать: 07.02.2025 г.

**Методология и технология
профессионального образования**

УДК 372.881.1

Doi: 10.26456/vtpsyed/2025.1.201

**Творческий подход к развитию письменной речи
на английском языке у студентов неязыкового вуза**

Ф.Ш. Алимов

Андижанский государственный университет, г. Андижан,
Республика Узбекистан

Статья посвящена исследованию интерактивных методов формирования креативного и творческого мышления студентов-химиков и биологов на занятиях по английскому языку. Приведен анализ литературы и научных статей по внедрению творческого подхода к развитию письменной речи английского языка у студентов неязыкового факультета, выделены достоинства и недостатки развития письменной речи на английском языке в профессиональном образовании. Отмечается, что на достижение конкретных целей должны работать системы упражнений и заданий, направленных на совершенствование творческого подхода для развития письменной речи. Всего в экспериментальной работе было задействовано 265 студентов. В результате проведенного эксперимента предложена методическая система формирования творческого и самостоятельного подхода для развития профориентационной письменной речи на английском языке.

Ключевые слова: *креативное мышление, творческий подход, письменная речь, неязыковой факультет, цифровое образование.*

Введение

В образовательном пространстве проводятся научные исследования по формированию полноценной зрелой личности путем совершенствования творческих подходов к развитию письменной речи, направляющих студентов к творчеству. В частности, по-прежнему актуальны вопросы внедрения инновационных форм и интерактивных методов формирования креативного и творческого мышления студентов-химиков и биологов на основе личностно-проблемно-ориентированных образовательных технологий и SMART-технологий. Также особое внимание уделяется развитию речевых навыков будущих специалистов по иностранным языкам.

В мире внедряется интеграция иностранных языков со цифровыми технологиями: это SLE (Smart Learning Environment) – умная среда обучения, CALL (Computer Assisted Language Learning) – компьютерное изучение языка, WBLL (Web-Based Language Learning) –

сетевое обучение, ICT (Technology in the classroom) – интеграция технологий ИКТ, CLIL (Content and Language Integrated Learning) – интегрированное обучение по содержанию и языку, TBL (Task-based learning) – обучение на основе задач, PBL (Project-based learning) – обучение на основе проектов. Научно-исследовательские работы по совершенствованию образовательных форм имеют приоритетный характер, и становится целесообразным тщательно изучить данный зарубежный опыт и применить его на практике.

Цель статьи – обоснование методик и технологий обучения письменной речи на английском языке с использованием навыков аудирования, понимания прочитанного, а также навыков письменной и устной речи. Здесь важно активизировать познавательную деятельность в процессе обучения иностранным языкам. В частности, с помощью синергетических принципов общения и различных современных педагогических технологий, поощряющих эмпатическое общение, мы можем реализовать творческий подход, сосредоточив внимание на личности студента.

Методология исследования

В процессе исследования используются такие методы, как изучение и сравнительный анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме, изучение передового опыта, педагогическое наблюдение, педагогический эксперимент, моделирование, интервью, математико-статистический анализ и обобщение полученных данных, результаты и графическое представление.

Компонентный подход к обучению иностранным языкам как концептуальная основа новой парадигмы образования.

Эффективность компетентностного подхода в образовании, его сущность и преимущества требуют научного обоснования. На основе сравнительной характеристики традиционного и компетентностного подхода, факторов развития индивидуальных, психологических особенностей и профессионально-педагогического творчества студентов изучены и проанализированы мнения лингвистов по поводу преподавания иностранных языков.

Существует несколько подходов к эффективному изучению иностранного языка, которые используются и совершенствуются в странах по всему миру. В частности, по мнению Н.И. Геза, методика состоит из 4 основных (бихевиористского, индуктивно-сознательного, когнитивного и интегративного) подходов [3]. Г.В. Рогова предлагает 5 подходов к обучению английскому языку (осознанный подход, практический подход, структурный подход, ситуативный подход, разнообразный подход) [8].

Профессор Т.К. Саттаров в своей научной работе также классифицировал подход по дидактическим, психологическим и лингвистическим критериям следующим образом:

1. Дидактические критерии: целостный, дифференцированный, системный, структурный, индивидуальный.

2. Психологический критерий: ориентированный на познание, индуктивно-сознательный, зависимый от деятельности, связанный с личностью, связанный с деятельностью человека.

3. Лингвистические критерии: грамматические, структурные, системные, практические, системно-структурные, функциональные, коммуникативные [10].

Хорошо известно, что требования к обучению, основанному на результатах, используются в сочетании с обучением, основанным на компетенциях. Поэтому обучение и совершенствование студентов в профориентационном направлении, является одним из наиболее важных вопросов в данном подходе. В современной педагогической литературе мы видим, что часто используется термин «профессиональное образование» [4]. Появление этого термина можно назвать реакцией системы образования на изменения, происходящие в обществе, и показателем значимости результата профессиональной деятельности. Образование, основанное на компетенциях, рекомендуется зарубежными авторами и определяется как система образования, которая измеряет знания, навыки и опыт вместо или в дополнение к использованию кредитных единиц. Цель – сосредоточить внимание студента на изучаемой профессии и сделать из него зрелого специалиста в своей профессиональной области.

Ученые-методисты А.В. Рубцова и Н.И. Алмазова разработали следующие компоненты творческого подхода к обучению иностранному языку студентов неязыковых факультетов на основе профессиональной направленности:

1. Философско-педагогическая составляющая эффективного иноязычного образования в вузах;

2. Парадоксально-ориентированный компонент профессионального образования;

3. Функционально-технологическая составляющая эффективного обучения иностранному языку, включая систему встроенных образовательных модулей;

4. Образовательные программы, разработанные на основе эффективного подхода [9].

Творческий подход к развитию профессионально-ориентированной письменной речи можно рассматривать как комплексную научно-педагогическую систему, включающую вопросы образования и воспитания, индивидуального развития обучающегося, формирования профессиональных навыков. Наряду с творческим подходом особое значение в освоении письменного английского языка имеет любознательный подход. Такой подход побуждает студентов самостоятельно решать задачи, самостоятельно изучать новую

информацию, развивать мышление. Кроме того, любознательный подход помогает студенту развивать исследовательские навыки.

По мнению З.К. Исмаиловой, Д.А. Мустафоевой, Х.Э. Туйчиева, цель любознательного подхода – развитие способностей студентов решать задачи, самостоятельно усваивать новый опыт, создавать новые способы воздействия, развивать личностное восприятие [5]. В этом отношении мнение зарубежных ученых Х. Fang, K.Soraya согласуется с изложенными выше взглядами [13, 15]. Они подчеркивают, что творческий подход заключается в самостоятельном решении задач студентами, индивидуальном усвоении нового опыта, развитии их инновационных способностей, личностного восприятия, а любознательность студентов направлена на формирование умений.

Ученые Karimi M., Nami F., Fatemeh A., а также Е. Туник отмечают преимущества исследовательского подхода к обучению, однако подобный подход широко используется только при преподавании конкретных предметов [14, 11].

Анализ проанализированной выше программной и учебной литературы показал, что творческий подход к развитию письменной речи направлен на формирование у студентов научно-исследовательских навыков и развитие их творческих способностей. А.В. Петровский и М.Г. Ярашевский, Л.Н. Бурлова изучали психологические факторы творческой деятельности студентов [7, 1].

К важным психологическим факторам, влияющим на развитие профессионального творчества студентов, относятся: знакомство с журналами или периодическими изданиями для улучшения творческой деятельности; организация независимого образования, включая изучение информации или концепций о новейших идеях и результатах исследований; активное участие в конференциях, симпозиумах, семинарах, тренингах с целью внедрения новых идей и опыта.

Творческое использование современных технологий обучения при развитии письменной речи на английском языке на неязыковых факультетах, выполнение заданий, повышающих творческие способности студентов, и целенаправленное использование дидактических средств являются факторами, повышающими эффективность образования.

Совершенствование творческого подхода для развития письменной речи на английском языке. Основной задачей в этом плане является использование технологий, активизация их и достижение образовательной цели за счет использования внутренних резервов личности студентов. В этом случае преподавателю важно уметь правильно выбрать и применить педагогическую технологию в соответствии с задачей урока. Известные ученые-педагоги Д.С. Бычек и Г.А. Ягафарова отмечают, что инновация в педагогике – это не только

идея, но и еще не использованные подходы, методы и технологии, развивающие креативность и любознательность [2].

Можно рекомендовать задания современного типа и интересные аутентичные упражнения, направленные на применение принципов эмпатического общения при реализации письменного творческого подхода для освоения иностранного языка студентами неязыковых факультетов.

Также креативность в развитии письменной речи у студентов проявляется в использовании коммуникативных упражнений в виде короткометражных фильмов. Этот метод также поощряет студентов к синергическому общению. Синергия – это продуктивный метод, в котором два или более студентов работают вместе над решением проблемы и достижением позитивных результатов. В развитии навыков письменной речи целесообразно использовать интерактивные методы и средства, основанные на творческом подходе, поскольку креативность проявляется в подаче информации, самостоятельном поиске необходимой информации, обучении проверке адекватности информации, повышении интереса к профессии и контроле усвоения информации.

Психологическая наука играет чрезвычайно важную роль в разработке основ теории творчества в педагогике, исследовании закономерностей творческих процессов в деятельности. М.А. Некрасова, М.А. Федорова глубоко изучали проблемы развития творческих способностей и творческого мышления личности [6, 12].

К интегративным факторам, развивающим творческие способности, можно отнести:

1. Мотивацию изучающего по отношению к изучаемой теме путем его поощрения. Это побуждает студентов искать дополнительные ресурсы по теме, смотреть различные видеоролики на иностранном языке.

2. Соответствие учебного материала уровню знаний обучающихся. Это помогает учащимся критически мыслить и развивать внутренние творческие способности памяти.

3. Психологический фактор. Дидактические средства, ролевые игры, различные упражнения, направленные на устранение эмоционального утомления учащихся, задания, вызывающие желание, формируют психологическое состояние по отношению к изучению языка.

4. Сложные задачи, формирующие творческие способности и стимулирующие творческое мышление.

5. Упражнения, направленные на повышение интеллектуальных способностей и логики.

6. Поощрение участников мыслить творчески, используя технические средства.

7. Самооценка. Учащиеся оценивают свою работу по заданию и упражнениям.

Упражнения и задания, развивающие творческое мышление и обучающие критическому мышлению, положительно влияют на

повышение эффективности изучения языка. Такие методы наряду с развитием творческих способностей служат совершенствованию навыков учащихся, связанных с письменной речью.

Результаты исследования, обсуждение

Научная новизна исследования:

- улучшены педагогические условия и дидактические возможности для формирования профессиональных навыков, развития личностных качеств, творческого мышления, активизации личностных знаний и творчества обучающихся;

- усовершенствованы механизмы развития творческого подхода к развитию профориентационной письменной речи студентов-химиков и биологов I курса, их индивидуально-психологических особенностей (мотивационных, интеллектуальных, профессиональных и эмоционально-волевых), а также развития профессиональных и других навыков, улучшилось педагогическое творчество на уроке и вне урока;

- педагогические, технико-технологические, интегративные задания, направленные на развитие научного творчества студентов на основе исследовательского подхода, усовершенствованы посредством интерактивных образовательных технологий, специальной системы упражнений, интеллектуальных заданий;

- на основе совершенствования коммуникативных умений студентов неязыковых факультетов разработаны дидактические, имитационные, коммуникативные, ролевые и проектные игры.

Практические результаты исследования заключаются в следующем:

- на основе креативного подхода к преподаванию английского языка на неязыковых факультетах усовершенствован эффективный механизм развития письменных и речевых навыков студентов I курса факультета химии и биологии;

- с помощью интерактивных образовательных технологий усовершенствованы системы проблемных заданий, средств цифровых технологий, направленных на развитие научного творчества обучающихся в процессе обучения английскому языку;

- создано и внедрено в практику учебное пособие «E-writing» для студентов I курса факультета химии, биологии, что послужило совершенствованию технологий творческого подхода к развитию письменной речи на иностранном языке для студентов неязыковых факультетов;

- разработаны критерии и показатели оценки на основе интеграции видов речевой деятельности по заданиям, направленным на совершенствование технологий творческого подхода.

В настоящее время педагогам необходимо обучать студентов не только навыкам использования современных цифровых технологий, но и умению творчески использовать их в процессе обучения иностранному

языку. Только тогда студенты неязыкового факультета смогут применять современные технологии на практике, творчески подходить к письменной речи в своей будущей профессиональной деятельности. SMART-технологии, используемые в системе образования, включают в себя мультимедийные компьютерные программы, цифровые платформы, интеллектуальные, виртуальные среды обучения. Они считаются техническими и программными средствами (SMART-доски, SMART-проекторы, SMART-обучающие пособия и учебники) и служат программным обеспечением для создания и распространения электронных учебных материалов в интерактивной и коммуникативной форме.

SMART-технологии разнообразны и включают в себя:

1. Цифровые платформы.
2. Интернет-сообщество.
3. Мобильное устройство BYOD «Принеси свое устройство».
4. Цифровые и электронные учебники.
5. Средства презентации.
6. Аутентичные интернет-материалы.

В последние годы «CASE Study» широко используется как технология обучения в системе образования. Технология обучения «CASE Study» совершенствует навыки критического мышления учащихся за счет анализа проблемной ситуации, а также развивает навыки творческого мышления. При использовании кейс-технологии параметры кейс-задачи должен определять преподаватель.

При использовании данной технологии целесообразно выполнить следующие задачи:

- просмотр видео, прослушивание аудио подкастов;
- чтение текстов и выполнение данных упражнений;
- запись проблемных заданий и подготовка вопросов к ним.

Работа над решением проблемы предполагает выполнение следующих действий: групповая работа; обсуждение темы, проведение сессии вопросов и ответов; работа в партнерстве, в ходе которой студенты обмениваются идеями друг с другом; другой подход к проблеме считается творческим подходом и приводит к поиску разных решений проблем; показ (презентации): после принятия решения по решению задачи оно презентуется всем членам группы.

Для студентов I курса факультета химии и биологии на основе профессионально-ориентированного подхода к обучению английскому языку разработана педагогическая экспериментально-тестовая работа, система заданий, направленных на формирование письменных умений на основе творчества.

Результаты эксперимента фиксировались путем прохождения предварительной анкеты, предварительного и итогового тестов и задач. В 2022–2023 учебном году в первичном анкетировании приняли участие 112 участников из числа студентов АГУ (Андижанского государственного

университета), 74 – из числа студентов АГПИ (Андижанского государственного педагогического института) и 79 – из числа студентов НамГУ (Наманганского государственного университета).

Как уже говорилось выше, в качестве тестовой базы были выбраны АГУ, АГПИ и НамГУ. Всего в экспериментальной работе было задействовано 265 студентов. По результатам эксперимента математико-статистическим методом была определена эффективность использования современных информационных носителей в совершенствовании технологий творческого подхода в освоении иностранного языка.

По сути математическо-статистического метода, на начальном этапе оцениваются результаты начальных и итоговых ответов анкеты по совершенствованию технологий творческого подхода в освоении письменной речи на английском языке студентами неязыкового факультета, которые могут быть определены как выборки, а линии вариаций могут быть сформированы на отличном, хорошем, удовлетворительном и неудовлетворительном уровнях.

Методами математической статистики были рассчитаны показатели успеваемости студентов экспериментальной и контрольной групп и проведен их статистический анализ. Всего в экспериментальной работе приняли участие 133 студента экспериментальных групп и 132 – контрольных групп. Дан итоговый сравнительный анализ экспериментальной работы по совершенствованию технологий творческого подхода в освоении иностранного языка студентов неязыковых факультетов. Результаты экспериментальных и контрольных групп представлены в табл. 1.

Таблица 1

Сравнительный анализ экспериментальной работы
по совершенствованию технологий творческого подхода

Виды деятельности	Группы	Количество студентов	Критерии оценивания							
			Отлично		Хорошо		Удовл.		Неуд.	
			НЭ	КЭ	НЭ	КЭ	НЭ	КЭ	НЭ	КЭ
Творческое мышление	ЭГ	133	14	42	38	59	43	18	39	12
	КГ	132	14	16	36	42	41	43	39	33
Критическое мышление	ЭГ	133	16	38	36	54	43	17	8	2
	КГ	132	12	14	35	40	41	43	9	5
Среднее	ЭГ	133	15	43	37	59	42	20	39	11
	КГ	132	13	15	37	42	42	43	40	32

НЭ – в начале эксперимента, КЭ – в конце эксперимента; ЭГ – экспериментальная группа, КГ – контрольная группа

Таблица 2

Экспериментальная работа по совершенствованию технологий
творческого подхода

Группа	Объект исследования	Отлично	Хорошо	Удовл.	Неуд.	Итог
ЭГ	АГУ	16	26	7	4	53
	АГПИ	14	15	6	4	39
	НамГУ	13	18	7	3	41
	<i>Итог</i>	<i>43</i>	<i>59</i>	<i>20</i>	<i>11</i>	<i>133</i>
КГ	АГУ	6	18	15	12	51
	АГПИ	4	11	12	10	37
	НамГУ	5	13	16	10	44
	<i>Итог</i>	<i>15</i>	<i>42</i>	<i>43</i>	<i>32</i>	<i>132</i>

ЭГ – экспериментальная группа, КГ – контрольная группа

Как видно из таблицы, высокие и средние баллы экспериментальной группы выше, чем у контрольной группы. По результатам анализа итогов эксперимента установлено, что знания, умения и компетенции студентов экспериментальной группы, вовлеченных в исследовательский процесс, оказались выше по сравнению со студентами контрольной группы. Статистический анализ проводится для объективной оценки данной ситуации, определяемое заключение подтверждает, что научно-педагогическая, технологическая и методическая экспериментальная работа была проведена правильно и эффективно. Для проведения статистического анализа в период тестирования были выбраны методы Стьюдента и Пирсона. Эти методы имеют возможность определять и объективно оценивать показатели, зафиксированные в двух группах. По сути математического статистического метода, на начальном этапе статистические показатели, учитываемые в экспериментальной и контрольной группах, следует определить в качестве выборок, а по оценочным показателям создать вариационный ряд.

Из полученных результатов можно наблюдать критерий оценки эффективности обучения со значением «единица» и критерий оценки уровня знаний со значением «ноль». Владение профориентационной письменной речью на английском языке студентами экспериментальных групп неязыковых факультетов по результатам работы по совершенствованию технологий творческого подхода оказалось лучше (на 13,8%), чем в контрольных группах. Статистический анализ показывает, что выводы, сделанные по результатам исследования, подтверждают, что экспериментальная работа эффективна и поставленная нами цель достигнута.

Заключение

После обобщения представленных научных анализов, дидактических и методических разработок, рекомендаций и оценки их эффективности были сделаны следующие выводы:

1. На неязыковых факультетах (направлений химии и биологии) занятия в области английской письменной речи совершенствовались на основе технологий творческого подхода, т.е. исследуемые понятия изучались в педагогическом, психологическом и лингводидактическом аспектах и характеризовалась разработка механизмов, определяющих систему творческих, интегративных, дидактических упражнений и заданий.

2. Результаты творчески-исследовательской деятельности студентов высших учебных заведений определяются формированием мотивов обучения, усвоением новых знаний, освоением новых продуктивных способов деятельности, повышением их интереса к раскрытию сущности предметов и событий, и служат поднятию чувства уверенности в своих силах на более высокий уровень.

3. За счет совершенствования технологий исследовательского подхода обеспечена идентичность образовательной среды, ориентированной на практические проекты, основанные на конкретной цели, и на основе этого достигнута разработка эффективной творческой, интегративной, дидактической системы упражнений и тестов.

4. С использованием творческого подхода к обучению английскому языку студентов I курса неязыкового факультета знания совершенствовались на основе творческо-исследовательской деятельности, практической и проектной работы, с помощью современных технологий.

5. Совершенствование дидактических средств (электронных ресурсов, IT-технологий, наборов интерактивных заданий), подготовленных на основе инновационных, интегративных, личностно-ориентированных подходов к занятиям, основанных на творческом подходе в образовательной технологии, позволило создать эффективную методическую систему формирования творческого, самостоятельного подхода у учащихся, т.е. письменное развитие речи на творческой основе изучено в педагогическом, психологическом и лингводидактическом аспектах и характеризуется развитием механизмов, определяющих систему творческих, интегративных, дидактических упражнений и заданий.

6. Рефлексивное оценивание, основанное на требованиях к формированию речевых навыков, таких как чтение, аудирование, говорение и письмо на занятиях по английскому языку, сделало возможным практическое применение полученных знаний, повышение уровня приобретения опыта творческой деятельности по определенному критерию.

7. Студенты вузов (специальностей «химия», «биология») пришли к выводу, что необходимо применять виды речевой деятельности гармонично, уделять больше внимания навыкам устной и письменной речи за счет внедрения технологий творческого подхода в развитии письменной речи на иностранном языке.

8. В ходе экспериментальной работы была создана четкая методическая система, а результаты заключались в прослушивании аудиозаписи, направленной на развитие письменной речи учащихся, и определении подходящих из предложенных ответов, определении и сопоставлении фактов и мнений из заданных, составлении текста для создания учебных задач и их оценки. Системность, трансформация, последовательность таких принципов определялись в рамках траекторий педагогического образования. Это позволило оценить правильность концепции нашей исследовательской работы и ее теоретической и практической основы.

9. Доказана эффективность примененных упражнений и заданий на основе навыков письменной речи и технологий творческого подхода студентов неязыковых факультетов и результатов пост-экспериментальных и итоговых письменных заданий представленных материалов, доказано, что они были выбраны правильно.

10. Полученные результаты показывают, что владение студентами экспериментальных групп неязыкового факультета письменной речью на английском языке после совершенствования технологий творческого подхода выше, чем в контрольных группах.

Список литературы

1. Бурлова Л.Н. Психологические условия развития творческого иноязычного мышления студентов в обучении иностранным языкам: дис. ... канд. психол. наук. Нижний Новгород, 2010. 185 с.
2. Бычек Д.С., Гафарова А.М., Максимов К.В., Тагирова, Д.Р., Ягафарова Г.А. Применение системного мышления при прогнозировании и принятии решений // Казанская наука. 2023. №12. С. 81–83.
3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика учебное пособие. для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. заведений. 3-е изд., М.: Академия, 2006. 336 с.
4. Гринько О.А. Модульный принцип в формировании курсов профессионального иностранного языка // Ценности и смыслы. 2024. № 1 (89). С. 127–141.
5. Исмаилова З.К., Мустафоева Д.А., Туйчиев Х.Э. Профессиональная психология: учебное пособие. Т.: Lesson press. 2023. 125 с.
6. Некрасова М.А. Исследование развития уровня логического мышления у детей старшего дошкольного возраста при обучении иностранному языку // Modern Humanities Success. 2022. №7. С. 215–219.
7. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Психология: учебник для студентов высших учебных заведений. 9-е издание. М.: Академия, 2009. 512 с.

8. Рогова Г.В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе. М.: Просвещение, 2000. 232 с.
9. Рубцова А.В., Алмазова Н.И. Стратегия развития профессионально ориентированного иноязычного образования в высшей школе // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. 2017. Т. 8. № 2. С. 107–114.
10. Саттаров Т.К. Профессионально-значимые умения будущего учителя иностранного языка. Т.: 1998. 47 с.
11. Туник Е.Е. Диагностика креативности. Тест Е. Торренса. Адаптированный вариант. СПб.: Речь, 2006. 176 с.
12. Федорова М.А., Панов А.В. Формирование системного мышления // Омский научный вестник. 2014. №4. С. 162–165.
13. Fang X. English-language creative writing in a Chinese context: translation as a supplement// Journal New Writing, 2023. V. 20(4). P. 420–438.
14. Karimi M., Nami F., Fatemeh A. Professional development through lesson study in CALL: perceptions and practices of L2 writing teachers // Computers and Composition. 2023. V. 70. P. 102805.
15. Soraya K. The effectiveness of collaborative writing strategy (CWS) in writing lesson regarded to the students' creativity // Lingua Culture, 2016. V. 10(2). P. 63–67.

Об авторе:

АЛИМОВ Фарход Шарабидинович – кандидат педагогических наук (PhD), доцент кафедры иностранных языков, Андижанский государственный университет (Республика Узбекистан, 170100, г. Андижан, ул. Университетская, 129), e-mail: alimovfarhod1976@gmail.com ORCID: 0000–0003–2784–2569

Creative approach to the development of written speech in english in non-linguistic university students

F.Sh. Alimov

Andijan State University, Andijan, Republic of Uzbekistan

The article is devoted to interactive methods of developing creative thinking of chemistry and biologist students of non-philological faculties in the conditions of digitalization. Analysis of literature and scientific articles on a creative approach of non-philological faculty students is provided, the advantages and disadvantages of the development of written English in general and professional education are highlighted. It is noted that systems of exercises and tasks aimed at improving the creative approach to the development of written speech should work to achieve specific goals. Total 265 students were involved to the experimental work. The results of the experiment proposed a methodological system for the formation of a creative, independent approach in the development of career guidance writing in English.

Keywords: *creative thinking, creativity, writing, non-linguistic faculty, digital education.*

Принято в редакцию: 11.11.2024 г.

Подписано в печать: 24.01.2025 г.

Системы образования востока и запада – возможности сотрудничества

А.А. Муравьева, О.Н. Олейникова

АНО «Центр изучения проблем профессионального образования», г. Москва

В статье рассматриваются возможности взаимодействия и обогащения когнитивной философии образования и образовательной практики стран условного Запада и условного Востока. Актуальность обусловлена развитием международного образования в контексте усиления академических обменов, академической мобильности в условиях глобализации и смены контура взаимодействия Глобального Юга и Глобального Севера. Рассмотрены области дискурса в отношении ценностей, традиций, образовательных теорий и практик образования Востока и Запада, а также направления их дальнейшего развития в контексте усложняющихся вызовов. Подтверждена онтологическая общность систем образования на Востоке и Западе и свойственных им процессов познания и эпистемологий. Результатами исследования являются предложения по эффективному использованию взаимно значимых параметров обеих систем для дальнейшего развития международного измерения в образовании. Новизна исследования состоит в рассмотрении системы образования с позиций антиномии, условно названной «восточное образование – западное образование».

***Ключевые слова:** философия образования, восточное образование, западное образование, антиномия, модернизация образования, международное сотрудничество.*

Введение

Статья посвящена исследованию дискурса, условно названного авторами «восточное образование – западное образование», который приобретает особое значение для российского образования в настоящее время в контексте смены приоритетов и векторов международного взаимодействия.

В последнее время отмечается усиление дискурса в области эволюции моделей университетов в части их отношений с обществом и роли в институционализации и деинституционализации англосаксонской гегемонии знаний. Прослеживается критика доминирования западной модели высшего образования, которая идет вразрез с ключевыми культурными и ценностными принципами стран Востока.

В целом – это сравнительно новая повестка не только в отношении высшего образования, но и международных отношений. Показательно, что само существование оригинальной методологии философии и науки, отличной от западной признается весьма небольшим числом исследователей [9, 25]. Системное противопоставление «Восток – Запад»

не ново и отражает антиномичные формы мироощущения и мировоззрения, которые выражены в различных способах бытия в мире и разных типологических эпистемах культуры: одна деятельна, интеллектуально-рациональна, активно-прогрессивна, прагматична, другая – созерцательна, образно-поэтична, сдержанно-консервативна [11, 12].

Проведение исследования обусловлено целым рядом причин, включая растущее взаимодействие в сфере образования с Китаем, Индией и другими странами Востока, как в рамках БРИКС, так и за пределами этого объединения, и связанную с этим необходимость учета исторических и культурных факторов при организации продуктивного сотрудничества, не допуская конфронтационного противопоставления двух парадигм и политизацию сопоставления «восточное образование – западное образование» западными странами. Такая политизация может быть объяснена ростом студентов из Азии в западных вузах, что часто приводит к ложному заключению, что западное образование лучше восточного, которое, в частности, опровергается тем, что по ряду позиций международных исследований студенты из стран Востока демонстрируют лучшие результаты по сравнению с западными, например, по математике.

Основной гипотезой исследования является предположение, что в контексте глобализации, которую – несмотря на ее абберрации – никто не отменял, отсутствуют непримиримые, «антагонистические» противоречия между двумя парадигмами образования, при этом онтологические особенности каждой могут быть использованы для взаимного усиления и обогащения образовательных практик.

Таким образом, предметом исследования является рассмотрение классической антиномии «Восток – Запад» в разрезе развития систем образования, целью – подтверждение онтологической общности систем образования на этих двух полюсах в рамках собственных и свойственных этим полюсам эпистемологий, обусловленных геополитическими и культурно-цивилизационными факторами и особенностям развития.

При этом авторы признают и принимают определенные ограничения, связанные с тем, что внутри каждой культуры и системы образования как социального института существует множество культурных различий и нюансов, и все культуры со временем развиваются.

В данной статье к странам Востока отнесены Китай, Индия, Япония, страны Ближнего Востока, к западному миру – Северная Америка, Южная Америка, Австралия, Европа, Новая Зеландия.

Методы исследования

Исследование антиномии носит междисциплинарный характер, помещая предмет исследования в историко-теософский-культурологический-образовательный контекст, и проводилось с использованием элементов системного анализа. Междисциплинарный подход позволил выработать подходы к решению практических проблем,

связанных с развитием и модернизацией систем образования в современных условиях и развитием академической мобильности.

Системный анализ позволяет установить причинно-следственные связи, которые повлияли на истоки рассматриваемой антиномии, сформировать подходы к ее разрешению с учетом ограничений, рисков, неопределенных условий среды и предложить обоснованные рекомендации по выбору рациональной линии поведения с учетом факторов риска и неопределенности. Использование системного анализа позволило сочетать формальные методы и неформализованное (экспертное) знание.

В рамках системного анализа использовался сравнительно-сопоставительный аналитический метод, раскрывающий сходство не связанных по своему происхождению явлений одинаковыми условиями генезиса и развития для выявления общих и отличительных признаков и свойств изучаемых объектов и процессов их развития.

Обзор источников

Анализ публикаций по исследуемой проблеме показывает интерес к ней, как в нашей стране, так и за рубежом. Публикации в РФ, как российских, так и зарубежных авторов, в основном носят историко-философско-культурологический характер в части исследования антиномии «Восток – Запад» в разрезе развития систем образования [1, 7]. Зарубежные иноязычные публикации носят в массе своей практико-ориентированный характер в русле международного образования [15, 18, 19]. Следует подчеркнуть, что за рубежом интерес к таким исследованиям во многом обусловлен притоком студентов из Азии в западные вузы, который спровоцировал всплеск борьбы за превосходство между системами образования Запада и Востока и ее усиление в последние годы.

Публикации включают в себя научные статьи теоретического характера [1, 2, 7, 8, 10, 11, 14, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28], исследования по вопросам образовательной политики и практики обучения, включая страновые примеры [13, 15, 16, 21, 23, 27].

В российских и русскоязычных теоретических публикациях анализируются различные аспекты онтологии антиномии восток-запад и связанные с этим эпистемологии, а также глубинные сущностные основания антиномии «восток-запад» историко-философского свойства в контексте принципиальной исходной двоичности мира, в котором мы живем, которая может быть прослежена на всех уровнях существования материи от первого взрыва до строения человеческого тела, человеческого общества, цивилизации, ментальных структур и философских построений [1, 7].

Западные исследователи [14, 17, 24, 26], проводят сравнительное историко-культурно-философское сопоставление развития особенностей систем образования восточной философии и западной. Из массива публикаций следует выделить те, где признается определенная общность

и важность сближения образовательных практик Восток-Запад [2, 10, 15, 17, 21, 28].

Основной акцент во многих работах, как теоретического, так и прикладного характера, делается на китайской системе образования, что неудивительно в контексте масштабов Китая и темпов его развития в современном мире, также приводятся страновые примеры из Японии, Индии. В частности, О.В. Орусова приводит преимущества японской системы образования [12, с. 68], Р. Кумар (R. Kumar) – рассматривает ценность индийской системы образования [23].

Следует отметить, что характерной особенностью является рост электронных публикаций по исследуемой тематике, которые охватывают как публицистические, так и аналитические статьи разной степени глубины и охвата.

В контексте исследований процессов, связанных с практикой реализации антиномичных моделей образования, следует в качестве примера остановиться на работе Цзинь Ли «Культурные основы обучения: Восток и Запад». В этой работе автор четко разграничивает принципиально различные представления об обучении на Востоке и на Западе, поскольку западная модель образовательного процесса ориентирована на разум, а восточная – на добродетель. Эти модели, по мнению автора, проявляются в психологии образовательного процесса, сказываются на результате обучения и не утратили своих системных характеристик и в наше время. Автор подчеркивает, что несмотря на ускорение в наши дни культурного обмена и глобализационных процессов, восточные модели образовательного процесса не ослабевают и выдерживают проверку временем [13, с. 327].

Не менее интересны с точки зрения прозорливости и глубины проникновения в проблему работы Лян Шумина, написанные еще в двадцатых годах прошлого века, центральной из которых является труд «Чем отличается образование у жителей Востока и Запада» [10, с. 110]. В своих трудах Лян Шумин признавал объективный характер интеграционных процессов в образовании, а именно – введение в традиционную китайскую школу западной ориентации на фактические знания, одновременно предостерегая от игнорирования принципов традиционного китайского образования, этического аспекта воспитания и формирования личности учащегося. По мнению Лян Шумина, освоение достижений Запада позволит дополнить китайскую модель «образованием знаний» европейско-американского образца и сформировать новую педагогику, в которой будут равно задействованы интеллект и интуиция [10, с. 112].

Ссылаясь на книгу Гу Хунмин «Главный смысл Весен и осеней», Лян Шумин очень точно формулирует отличие западного образования от китайского. А именно – когда на Западе люди приступают к учению, то начинают со знаний, после переходят к знаниям, да и потом продолжают

знаниями; а когда китайцы приступают к учению, то изучают путь благородного мужа.

В публикации Лили Ян (Yang Lili), не используя понятия антиномии, автор сравнивает базовые идеи о государстве, обществе и высшем образовании в двух главных мировых традициях, изучает широкие культурные философские идеи, лежащие в основе общественного блага высшего образования в этих традициях, выявляет различия в их социальных представлениях. Исследованы пять областей пересечения высшего образования с индивидуумом, обществом, государством и миром, причем в каждой из этих традиций эти пересечения интерпретируются и понимаются по-разному. Безусловное достоинство публикации – выявление важных точек соприкосновения между двумя мировоззрениями содержит в себе потенциал для их взаимопонимания и сотрудничества [28, с. 105].

В целом, все исследователи сходятся на том, что различия в системах и модальностях образования обусловлены культурными кодами и традициями. Это касается как базовых принципов, так и конкретных концепций, включая концепцию хорошего преподавателя.

Как показывают исследования наблюдаемых в рамках актуализации антиномии процессов, образование на Востоке и образование на Западе не гомогенны и многофакторны [19]. Так, с одной стороны, условные «западники» считают, что именно признание превосходства западных вузов и их способность «производить» успешных профессионалов приводит к тому, что родители в странах Восточной Азии оплачивают высшее образование своих детей на Западе. С другой стороны, те, кто скептически относится к западному образованию, указывают на растущий разрыв результатов международных исследований по математическим и естественно-научным знаниям в пользу китайских студентов [14].

Практически во всех источниках наблюдается согласие относительно отличий двух систем и их важности в формировании личности и мировоззрения студентов. Самый разительный контраст между двумя подходами обнаруживается в том, как студенты и преподаватели видят свою роль в процессе обучения.

Истоки восточных подходов лежат в философии Конфуция, Лаоцзы и Сиддхартхи Гаутамы, заложивших основу нравственного воспитания, саморазвития и постижения гармонии, этические и нравственные ценности [19].

Влияние этих учений не ослабло и в наши дни. В Китае конфуцианское понятие «геп», или гуманизма остается значимым во многих сферах жизни, сохраняется приоритет уважения иерархии, власти и лояльность компании, работа в команде. В образовании это означает формирование моральных качеств характера и уважение других. Это кратко

отражено в поговорке «один разговор с мудрецом стоит месяца изучения книг», которая помимо прочего указывает на важность опытных преподавателей, важность практики и применения полученных знаний.

В контексте сказанного выше в образовательных программах в исследуемых странах, условно названных в настоящей статье «странами Востока», делается упор на нравственное образование, культурологию и интеграцию традиционной мудрости и ценностей в изучаемые предметы [11, с. 27]. Следует подчеркнуть, что при отсутствии в традиционном процессе обучения в большинстве стран Азиатского Востока специальной ориентации на формирование креативности, она формируется естественным образом. При этом только в Южной Корее подчеркивается важность развития креативности и нестандартного мышления.

На Западе образовательные программы охватывают широкий круг академических предметов, включая математику, естественные науки, литературу и искусство. Оценка включает в себя стандартные тесты, проекты и оценку критического мышления, аналитических умений и креативности посредством эссе, презентаций и практической демонстрации. Приоритетом остается индивидуальная работа, оценка по заслугам/меритократия, демократия в оргструктуре и т.д. Часто на Западе успех студентов из Азии в международных сравнительных исследованиях приписывают азиатской культуре, а именно, тому, какое влияние придают в семье достижениям детей и успехам в школе [27, с. 96].

Обсуждение

В этом разделе проанализированы основные темы дискурса, отражающие системные аспекты исследуемой антиномии с точки зрения их полноты и влияния на развитие международного образования.

Системные аспекты включают вопросы онтологии и парадигм эволюции систем образования на двух полюсах антиномии, обусловленные культурными особенностями, характер отличий – антагонистический или неантагонистический, возможности использования этих отличий для развития международного образования в современном мире с учетом реконфигурации его ценностей и контуров взаимодействия.

Как показывают изученные источники, системы образования Востока и Запада обнаруживают, наряду с системными отличиями, корнями, уходящими в историческое прошлое, определенные сходства по ряду параметров [12, 15, 17, 19, 21, 23, 24, 27]. Исследования обнаруживают схожие позиции относительно особенностей и ценностной рамки Востока, охватывающей ценности буддизма, ислама, конфуцианства. Общие ценности в восточной парадигме и философии образования, обусловленные культурными и поведенческими особенностями, включают в себя, в том числе, взаимосвязь людей в рамках сообщества, приоритет коллективного обучения, важность поддержания социальной гармонии, таких качеств как смирение, настойчивость и эмпатия, этических и

нравственных качеств, уважение авторитетов и т.д. И, как результат, большое значение придается формированию социальной ответственности, стремления к личностному росту и совершенству, достижению мира с собой, уважению учителей и равных себе [см., например, 8, 10, 11, 22, 27].

На Западе в философии образования четко прослеживается преемственность подходов, корнями уходящих в учения Сократа, Платона, Аристотеля. В исторической перспективе Ренессанс и Просвещение подчеркивали важность прав индивида, научных исследований и развития общества благодаря образованию. Промышленная революция и развитие современных национальных государств также оказали влияние на западную философию образования в части повышения роли практического применения знания, развития технических умений, подготовки студентов к переходу на рынок труда. Пиаже, Выготский и Дьюи внесли свой вклад в понимание когнитивного развития как процесса личностного роста и интеллектуального созревания [3, 4, 5, 6].

Таким образом, западные теории когнитивного развития концентрируются на развитии критического мышления, логического рассуждения, освоении знаний через эмпирическое наблюдение и анализ. При этом преподаватель выступает как фасилитатор обучения, помогающий обучающимся анализировать, подвергать сомнению и конструировать собственное представление о мире [15, с. 32]. Неудачи в обучении связываются с недостатками самого учебного заведения, а не студента. Студенты требуют постоянной поддержки со стороны преподавателей во время обучения, и эта тенденция только усиливается в новых поколениях [15, 16, 21, 22].

Если в западных системах образования приоритетом является вклад каждого студента в процесс обучения, то восточная философия делает упор на коллективизме, гармонии и взаимосвязанности знания, на взаимодействии ученика и учителя, и образованию придается внутренняя неотъемлемая ценность, связанная с важностью общностей за рамками себя, а именно – семьи и нации. И, как результат, – доминирует модель успеха, согласно которой конкуренция создает одинаковые возможности и сохраняет нацию, а реформаторство и инициативы по осуществлению перемен традиционными идеологиями не приветствуются, и студенты обучаются сохранять традиции, а не подвергать их сомнению [18].

В свете того, что в восточных культурах с возрастом незнание считается слабостью, и стыдно чего-либо не знать или не уметь, имплицитно реализуется философия обучения в течение всей жизни, которая в западной традиции формализовалась в стратегию развития.

Ряд исследователей подчеркивает сомнительный с точки зрения авторов настоящей статьи вывод, что западное образование готовит людей к тому, чтобы стать полезными членами общества, поэтому формирует умения для жизни, коммуникативные умения и уверенность, а в восточных

системах – ключевой задачей является получение наивысшей оценки [17, 19, 20]. Такая точка зрения представляется упрощенной, поскольку не отражает глубинных ценностных культурных оснований восточной парадигмы, так как на Востоке оценка несет аксиологическую нагрузку и связана с признанием в семье и в обществе, а на Западе – это скорее средство удовлетворения личных амбиций.

Также нельзя согласиться с противопоставлением ориентации на креативность и самостоятельность на занятиях в западных системах, которое подчеркивается практически во всех публикациях, заикленностью на повторение, запоминание и зубрежку на Востоке. Правда, справедливости ради, следует отметить, что зубрежка практикуется только в самом начале процесса обучения, и что адепты восточной эпистемологии вполне справедливо утверждают, что стихотворение или поэму нужно сначала выучить наизусть, чтобы затем проанализировать ее содержание и стиль. Это, скорее, вопрос методики.

Очевидно, запоминание и повторение формируют трудолюбие и усердие, в то время как перебор с активными и игровыми методами обучения, столь популярными в западной традиции, может идти в ущерб трудолюбию и усердию.

В полемике антагонистического противопоставления двух систем/культур/парадигм часто игнорируются очевидные сходства в методах оценки и обучения, а именно – в обеих системах используются стандартные тесты, и там, и там предусмотрены практические задания в процессе обучения. Правда, в восточной традиции – это демонстрация собственным поведением понимания нравственных и культурных аспектов, а в западной – демонстрация критического мышления, аналитических умений и креативности посредством эссе, презентаций и практической демонстрации.

В западной традиции неудачи в обучении связываются с недостатками учебного заведения, а не студентов, которые требуют постоянной поддержки со стороны преподавателей во время обучения, и эта тенденция только усиливается в новых поколениях.

И, пожалуй, самое важное: в восточной традиции образование и получение знаний приравнивается к борьбе, которая формирует человека и сопровождает человека в течение всей жизни [22].

К примеру, в Японии в школе дают задания повышенной сложности, чтобы ученики преодолевали себя в поиске решения, то есть «боролись за успех». То есть, сложность рассматривается как возможность доказать, что ты чего-то стоишь, показатель эмоциональной силы. В США же, если у тебя что-то не получается, значит ты недостаточно умен или просто неспособен. То есть, это показатель слабости [12].

Отдельно следует остановиться на обвинении восточной практики образования в зубрежке, как подавлении творческой инициативы

учащегося, который связан с более глобальным вопросом получения знаний. По необъяснимым – по крайней мере, для авторов статьи – причинам игнорируется факт особенности языковых систем и письменности в этих странах, освоение которых требует запоминания, дисциплины и усердия, во многом формируя саму культуру обучения. Так, например, в Китае обучение письму предполагает запоминание тысячи иероглифов, которые к тому же многозначны. То есть, сам факт иероглифики непосредственно связан с восприятием и постижением мира и представлением этого мира через язык. Этот фактор упоминается только в одном исследовании (а именно – у Цзянь Хуа-Ли), а без постижения этого фактора невозможно продуктивно взаимодействовать с представителями Китая и Японии в любой области [21].

Следующая, требующая комментария позиция, касается утверждения относительно пассивности обучающихся, отсутствия в восточном образовании осмысленного подхода, направленного на установление и понимание связей между понятиями. Неправомерность таких утверждений глубоко анализируются Цзинь Ли (Jin Li) – китайкой по происхождению, которая получила образование на Западе, анализирует восточные основы образования, используя собственный опыт западного образования и основываясь на использовании эмического подхода, который может быть плодотворным при поиске путей осмысления исследуемой антиномии [22].

В заключение следует отметить, что в рамках рассматриваемой антиномии обе системы/парадигмы/философии образования имеют определенную общность в части исторического развития. В обеих системах образованию придается большое значение, но основа этого разная, что обуславливает и различия в актуализации схожих принципов.

Ниже, в качестве примеров, представлены возможные области взаимного обучения на опыте этих систем. Так, например, в китайском образовании упор исторически делался на эмоциональную сферу, то есть обучали почтительности к родителям, любви к братьям и пр.; в образовании жителей Запада – на сферу знаний, то есть на обучение естественным наукам и пр. С учетом важности формирования эмоционального интеллекта в наше время изучение этого направления восточного образования может представлять перспективную область исследований. Еще одна область связана с обучением в течение всей жизни как проекции отношения к образованию как к борьбе в восточной системе [15, 17, 21, 28].

Задача такого соприкосновения двух философий, как показывают исследования, уже признается, как на уровне теоретических исследований, так и в рамках осмысления реальной практики международного сотрудничества. Важно подчеркнуть, что вопрос – не в примирении культурных различий, а в использовании их для взаимного обогащения в

части стилей и методов обучения, методов оценки и использования современных технологий в обучении, повышения статуса преподавателя и т.д. То есть, важно быть открытым изменениям в культуре, если старые подходы не работают. При этом следует учитывать исторические традиции, господствующую философию образования, особенности социального поведения, вербальной и невербальной коммуникации, отношение к авторитетам, понятие времени и т.д.

Выводы и рекомендации

Проведенное исследование подтвердило гипотезу относительно антиномии, условно названной «восточное образование – западное образование» или «восточная философия образования – западная философия образования», при описании которых противоречащие друг другу высказывания об одном и том же объекте имеют логически равноправное обоснование.

В данном случае объект – это системы образования как универсальный феномен, который выходит за границы культур, обществ и локаций. Отличие культур обуславливает и отличия в образовании, то есть их инвариантный признак – общая онтология, а актуализация обусловлена национальными культурами и традициями.

Противоречащие друг другу высказывания относительно характеристик систем по общему перечню системных параметров отражены в ряде антонимичных описаний, которые проанализированы выше. При этом эти параметры/характеристики имеют логически и исторически равноправное культурное обоснование. Другими словами, сами эти характеристики не носят антагонистического характера.

Более того, в настоящее время в глобальном мире расхождения в образовательных системах в части форм их актуализации, то есть методик, организации учебного процесса, образовательных результатов и пр. постепенно сглаживаются под влиянием информационных технологий, академической мобильности и растущего количества совместных образовательных программ, поскольку люди имеют доступ к обоим системам. И в их интересах – получать от образования максимальную пользу для последующей эффективной самореализации в мире, не жертвуя при этом своими глубинными традиционными культурными ценностями. Таким образом, вопрос не в том, чтобы менять вековые убеждения и ценности, а в том, чтобы чисто методически усилить каждую из систем в практической плоскости, а именно – в части проектирования и реализации образовательных программ. Более того, сама жизнь указывает на устойчивость традиционных представлений и неэффективность усилий по искусственному насаждению чужой модели.

С позиций антиномии мы можем увидеть те особенности каждой системы образования, которые – при всех отличиях по форме – созвучны по сути, а также те отличия, которые нельзя ломать, для того чтобы взять

рациональное зерно из каждой для взаимного обучения и развития и сформировать глобальное видение на их основе, позволяющее интегрировать в обучение взаимоприемлемые успешные практики на основе междисциплинарного и кросскультурного подходов.

Для этого, по мнению авторов, важно понимать и уважать различия, видеть в них не угрозы, а возможности для развития. Это, например, касается рассмотрения образования в восточной философии образования как борьбы, как преодоления себя. Для западной системы может быть полезным – внимательно отнестись к когнитивным основаниям восточной философии обучения, основанным на принципе холистического обучения, единстве тела и ума и развитии нравственного и эмоционального интеллекта. Важно сбалансировать значимые элементы обеих философий – ценности коллективного обучения и индивидуального роста в интересах всесторонне развитой личности. Параметры, общие для двух систем, включают в себя признание ценности образования (пусть и с различной интерпретацией), его влияния на изменение поведения людей и обществ, ориентацию на обучение в течение всей жизни.

Восточная традиция поможет усилить акцент на формирование таких мягких компетенций личностного характера, как саморефлексия, экологические и этические компетенции, баланс коллективной гармонии с автономией личности, ответственность перед обществом, формирование этики труда.

Достаточно жесткие установки при обучении на зубрежку и запоминание, свойственные восточным системам, могут также быть полезными и позволят сгладить установку на развлекательность процесса обучения, поскольку прочная база знаний не может возникнуть сама по себе и не может быть сформирована без серьезного труда. И здесь четко очерчивается исследовательская проблема: как организовать формирование этой базы без ущерба мотивации и без информационных перегрузок в рамках междисциплинарных подходов наук об образовании, а также с использованием возможностей информационных технологий и машинного обучения.

В практическом плане важно расширять опыт обучения будущих преподавателей в части техник погружения обучающихся в разные методы обучения и оценки, а также включать в образовательные программы кросскультурные аспекты, независимо от области изучения.

В рамках международного образования, при неизбежном развитии глобализационных процессов, при проектировании образовательных программ (совместных программ, программ двойных дипломов) важно обеспечить отражение в них широкого целостного/холистического подхода к пониманию других/иных культур, который позволит готовить студентов к успешной самореализации в различной культурной и

социальной среде, что повысит их шансы на трудоустройство и успешную профессиональную самореализацию.

В практическом плане авторы предлагают:

– актуализировать вузовские образовательные программы подготовки преподавателей для включения в них модулей международного образования (рассмотрение антиномии «восточная культура образования – западная культура образования», компетенции преподавателей в области международного образования и т.д.),

– разработать программы подготовки преподавателей для работы в международном образовании в его новом измерении и новых контурах, когда центр тяжести смещается в сторону Глобального Юга,

– актуализировать культуру обучения, интегрирующую сильные стороны обеих философий, в рамках совместных образовательных программ,

– активизировать исследования в русле международного образования (в русле междисциплинарных подходов наук об образовании, нейробиологии, наук о мозге и т.д.) для изучения возможностей взаимного обогащения культур обучения Востока и Запада с учетом языковых и культурных факторов, мотивационных инструментов и т.д.

Список литературы

1. Ашилова М.С. Западная и восточная системы образования: историко-философский анализ // Вопросы философии. 2012. № 6(45). С. 138–143.
2. Букатая М.В. Традиционное и инновационное образование в культуре Китая // Философия образования. 2010. № 2. С. 138–144.
3. Выготский Л.С. В 92 Психология развития человека. М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. 1136 с., ил.
4. Выготский Л.С. История развития высших психических функций. Москва: Издательство Юрайт, 2025. 336 с.
5. Дьюи, Дж. Демократия и образование / пер.: Э. Н. Гусинского, Н.Н. Михайлова. Москва: Педагогика-пресс, 2000. 382 с.
6. Избранные психологические труды: пер. с англ. и фр. / Ж. Пиаже; вступ. ст. В.А. Лекторского, В.Н. Садовского, Э.Г. Юдина. М.: Междунар. пед. акад., 1994. 674 с.
7. Кобзев А.И. О противостоянии Запад – Восток // История и современность. 2006. Выпуск № 2. С. 188–202.
8. Константинова М.А. Философские основы современного китайского образования // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2011. № 4. Ч. 1. С. 72–74.
9. Кузнецова М.Ф. Особенности восточной философии образования и образовательной политики // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. №3. С. 199–203.
10. Лян Шумин. Чем отличается образование у жителей Востока и Запада. // Российское китаеведение. 2023. № 4(5). С. 107–114.

11. Омарова Л.Б., Музашвили Д.З. Диалектичность понятий «Восток» «Запад» в условиях глобализационных тенденций современности. // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2020. №10(3). С. 25–28.
12. Орусова О.В. Современные тенденции развития высшего образования в Японии // *Alma mater*. 2010. № 8. С. 64–69.
13. Цзинь Ли. Культурные основы обучения: Восток и Запад / пер. с англ. А. Апполонова, Т. Котельниковой; под науч. ред. С. Филоновича. М.: Изд. Дом Высшей школы экономики, 2015. 464 с.
14. Brown M. Evaluating Differences between Eastern and Western Education Systems. [Electronic resource] // IE University. November 16, 2021. URL: <https://www.iestork.org/evaluating-differences-between-eastern-and-western-education-systems/> (accessed at 08.12.2024).
15. Chang Bo. Incorporating Eastern and Western Learning Perspectives into a Western Learning Environment [Electronic resource] // *Janapriya Journal of Interdisciplinary Studies*. 2021. V. 10. P. 16–40.
16. Chin Jean Lau. Eastern and Western learning styles: The paradox of Asian Learners. NY: Cambridge University Press, 2012. 385 p.
17. Han S., Jarvis P. The study of East and West in comparative education – towards a rationale. *Comparative Education* [Electronic resource]// *Comparative Education* (Routledge). 2013. V. 49. Is. 1. URL: <https://typeset.io/papers/the-study-of-east-and-west-in-comparative-education-towards-xyyc2h40eu/> (accessed at 01.12.2024).
18. Hassan A., Jamaludin N.S. Approaches and values in two gigantic educational philosophies: East and West [Electronic resource]// *Philosophy of Education* . 2010. 15p. URL: <https://pbtyms.webspace.durham.ac.uk/wp-content/uploads/sites/249/2021/07/9.pdf> (accessed at 08.12.2024).
19. Hofstede G. Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations [Electronic resource]// *Behaviour Research and Therapy*. 2001. V. 41(7). Doi: 10.1016/S0005-7967(02)00184-5 (accessed at 11.12.2024).
20. Husna Th. Western and Eastern Educational Culture, Which One Is better? [Electronic resource] // *Kompasina.com*, 17.01.2022. URL: <https://www.kompasiana.com/thoinatulhusna/61d8607b1b796c285f4c53a5/western-and-eastern-educational-culture-which-one-is-better/> (accessed at 17.12.2024).
21. Jian H.-L., Sandnes F.E., Huang Y.-P., Huang Y.-M., Hagen S. Toward harmonious East–West educational partnerships: a study of cultural differences between Taiwanese and Norwegian engineering students [Electronic resource]//*Asia Pacific Education Review*. 2010. V. 11. Is. 4. 37 p. URL: <https://typeset.io/pdf/toward-harmonious-east-west-educational-partnerships-a-study-f7vmceo8ro.pdf> (accessed at 11.12.2024).
22. Jin Li. *Cultural Foundations of Learning: East and West* by. Cambridge University Press; 1st edition, 2012. 400 p.
23. Kumar R. The finest combination of eastern and western education system in India [Electronic resource] // *Ezyschooling*, 17.02.2022. URL: <https://ezyschooling.com/parenting/expert/finest-combination-of-eastern-and-western-education-system-in-india> (accessed at 11.12.2024).

24. Micheline M. The Differences Between East And West In Terms Of Culture And Education [Electronic resource] // GlobalFromAsia, 24.07.2021. URL: <https://www.globalfromasia.com/east-west-differences/> (accessed at 14.12.2024).
25. Non-Western International Relations Theory: Perspectives on and beyond Asia. Edited by Amitav Acharya and Barry Buzan. New York: Routledge, 2009. 248 p.
26. Priya P. Eastern and Western educational philosophies: their strengths and weaknesses [Electronic resource]// The Himalayan Times, 2022. URL: <https://thehimalayantimes.com/opinion/eastern-and-western-educational-philosophies-their-strengths-and-weaknesses> (accessed at 17.12.2024).
27. Van Egmond M.C. Cultural Foundations of Learning: East and West. By Jin Li. //Politics, Culture and Socialization. 2013. №10. P. 94–97. DOI: 10.3224/pcs.v4i1.19794 URL: https://www.researchgate.net/publication/315905078_Cultural_Foundations_of_Learning_East_and_Wst_By_Jin_Li (accessed at 18.12.2024).
28. Yang L. Higher Education, State and Society: Comparing the Chinese and Anglo-American Approaches. Bloomsbury Publishing: London, 2023. 288 p. DOI:10.5040/9781350293465

Об авторах:

МУРАВЬЕВА Анна Александровна – кандидат филологических наук, ведущий эксперт, АНО «Центр изучения проблем профессионального образования» (111024, г. Москва, Муниципальный округ Перово, ул. 2-я Энтузиастов, д. 5, к. 41, ком./офис 6/4), e-mail: muraveva2003@inbox.ru

ОЛЕЙНИКОВА Ольга Николаевна – доктор педагогических наук, профессор, директор АНО «Центр изучения проблем профессионального образования» (111024, г. Москва, Муниципальный округ Перово, ул. 2-я Энтузиастов, д. 5, к. 41, ком./офис 6/4), e-mail: on-oleynikova@yandex.ru

Eastern and western systems of education – prospects for cooperation

A.A. Muravyeva, O.N. Oleynikova

Centre for Vocational Education and Training Studies, Moscow

The article examines possibilities of interaction and enrichment of the cognitive philosophy of education and educational practice of the countries of the conventional West and the conventional East. The research is relevant for the development of international education and strengthening academic exchanges, academic mobility in the context of globalization and changing the contour of interaction between the Global South and the Global North. The proposed discourse addresses values, traditions, educational theories and practices in the East and West, as well as their future shape with regard to increasing complexity of developmental challenges. The ontological affinity of the education systems in the East and West is confirmed together with their inherent processes of

cognition and epistemologies. The results of the study comprise proposals for effective use of mutually significant parameters of both systems for the further development of the international dimension in education. The novelty of the study lies in examining the education systems from the standpoint of antinomy, conventionally termed «Eastern education – Western education».

Keywords: *philosophy of education, eastern education, western education, antinomy, modernization of education, international cooperation.*

Принято в редакцию: 28.12.2024 г.

Подписано в печать: 15.01.2025 г.

Молодые исследователи и аспиранты

УДК 159.9.07

Doi: 10.26456/vtpsyed/2025.1.228

**Ценностно-смысловой аспект самопонимания
профессиональной идентичности
в рамках субъектно-бытийного подхода**

Л.С. Бурлаченко

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный технологический университет»,
г. Краснодар
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар

Представлены данные эмпирического исследования самопонимания профессиональной идентичности людей, принадлежащих к профессиональной группе, находящейся в стадии формирования (блогеров) в рамках субъектно-бытийного подхода. Цель эмпирического исследования заключалась в анализе и описании составляющих элементов самопонимания профессиональной идентичности представителей формирующейся профессиональной группы – блогеров. В качестве методов были использованы: теоретический анализ, проективные методики, личные интервью, методика «Якоря карьеры» Э. Шейна в адаптации В.А. Чикер, В.Э. Винокурова. Приведено обоснование использования указанных методов, а также актуальность субъектно-бытийного подхода для изучения данной проблематики. В результате исследования были выявлены, измерены и охарактеризованы составляющие самопонимания профессиональной идентичности (эмоционально-волевой, личностно-смысловой и ценностно-смысловой аспекты), проанализирована возможность применять данную эмпирическую модель самопонимания профессиональной идентичности к профессиональным группам с разными условиями бытийности. Обозначены дальнейшие направления изучения самопонимания профессиональной идентичности, рассмотрены перспективы применения полученных данных в практической деятельности психологов, специалистов по адаптации персонала, в профессиональном самоопределении и профессиональном ориентировании.

Ключевые слова: самопонимание профессиональной идентичности, профессиональные ценности, субъектно-бытийный подход, блогосфера, блогинг, блогеры, самопонимание.

Изучение профессионально-трудовой сферы в настоящий момент актуализировано такими факторами, как развитие высоких технологий, замена части рабочих задач и даже профессий техникой, программным обеспечением, перенос многих профессий в дистанционный формат,

появление новых видов профессиональной деятельности, вынужденное овладение и совмещение нескольких профессий одним человеком. Исследования направлены как на эти факторы, так и на самого субъекта профессиональной трудовой деятельности: изучаются изменения профессиональной идентичности людей, её множественность, проблемы в процессе профессионально-трудовой адаптации и другие личностные и психические особенности индивида как субъекта, занятого профессиональным трудом [17, с. 11].

Самопонимание профессиональной идентичности находится в фокусе исследователей как сложный интроспективный процесс, попадающий под воздействие всех факторов изменяющейся профессионально-трудовой сферы общества. Исследователей интересуют такие вопросы, как совмещение нескольких профессиональных идентичностей [18, с. 1], отличия профессиональной идентичности от идентичности организационной [20, с. 39], формирование профессиональной идентичности у людей, работающих дистанционно, вне профессиональной группы [4, с. 112] и другие аспекты профессиональной идентичности. Однако на данный момент недостаточно проведено исследований самопонимания профессиональной идентичности как процесса и феномена, его составляющих компонентов, стадий его развития. При этом данный процесс и его результат безусловно влияют на психическое и моральное здоровье индивида, способствуют осуществлению успешной трудовой деятельности личности.

Самопонимание профессиональной идентичности – сложноорганизованный рефлексивный процесс, результатом которого являются представления индивида о себе как о представителе какой-либо профессиональной группы и сопровождается усвоением новых профессиональных знаний и навыков и интеграцией их в уже существующую систему знаний о себе, своём месте в окружающей реальности и бытийности в целом. Этот процесс направлен на качественное преобразование личности, ее постоянный рост [10, с. 411]. Самопонимание профессиональной идентичности направлено на осознание своей профессиональной деятельности, наполнение её личным смыслом, имеющим значение для индивида, и является инструментом нахождения собственного уникального места в социальной структуре общественной жизни.

Самопонимание в рамках субъектно-бытийного подхода определяется как «постижение человеком смысла своего существования, в результате которого происходит когнитивное и эмоциональное согласование продуктов самосознания и реальной действительности» [7, с. 199]. То есть субъект наделяет личностным смыслом те знания о себе и о мире, которые у него уже были.

Центральное положение субъектно-бытийного подхода заключается в понимании и рассмотрении личности как активного субъекта своего бытия. Ядро личности представляет собой структуру иерархически выстроенных личностных смыслов, на вершине которой располагается смысл жизни. Данный подход опирается на идею рефлексивного отношения субъекта к себе и собственному бытию, которое изучалось в работах С.Л. Рубинштейна, А.В. Брушлинского и их последователей. Процесс рефлексии направлен на торможение непрерывного потока непосредственной жизни человека и позволяет взглянуть на жизнедеятельность человека децентрализованно, «сверху», что делает человека «субъектом, т.е. творцом своей истории, вершителем своего жизненного пути» [9, с. 411].

Изменчивость современной социальной реальности, неустойчивость социальных систем, частая смена социальных статусов индивидов, высокий темп повседневной жизни людей вынуждают личность становиться активным субъектом своей бытийности, что подчеркивает актуальность субъектно-бытийного подхода.

Субъектность как центральная категория субъектно-бытийного подхода, представляет собой характеристику личности и реализуется в ее стремлении проявить во внешней среде свои внутренние смыслы. В результате объективные бытийные пространства преобразуются в бытийные пространства личности и становятся продолжением и частью личности [15, с. 97]. Опираясь на это определение, можно сказать, что блогинг становится ярким примером проявления субъектности. Блогер переносит свои личностные смыслы в информационное пространство, преобразует его, формируя вокруг себя собственную аудиторию, которая становится частью бытийного пространства блогера и без него перестает быть таковым. При этом деятельность блогера влияет и на его аудиторию: люди могут принимать или не принимать ценности, взгляды, мнения блогера и тем самым модифицировать свои убеждения, идентичность, мировоззрение и даже некоторые виды своей деятельности, что также делает актуальным изучение данной профессиональной деятельности.

Современные исследования социальных сетей нацелены на разные аспекты блогинга и блогосферы: профессиональную самореализацию через социальные сети [5, с. 28], коммуникативные возможности и особенности социальных сетей [6, с. 88], поиск себя, построение своей идентичности, создание сетевых сообществ, субкультур, описание разных категорий блогеров [3, с. 78–80], отношение людей к блогерам [3, с. 184], сравнение блогинга и журналистики [8, с. 81]. Кроме того, деятельность блогеров неоднозначно оценивается как сами блогерами, так и людьми [2]: часть респондентов считают это профессией, часть – не согласны, что блогинг

– профессия. Авторы вышеприведённых исследований, принимают факт того, что блогинг – это профессия, за аксиому. Скорее можно предположить, что блогинг сейчас находится в стадии становления и укрепления как деятельность профессиональная. Все вышеперечисленные аспекты делают блогеров актуальной для изучения формирующейся профессиональной группой.

На первом этапе исследования были выявлены три аспекта самопонимания профессиональной идентичности с помощью теоретического анализа литературы и эмпирических исследований.

Эмоционально-волевой аспект включает в себя эмоциональную окраску отношения к собственной профессии, представления об идеальном образе профессионала и о собственном существующем образе, эмоциональную окраску своей принадлежности к профессиональной группе. Эмоционально-волевой аспект самопонимания профессиональной идентичности также содержит личную оценку образа профессии, сформированного социальными институтами, осознание себя как члена профессиональной группы и эмоциональное отношение к этой группе и к себе как представителю данной профессии. Эти характеристики были выявлены и описаны в рамках исследования с помощью таких методов, как проективная методика по типу «Незаконченные предложения» («Я блогер»), сформированная на основе опросника Л.Н. Ожиговой, семантический дифференциал для исследования описаний профессионального образа, вопросы личного интервью.

Личностно-смысловой аспект самопонимания профессиональной идентичности отражает и обеспечивает баланс социального и персонального в идентичности: удерживает личность как от формально-механического исполнения своей профессиональной роли, так и от излишней уникальности и неповторимости себя как профессионала, что может привести к исключению из социально-профессиональных отношений. С позиций субъектно-бытийного подхода личностный смысл профессиональной идентичности заключается в профессиональной самоактуализации [9, с. 349] и самореализации [1]. Сюда входит осознание личного смысла и важности профессии для конкретного индивида, осознание реального образа Я в профессии и корректировка его в соответствии с реальными возможностями личности на поведенческом уровне. Эти компоненты были исследованы с помощью модифицированной методики «граф-схем» Б.В. Кайгородова и вопросов личного интервью.

Ценностно-смысловой аспект самопонимания профессиональной идентичности выражается в осознании конкретных профессиональных ценностей, наполнении их личностными смыслами, с последующей реализацией в конкретном поведении индивида как профессионала, как представителя своей профессиональной группы. Профессия становится делом жизни, призванием, а не просто инструментом получения дохода

для поддержания жизнедеятельности. Таким образом, реализация индивида в профессии закрывает высшие потребности в призвании, осуществлении искреннего желания помогать другим людям, в социальном одобрении, способствует самореализации и раскрытию своего потенциала.

Восприятие и осознание различных ценностей, разделяемых членами профессиональной группы, обеспечивает фундамент для профессиональной идентичности, которая, в свою очередь, поддерживается и воспроизводится профессиональным сообществом [13, с. 22–23]. Профессиональные ценности активно изучаются исследователями из разных областей гуманитарного знания.

Были также определены такие составляющие элементы самопонимания профессиональной идентичности, которые находят своё выражение во всех трёх аспектах, описанных выше (эмоционально-волевым, личностно-смысловым и ценностно-смысловым). Это представления о своем профессиональном будущем и тип профессиональной идентичности. Эти компоненты содержат и эмоциональную окраску, и наполнение личным смыслом и значением для индивида, а также отражают профессиональные ценности индивида и стратегии по их осуществлению. Данные компоненты были исследованы с помощью методики Л.Б. Шнейдер по определению типа профессиональной идентичности и методики «Временные аттитюды» Ж. Нюттена в авторской модификации.

Профессиональные ценности формируются и реализуются в рамках профессионального сообщества, то есть генерируются коллективно. Некоторые исследователи придерживаются позиции, что профессиональные ценности являются продуктом эффективной профессиональной самореализации. Профессиональные ценности должны не только отражать принципы трудовой деятельности, но и соотноситься с потребностями индивида и встраиваться в полную систему жизненных ценностей.

Профессиональные ценности блогеров интересны для изучения по нескольким причинам: их деятельность не всегда признаётся профессиональной, что влияет и на идентичность самих блогеров, размывает её, затрудняет её формирование; блогеры вещают на очень большие массы людей, исчисляемые миллионами, а значит, становится важным, чем именно они руководствуются при выборе транслируемой информации; ценности блогера будут также влиять на способы оформления контента, его тон, посыл и идеи, которые блогер хочет донести аудитории.

В результате изучения ценностно-смыслового аспекта самопонимания профессиональной идентичности были получены следующие данные. Выборочная совокупность – 121 человек: блогеры Краснодарского края. Средний возраст – 25 лет. 108 респондентов

женского пола, 13 респондентов мужского пола. Аудитория блогов варьируется от 2 тысяч до 50 тысяч человек, что относит эти блоги к такому понятию, как «микроблог». Средний срок ведения блога – 3,6 года. В выборочной совокупности представлены блогеры социальной сети Instagram (принадлежит Meta, признана экстремистской организацией, деятельность запрещена на территории РФ). Исследование было проведено до признания Meta экстремистской организацией. При формировании выборки потенциальным респондентам задавался вопрос-фильтр: «Считают ли они себя блогерами?». Данный вопрос направлен на такой компонент самопонимания профессиональной идентичности, как осознание человеком принадлежности к данной профессиональной группе и отнесение себя к ней.

Профессиональные ценности отражаются и реализуются через карьерные ориентации человека в профессии. Для их характеристики была использована методика «Якоря карьеры» Э. Шейн в адаптации В.А. Чикер и В.Э. Винокурова. Автор выделяет 9 типов карьерных ориентаций, которые могут сосуществовать вместе у одного человека.

В результате было обнаружено 6 типов карьерных ориентаций, характерных для блогеров. Распределение ответов по итогам методики «Якоря карьеры» представлено в табл. 1.

Таблица 1

Типы карьерных ориентаций блогеров, %

Тип карьерных ориентаций	Количество респондентов, %	Среднее значение	Стандартное отклонение
Автономия	27,5	7,8	1,6
Служение	27,5	7,7	1,6
Интеграция стилей жизни	25	7,5	1,6
Предпринимательство	15	6,4	2,0
Менеджмент	2,5	5,1	1,7
Стабильность	2,5	4,1	2,2
Итого	100	–	–

Как видно из табл. 1, карьерные ориентации типов «автономия» и «служение» в равной степени значимы для блогеров. Автономный тип характеризуется такими профессиональными ценностями, как свободный график, автономность в выполнении рабочих задач, свобода в творчестве и решении поставленных задач. Для личности с этим типом ориентаций важно, чтобы работа не занимала значительную часть времени, тем самым оставляя больше свободного времени для личной жизни и других видов деятельности, кроме профессиональной.

Кроме методики «Якоря карьеры» был проведён ряд личных интервью с блогерами. При обработке ответов можно увидеть корреляцию результатов методики и свободных ответов респондентов. В интервью блогеры часто называют такую профессиональную ценность,

как возможность самостоятельно выбирать часы работы и отдыха, а также возможность «работать из любой точки страны или города». Они также указывают, что «можно самому создавать именно тот контент, который нравится мне лично». Это позволяет работать, проявляя свой творческий потенциал, и подходить к решению задач нестандартным способом. У блогеров для этого целый арсенал средств цифровизации: Интернет, программы и приложения для создания и редактирования фото- и видеоконтента, нейросети.

Профессиональные ценности типа «служение» заключаются в следующем: высокий уровень общественной пользы, помощь другим людям, улучшение мира. Блогеры видят реализацию этих ценностей через два важных аспекта. Во-первых, высокая ценность аудитории блогера, её количество и качество и в связи с этим честность, открытость и искренность при общении с ней. Во-вторых, это тщательный отбор рекламных интеграций, обязательное неоднократное тестирование продуктов для рекомендаций аудитории и только потом заключительное решение о размещении рекламы продукта или услуги в блоге.

Можно предположить, что блогинг предстаёт той профессиональной областью, которая закрывает социально-психологические потребности обеих сторон, учитывая описанные выше профессиональные ценности. Аудитория блогов получает новую отобранную информацию, в том числе и экспертную, извлекает личный жизненный опыт блогера и имеет возможность интегрировать это в свою собственную жизнь, что подтверждено результатами пилотажного исследования [2, с. 185].

У части респондентов-блогеров выражен тип ориентаций в карьере «предпринимательство». Для него характерны такие профессиональные ценности, как создание своего бизнеса, создание и развитие своего уникального продукта или услуги, реализация идей в области социальных проектов. Этот тип характеризуется также высокой самостоятельностью, гибкостью, умением приспособиться к меняющимся внешним условиям.

Возможность эффективно совмещать карьеру и личную жизнь выступает как центральная профессиональная ценность для типа «интеграция стилей жизни». Блогеры подчёркивают важность такой работы, которая не будет кардинально менять весь образ жизни, а наоборот, подстраивается под него. Карьера имеет ценность только в том случае, если она оптимально интегрируется в общий образ жизни, а не забирает на себя весь фокус внимания и ресурсов человека.

Важным выводом из полученных данных стал следующий факт: независимо от типа карьерных ориентаций, центральной профессиональной ценностью для блогеров является высокое качество коммуникаций с аудиторией. Этому способствует искренность,

честность, открытость, регулярность общения и внимание к аудитории. Все эти аспекты общения блогеры называют в личных интервью и подчёркивают, что эффективная коммуникация позволяет правильно определять содержание, формы и регулярность контента блога.

Эмпирическое исследование позволило получить информацию и о том, что для блогеров не будет профессиональными ценностями. Респонденты-блогеры не так высоко ценят постоянное место работы с чётко определённым графиком и длительным контрактом, руководящие позиции в профессии и возможность управлять другими сотрудниками. Можно предположить, что это связано с особенностями выборки: в опросе принимали участие относительно молодые блогеры с небольшим количеством подписчиков. А на этом этапе у блогера ещё нет команды, других сотрудников, на которых можно делегировать разные профессиональные задачи: от составления графиков рекламы до написания текстов и обработки фото- и видеоконтента.

Следует обратить внимание, что такой тип карьерной ориентации, как «профессиональная компетентность», оказался совсем не выражен у блогеров. Центральной ценностью такого типа является развитие карьеры только в одной профессиональной области. Можно предположить, что блогеры по каким-либо причинам не видят своё профессиональное развитие только в блогосфере. О причинах такой особенности пока сложно судить. Возможно, это связано с результатами многочисленных исследований о множественной профессиональной идентичности, а также с процессами глобализации и цифровизации, которые вынуждают личность осваивать новые профессиональные сферы, получать навыки и знания в нескольких профессиональных областях для успешной реализации себя и своего жизненного пути.

В целом результаты методики «Якоря карьеры» коррелируют с данными, полученными в личных интервью, где блогеры дают описание своих профессиональных ценностей. Честность с самим собой и аудиторией (37,5 %), открытость (22,5 %), искренность (17,5 %) выступают профессиональными ценностями блогеров, поскольку напрямую влияют на количество и качество отзывчивой и верной аудитории. Блогинг – это профессиональная деятельность, которая становится выгодной для обеих сторон: блогеры реализуют свою потребность делиться с людьми информацией, жизненными ситуациями и переживаниями и тут же получают обратную связь, а аудитория закрывает потребности в поиске образцов для подражания, экспертной информации, наблюдении за жизнью других людей. Блогеры подчёркивают свою социальную ответственность перед аудиторией, неоднократно говоря в интервью о тщательном отборе продуктов для рекламы, проверке информации, которую хотят опубликовать, постоянном анализе и рефлексии обратной связи от подписчиков.

Важной профессиональной ценностью для блогеров является самореализация через творческую деятельность (77,5 %). Блогерам не просто нравится создавать разные формы контента, особенно их привлекает свобода в этом процессе и обратная связь от аудитории. Также для блогеров имеют ценность возможности увеличить и расширить круг социальных знакомств, участвовать в закрытых мероприятиях, принадлежать к определённой группе людей (66,5 %).

Кроме профессиональных ценностей морального характера, блогеры выделяют личное развитие (17,5 %), возможность получать подарки при бартерном сотрудничестве (20 %), возможность работать на себя (15 %), путешествия (15 %). Эти категории также выступают ценностями блогеров.

Таким образом, видно, что блогеры имеют представление и осознают свои профессиональные ценности. Это подтверждает, что блогеры наполняют личными значимыми смыслами свою профессиональную деятельность и понимают, что в ней является для них ориентирами. Они высоко ценят возможность не просто реализовать профессиональные ценности, но и интегрировать их в свою личную жизнь. Полученные данные позволяют наметить дальнейшие пути изучения самопонимания профессиональной идентичности человека: другие аспекты самопонимания профессиональной идентичности (эмоционально-волевой, личностно-смысловой); реализация в поведении всех аспектов самопонимания профессиональной идентичности, имеющих рефлексивную и когнитивную природу (эмоционально-волевой, личностно-смысловой, ценностно-смысловой).

Список литературы

1. Байлук В.В. Функции профессиональной самореализации личности // Философия и история образования. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/funktsii-professionalnoy-samorealizatsii-lichnosti> (дата обращения: 05.05.2020).
2. Бурлаченко Л.С. Понимание молодёжью блогинга как профессиональной деятельности // Организационная психология и психология труда. 2019. Т. 4. № 1. С. 183–198.
3. Витковская Н.Г., Исакова Т.Б. Некоторые особенности блога как жанра журналистики (на примере социальной сети «Инстаграм») // Вестник Волжского университета имени В.Н. Татищева. 2020. № 2. Т. 2. С. 78–83.
4. Гавриченко О. В. Специфика самопрезентации в интернете представителей разных профессиональных групп: Цифровое общество в культурно-исторической парадигме: колл. монография / под ред. Т.Д. Марцинковской, В.Р. Орестовой, О.В. Гавриченко; М., 2019. С. 112–117.
5. Гимадеева Д.Р. Профессиональная самореализация в сети (на примере социальной сети Инстаграм) // Социодинамика. 2016. № 10. С. 28–36.

6. Ефимов Е.Г., Леонтьев А.Н. Социокультурные факторы трансформации российской блогосферы // Волгоград: Волгоградский государственный технический университет. 2019. № 3. С. 88–93.
7. Кайгородов Б.В., Мяснянкина Н.Г., Борисова Е.В. Развитие самопонимания как условие становления психологически зрелой личности // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2018. № 3 (47). С. 198–205.
8. Каманина В.Е. Профессиональная идентификация современных журналистов: теоретические основы и реальные практики // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2019. № 3. С. 81–91.
9. Качалова Н.Г. Профессиональное самосознание, самооценка и успешность профессиональной деятельности // Профессиональное образование: проблемы, исследования, инновации: материалы V Международной науч.-практ. конф.: в 2-х т. Екатеринбург ООО «Издательство УМЦ УПИ», 2018. С. 348–353.
10. Клементьева М.В. Биографическая рефлексия как предмет исследования психологии // Человек, субъект, личность в современной психологии: материалы международной научной конференции, посвящённой 80-летию А.В. Брушлинского / отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. Т. 1. С. 411–413.
11. Кошелева Ю.П. Целевая направленность профессиональной идентичности обучающихся в вузе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2017. №1(770). С. 36–46.
12. Красникова Ю.В. Структура и содержание профессиональной идентичности будущих специалистов в образовательной среде техникума. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-i-soderzhanie-professionalnoy-identichnosti-buduschih-spetsialistov-v-obrazovatelnoy-srede-tehnikuma> (дата обращения: 25.09.2019 г.).
13. Минюрова С.А. Психология саморазвития человека в профессии. М.: Спутник, 2008. 298 с.
14. Овчарова Т.Н., Овчаров А.О. Профессиональное саморазвитие человека как эволюция его субъективного потенциала // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2018. №1(49). С.43–53.
15. Петросьян С.Н., Рябикина З.И. Личность и ее бытие как предметная область психологии // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2016. № 2 (178). С. 95–102.
16. Рябикина З.И. Интерпретация профессиональной идентичности и профессионального роста личности с позиций субъектно-бытийного подхода // Личность курсанта: психологические особенности бытия: материалы V Всероссийской научно-практической конференции (с иностранным участием). Краснодар: КубГУ, 2014. С. 5–11.
17. Сидорина Т.Ю. Жизнь без труда или труд во спасение? СПб.: Алетейя, 2018. 170 с.
18. Bentley S.V., Peters K., Haslam S.A. and Greenaway K.H. Construction at Work: Multiple Identities Scaffold Professional Identity Development in Academia. // *Frontiers in Psychology*, 2019. V. 10. P. 1–13.

19. Carlos-María Alcover. Who Are «I»? Who Are «We»? A State-of-the-Art Review of Multiple Identities at Work. *Psychologist Papers*, 2018. URL: <http://www.papelesdelpsicologo.es/English/2858.pdf> (дата обращения: 25.09.2019).
20. Robert MacKenzie R. Workers and Occupational Identity in the Telecommunications Industry: Navigating Employment Transitions through the Life Course Work. *Employment and Society*. 2009. V. 33. №. 1. P. 39–55.

Об авторе:

БУРЛАЧЕНКО Лариса Сергеевна – младший научный сотрудник, кафедры философии ФГБОУ ВО «Кубанский государственный технологический университет» (350072, г. Краснодар, ул. Московская, 2); старший преподаватель кафедры психологии личности и общей психологии ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» (350040, г. Краснодар, ул. Ставропольская, 149); e-mail: larisa-lulu@yandex.ru

The value-semantic aspect of self-understanding of professional identity within the framework of the subject-being approach

L.S. Burlachenko

Kuban State Technological University, Krasnodar
Kuban State University, Krasnodar

The article presents the data of an empirical study of self-understanding of professional identity of people belonging to a professional group that is in the process of formation (bloggers) within the framework of the subject-being approach. The purpose of the empirical study was to analyze and describe the constituent elements of self-understanding of professional identity of representatives of the forming professional group - bloggers. The following methods were used: theoretical analysis, projective techniques, personal interviews, the Career Anchor technique by E. Schein, adapted by V.A. Chiker, V.E. Vinokurov. The rationale for using these methods is given, as well as the relevance of the subject-being approach for studying this issue. As a result of the study, the components of self-understanding of professional identity (emotional-volitional, personal-semantic and value-semantic aspects) were identified, measured and characterized, the possibility of applying this empirical model of self-understanding of professional identity to professional groups with different conditions of being was analyzed. Further directions for studying self-understanding of professional identity are outlined, and the prospects for applying the obtained data in the practical activities of psychologists, personnel adaptation specialists, in professional self-determination and professional orientation are considered.

Keywords: *self-understanding of professional identity; professional values; subject-being approach; blogosphere; blogging; bloggers; self-understanding.*

Принято в редакцию: 18.10.2024 г.

Подписано в печать: 15.01.2025 г.

УДК 37.013.42
Doi: 10.26456/vtpsyed/2025.1.239

Социальная активность студенческой молодежи: содержание, структура, критерии диагностики

А.А. Дубинина

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

Формирование и развитие социальной активности российского студенчества рассматривается в исследовании как непреложное условие его успешной социализации, что выступает гарантом дальнейшей личностной и профессиональной самореализации. Поскольку для практического решения этой задачи необходимо разработать педагогическую модель формирования социальной активности студентов в современных социокультурных условиях, в исследовании определяются теоретические основы такой модели. Описаны содержание и структура понятия социальной активности, выявлены показатели, позволяющие оценить уровень социальной активности студенческой молодежи, определены критерии для диагностики уровня развития социальной активности студентов.

Ключевые слова: *студенческая молодежь, социальная активность, структура социальной активности, инициативность, ответственность, ценностные ориентации, готовность к действию.*

Актуальность исследования. Перед современным педагогическим сообществом на законодательном уровне поставлена задача формирования социальной активности студенческой молодежи в условиях социокультурной динамики настоящего времени. Методологически и технологически эта задача конкретизируется в нормативных документах российского образования. Так, в Стратегии реализации молодежной политики в Российской Федерации на период до 2030 г. студенческий возраст (18–24 года) назван «решающим для социализации молодого гражданина», а формирование его «готовности к активной социальной деятельности» связывается с «получением профессионального образования и подготовкой к началу трудовой деятельности», закреплением «навыков просоциального поведения, гражданского участия, саморазвития, ведения активного образа жизни, которые сохраняются на протяжении всей жизни человека и которые определяют его жизненный уровень, адаптивность к изменениям, продуктивность как члена общества» [9]. В федеральном законе «О молодежной политике в Российской Федерации» на правовом уровне закреплена государственная поддержка «подготовки и реализации инициатив, в том числе инициативных проектов, молодежи, создания молодежных общественных объединений, социально ориентированных

некоммерческих организаций и некоммерческих организаций, осуществляющих деятельность, направленную на реализацию молодежной политики в Российской Федерации» [12]. Система разнообразных направлений реализации молодежной политики отражена в федеральном законе «О благотворительной деятельности и добровольчестве (волонтерстве)» [13]. Участие студенческой молодежи в различных общественных, добровольческих объединениях способствует укреплению ее духовно-нравственных качеств и ценностных ориентаций. Принимая участие в решении актуальных проблем общества, студенческая молодежь способствует созданию более справедливого солидарного мира, формируя общество, в котором ценятся дружба, взаимопомощь и уважение. Эти установки современных нормативных документов подтверждают актуальность выбранной темы исследования.

Степень научной разработанности темы исследования. Феномен социальной активности молодежи в последнее время находится в центре внимания философов, педагогов, социологов, культурологов и психологов. Из разработанных на сегодня подходов наиболее активно используются личностно-ориентированный (А.П. Зайко [2], М.Я. Карапунарлы, О.Н. Прокофьева [4]), личностно-ресурсный (А.В. Сериков, Ю.С. Панфилова [10]), мотивационно-ценностный (В.А. Петровский [7]) и поведенческий (В.А. Ситаров, В.Г. Маралов [11]). Для определения современных особенностей феномена социальной активности исследователи применяют исторический и диахронический подходы и исследуют его эволюцию (Г.А. Корня [5], М.Е. Лавров [6]). Однако, при всей кажущейся разработанности темы в синхроническом и диахроническом аспектах, единого научно обоснованного определения актуализированного нами понятия на сегодня не выработано; нет и системной классификации его компонентов и показателей. Используемые исследователями конкретные культурные и исторические контексты обуславливают разное понимание социальной активности в частных ее аспектах, что необходимо учесть при разработке универсальной педагогической модели ее формирования. Поэтому тема остается актуальной в содержательном, структурно-функциональном и прикладном, практико-ориентированном аспектах.

В этой связи мы осмыслием *проблему исследования* в контексте необходимости разработать педагогическую модель формирования социальной активности студенческой молодежи в современных социокультурных условиях. В качестве теоретической основы такой модели мы считаем необходимым проанализировать содержание понятия *социальная активность* и его компоненты и упорядочить показатели и индикаторы социальной активности применительно к выбранной для исследования возрастной группе.

Цель исследования – уточнить понятие *социальная активность студенческой молодежи*, разработать его структуру и показатели, определить критерии и индикаторы для разработки диагностической программы определения уровня его сформированности.

Методология исследования носит комплексный характер. Метод теоретического анализа применен при изучении положений нормативных документов о стратегии реализации молодежной политики в Российской Федерации, благотворительной деятельности и добровольчестве (волонтерстве). Метод терминологического и дискурс-анализа стал инструментом систематизации результатов научно-педагогических работ, посвященных ключевому понятию исследования, уточнения его определения и структуры. Метасемантический анализ позволил зафиксировать термин *социальная активность* в системе понятий изучаемой проблемы; структурно-функциональный анализ – определить содержание и компоненты изучаемого явления, необходимые для выбора технологий его формирования в студенческой среде. Методы анализа, синтеза и обобщения применены при систематизации мнений авторов относительно принципов классификации видов и форм социальной активности.

Результаты исследования. Для определения содержания понятия *социальная активность* и дальнейшей разработки педагогической модели формирования социальной активности студенческой молодежи в современных социокультурных условиях мы проанализировали выбранные исследователями подходы к проблеме и предложенные дефиниции, обратив особое внимание на выделенные аспекты и концепты. Так, В.А. Ситаров и В.Г. Маралов наиболее общественно значимым считают поведенческий аспект социальной активности, делая акцент на действиях и способах поведения, свидетельствующих о принятии, преобразовании, самостоятельном формулировании актуальной общественной задачи, обладающей просоциальной ценностью [11, с. 167]. А.П. Зайко выделяет в основе этого понятия личностно-ориентированный концепт, описывая его как сущностное качество личности, определяющее ее самореализацию в выбранных видах самостоятельной деятельности с учетом внешних и внутренних факторов и условий [2, с. 97]. Сознательную субъектность подчеркивают в этом понятии и М.Я. Карапунарлы и О.Н. Прокофьева [4, с. 135]. А.В. Сериков и Ю.С. Панфилова настаивают на первостепенной важности ресурсообеспеченности личности, что вырабатывается посредством включения субъекта в социальные практики, лежащие за пределами его учебной и трудовой деятельности [10, с. 88]. В.А. Петровский видит в социальной активности путь формирования нравственных качеств личности, проявляющихся в ее активной жизненной позиции, готовности и способности отстаивать свои взгляды и убеждения, доказывать единство слова и дела [7, с. 21].

Обобщив результаты научных работ и уточнив их в свете современных представлений о социальной активности, зафиксированных в законодательных актах и нормативных документах российского образования, мы уточнили определение ключевого понятия исследования применительно к выбранной возрастной группе. Мы понимаем *социальную активность студенческой молодежи* как интегральное личностное образование, которое обеспечивается внутренними духовно-нравственными ресурсами личности, постоянно развивающимися в ответ на вызовы времени, и реализуется в актуализации этих ресурсов через участие личности в социальных практиках, лежащих за пределами ее учебной и трудовой деятельности, в которых личность проявляет самостоятельность в осмыслении, формулировании и принятии решений относительно общественных задач, обладающих просоциальной ценностью.

Чтобы сформулировать конкретные задачи по формированию социальной активности студенческой молодежи и разработать соответствующую модель, мы проанализировали взгляды исследователей на структуру этого понятия и определили показатели и индикаторы его сформированности. Так, Н.В. Гончарова и О.П. Поповкина выделяют в структуре социальной активности три компонента: трудовой они связывают с отношением личности к своим рабочим обязанностям и активностью в управлении и руководстве хозяйственной деятельностью; общественно-политический – с выражением ею своих социальных, гражданских и политических позиций; духовный – с ее включением в деятельность по созиданию общественно значимых ценностей [1, с. 18]. А.Э. Пилипенко трактует структуру социальной активности студенческой молодежи как взаимодействие компонентов ресурсообеспеченности, социального действия, ценностей и мотивации к участию в социально-активной деятельности [8, с. 274–275]. Р.М. Шамянов выделяет в структуре социальной активности когнитивную, эмоционально-оценочную, мотивационно-волевою и поведенческую составляющие [14, с. 384].

Сопоставив и обобщив представленные точки зрения, мы на основе компетентностного подхода разработали следующую структуру социальной активности. В феномене социальной активности студенческой молодежи мы выделили следующие компоненты: когнитивный связан с осмыслением личностью социальной проблематики и самоопределением в различных видах общественной деятельности; мотивационно-ценностный – с внутренними ее убеждениями, формирующимися под влиянием культуры, образования и личного социального опыта; коммуникативный – с ее взаимодействием с другими людьми, организациями, студенческими объединениями, предполагающим общение и сотрудничество; личностно-волевой – с осознанием ею, принятием и признанием важности социальной

ответственности, что является побуждающим фактором к участию в общественной жизни; поведенческий – с осознанием своей роли в обществе и принятием ответственности за свои поступки. Эти ценности являются основой для принятия решений и участия в разных формах социальной жизни, включая волонтерство, гражданские инициативы, экологическую активность и др.

Системно разработанную структуру социальной активности мы представили в табл. 1.

Таблица 1

Структура социальной активности студенческой молодежи:
компоненты и показатели

№	Компоненты	Показатели сформированности компонента
1	Когнитивный	– умеет ставить, анализировать и решать ситуационные социально значимые задачи; – умеет анализировать полученный социальный опыт и корректировать свои действия
2	Мотивационно-ценностный	– умеет выбирать лично и социально значимые ценностные ориентиры; – проявляет гражданско-патриотическую позицию
3	Коммуникативный	– способен конструктивно решать возникающие конфликтные ситуации; – готов к продуктивному сотрудничеству с другими людьми, организациями, студенческими объединениями
4	Личностно-волевой	– способен выстраивать индивидуальную траекторию развития в связи с осознанием и принятием социальной ответственности; – способен приобретать лично и социально значимые компетенции, необходимые для самореализации в общественной жизни
5	Поведенческий	– четко осознает свое место в обществе и достигает поставленных социально значимых целей; – принимает ответственность за свои действия и их последствия

Чтобы определить уровень социальной активности студенческой молодежи и работать над его повышением, необходимо определить индикаторы его сформированности и критерии выделения уровней. Для диагностики социальной активности Г.П. Иванова и Э.Ф. Шакирова предлагают использовать когнитивный, эмоционально-ценностный, мировоззренческий, поведенческий критерии, обусловленные интегративным общественным качеством личности [3, с. 37], В.А. Ситаров и В.Г. Маралов – нормативно-личностный, личностно-продуктивный и продуктивно-творческий уровни [11, с. 166–167]. Полагая существенными критериями социальной активности инициативность и исполнительность, В.А. Ситаров и В.Г. Маралов в качественно-количественные показатели социальной инициативы

включают «мотивационный компонент проявления инициативы; качество и общественную ценность инициативы; направленность инициатив; определенность / неопределенность инициативы; меры принятия ответственности за инициативу; устойчивость инициатив; частота инициатив; уровень инициативы» [11, с. 169].

Таблица 2

Параметры анализа и индикаторы сформированности социальной активности студенческой молодежи

№	Наименование подхода	Параметры анализа	Индикаторы сформированности
1	Качество и количество	качественный	– социальная значимость проектов, созданных и воплощенных во внеучебной деятельности
		количественный	– количество студентов, задействованных в социально-активной деятельности
2	Личностно-общественный	индивидуальный	– участие в решениях студенческого самоуправления и проявление своей личностной позиции
		групповой	– организация и участие в студенческих объединениях
		институциональный	– участие в работе совещательно-консультационных органов (молодежных советов, молодежного правительства / парламента), созданных при государственных органах власти

Систематизировав опыт исследователей, мы разработали следующую систему индикаторов и параметров анализа сформированности социальной активности. В данной системе по признаку качество / количество мы различаем индикаторы качественные и количественные. Качественные индикаторы (включая данные опросов общественных мнений и интервью) отражают глубину и мотивацию участия в движении; количественные (численность участия в общественных мероприятиях, количество членов волонтерских организаций) позволяют получить объективные данные о масштабах социальной активности. По личностно-общественному признаку мы структурировали индикаторы по индивидуальному, групповому и институциональному уровням. Индивидуальные индикаторы свидетельствуют о фокусе испытуемого на личных действиях и убеждениях; групповые характеризуют взаимодействия внутри сообществ; институциональные индикаторы (государственные

инициативы, социальные программы), показывают роль структур в формировании социальной активности.

Системно выделенные параметры анализа и индикаторы социальной активности мы представили в табл. 2 выше.

Выводы. Таким образом, мы уточнили содержание и структуру понятия *социальная активность студенческой молодежи* применительно к современным социокультурным условиям, определили показатели и индикаторы сформированности компонентов социальной активности и соответствующие параметры анализа данных. Перспективы данной темы мы связываем с анализом влияния социальной активности на профессиональную подготовку студентов, развитие их лидерских качеств и гибких навыков. Исследование феномена социальной активности студенческой молодежи позволит выявить продуктивные методы инкорпорации практического опыта в учебный процесс, что, в свою очередь, содействует формированию гармоничной и ответственной личности, способной к активно-рефлексивной деятельности в обществе.

Список литературы

1. Гончарова Н.В., Поповкина О.П. Социальная активность личности: теоретический аспект в научной литературе // Евразийский Союз Ученых. 2019. № 4 (61). С. 17–19.
2. Зайко А.П. Факторы формирования социальной активности современных студентов колледжей // Дискуссия. 2015. № 6 (58). С. 96–97.
3. Иванова Г.П., Шакирова Э.Ф. Диагностика уровней сформированности социальной активности учащихся // Акмеология. 2013. № 3 (47). С. 35–39.
4. Карапунарлы М.Я., Прокофьева О.Н. Особенности формирования социальной активности студентов вуза в процессе волонтерской деятельности // Вестник Калужского университета. 2021. № 1 (50). С. 135–137.
5. Корня Г.А. Развитие концептуальных подходов в понимании феномена социальной активности студенческой молодежи в российской педагогике и психологии XX века // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2024. № 2(70). С. 1–12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kontseptualnyh-podhodov-v-ponimanii-fenomena-sotsialnoy-aktivnosti-studencheskoy-molodezhi-v-rossiyskoy-pedagogike-i> (дата обращения: 15.01.2025).
6. Лавров М.Е. Социальная активность студентов как психолого-педагогический феномен: анализ теоретических подходов // Социально-политические исследования. 2021. № 1 (10). С. 113–123.
7. Петровский В.А. Активность, деятельность, индивидуальность: между вчера и завтра (методологические заметки) // Мир психологии. Научно-методический журнал. 2020. № 2 (102). С. 20–31.
8. Пилипенко А.Э. Структурные компоненты социальной активности российской студенческой молодежи (на примере Ростовской области) // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки. 2020. № 3. С. 273–278.
9. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 17 августа 2024 г. № 2233-р Об утверждении Стратегии реализации молодежной политики в

- Российской Федерации на период до 2030 г. // Гарант. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/409496275/> (дата обращения: 15.01.2025).
10. Сериков А.В., Панфилова Ю.С. Образовательные стратегии донских абитуриентов: опыт социологического исследования // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2018. № 2. С. 87–94.
 11. Ситаров В.А., Маралов В.Г. Социальная активность личности (уровни, критерии, типы и пути ее развития) // Знание. Понимание. Умение. 2015. № 4. С. 164–176.
 12. Федеральный закон «О молодежной политике в Российской Федерации» от 30.12.2020 № 489-ФЗ (ред. от 28.12.2024 № 550-ФЗ) // Президент России. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/46328> (дата обращения: 15.01.2025).
 13. Федеральный закон «О благотворительной деятельности и добровольчестве (волонтерстве)» от 11.08.1995 № 135-ФЗ (ред. от 28.12.2024 № 554-ФЗ) // Президент России. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/8212> (дата обращения: 15.01.2025).
 14. Шамионов Р.М. Социальная активность личности и группы: определение, структура и механизмы // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2018. Т. 15. № 4. С. 379–394.

Об авторе:

ДУБИНИНА Анастасия Андреевна – аспирант, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: n4styua.dubinina@yandex.ru

Students' social activity: content, structure, diagnostic criteria

A.A. Dubinina

Tver State University, Tver

The formation and development of Russian students social activity is considered in the study as an indispensable condition for their successful socialization, which acts as a guarantor of further personal and professional self-realization. Since for the practical solution of this problem it is necessary to develop a pedagogical model for the forming the students social activity in modern socio-cultural conditions, the author determines the theoretical foundations of such a model. The author describes the content and structure of the social activity concept, identifies indicators that allow assessing the level of student youth social activity, determines the criteria for diagnosing the level of development of students social activity.

Keywords: *student youth, social activity, structure of social activity, initiative, responsibility, value orientations, readiness for action.*

Принято в редакцию: 15.01.2025 г.

Подписано в печать: 27.01.2025 г.

Духовно-нравственное развитие как новая образовательная область дошкольного образования

О.С. Ильина

ФГБОУ ВО «Курский государственный университет», г. Курск

Проведен анализ массового эксперимента по духовно-нравственному воспитанию детей в дошкольных образовательных учреждениях Курской области, который был осуществлён на базе специально созданной региональной апробационной площадки. Целью эксперимента была проверка гипотезы, что духовно-нравственное воспитание является новой образовательной областью дошкольного образования. Положительные результаты эксперимента, полученные в процессе духовно-нравственного воспитания детей, свидетельствуют о том, что в дошкольном образовании не только необходима, но и может быть успешно создана новая образовательная область – духовно-нравственное развитие. Теоретические разработки и педагогический опыт, полученный в ходе осуществления апробационной работы, могут быть успешно внедрены в систему дошкольного образования и востребованы разными специалистами: работниками системы управления образованием, учёными, но прежде всего педагогами, преподающими курс «Основы духовно-нравственной культуры» в детских садах.

Ключевые слова: *духовно-нравственное развитие ребёнка-дошкольника, духовно-нравственное воспитание ребёнка-дошкольника, дошкольные образовательные организации, основы духовно-нравственной культуры, региональная апробационная площадка, система духовно-нравственного воспитания, духовно-нравственное развитие как новая образовательная область дошкольного образования, система непрерывного повышения квалификации педагогов духовно-нравственной культуры.*

1. Состояние научных исследований и практической работы в области духовно-нравственного воспитания детей-дошкольников на момент начала описываемого эксперимента

В нашей стране с 2000-х годов шло теоретическое осмысление проблемы духовно-нравственного воспитания детей-дошкольников. В этой связи можно назвать работу Т.А. Берсеневой [1], в которой она показала в качестве важнейшего института формирование традиционного уклада жизни наряду со школой и детский сад. Большое внимание организации духовно-нравственного воспитания в дошкольных учреждениях уделила в своей монографии С.Ю. Дивногорцева [6]. И.В. Метлик в своей фундаментальной работе «Религия и образование в светской школе» также

указывал на необходимость организации духовно-нравственного воспитания в детских садах [8]. Важность развития духовно-нравственного воспитания в дошкольных образовательных организациях также обосновала и Т.И. Петракова [10]. В.М. Меньшиков конкретизировал рассматриваемый вопрос, подчеркивая значимость православного дошкольного образования [7, с. 261].

В это же время успешно начали работу над созданием содержания духовно-нравственного воспитания. Так, были подготовлены учебно-методические комплекты по духовно-нравственной культуре для детских садов Л.П. Гладких [4], Л.Л. Шевченко [12] и др. Следует указать и на методические работы А.В. Бородиной [2].

В эти же годы были успешно выполнены диссертационные исследования. Так, Л.П. Гладких проанализировала вопросы подготовки педагогов духовно-нравственного воспитания в системе дошкольного образования [3]. И.С. Муратова изучала формирование отношений детей в процессе изучения традиционных духовно-нравственных ценностей [9]. Диссертация О.М. Потаповской была посвящена обоснованию необходимости использования в содержании образования детских садов традиционных духовно-нравственных ценностей [11].

Широкое распространение получил массовый педагогический опыт духовно-нравственного воспитания в дошкольных образовательных организациях в Белгородской, Курской, Московской, Магаданской областях, Мордовской Республике и других регионах России. Особенностью этой работы было то, что она шла при поддержке региональных управленческих и научных структур, высших образовательных учреждений и Русской православной церкви.

В 10-е годы XXI века практика духовно-нравственного воспитания в дошкольных образовательных учреждениях стала обретать системность. Так, в 2011 г. группа курских учёных и представителей Русской православной церкви под научным руководством В.М. Меньшикова разработала учебно-методическое пособие «Мир – прекрасное творение» [4], используемое в детских садах не только в Курской области, но и в других регионах.

2. Подготовительная работа как важнейший этап успешной организации духовно-нравственного воспитания

Второй этап нашей экспериментальной деятельности в рамках региональной апробационной площадки значительно отличался от первого, который проводился нами индивидуально на базе двух детских садов города Курска.

Основной целью этой экспериментальной работы было осуществление знакомства детей с духовно-нравственной культурой в детских садах. Его успешная реализация подтверждала бы наше предположение о том, что духовно-нравственное развитие является новой образовательной областью дошкольного образования. И, соответственно,

оно может быть самостоятельной образовательной областью дошкольного образования наряду с другими образовательными областями дошкольного образования: социально-коммуникативным развитием, познавательным развитием, речевым развитием, художественно-эстетическим развитием, физическим развитием.

Существенное отличие этого этапа заключалось в подготовительной работе. Если в нашей индивидуальной экспериментальной работе её подготовительная часть была в основном посвящена разработке теоретической модели эксперимента, то в данном случае её значительная часть была посвящена непосредственно практической организации духовно-нравственного воспитания.

В процессе подготовки экспериментальной работы была подготовлена необходимая нормативная документация. Для всех педагогов организованы курсы повышения квалификации, на которых они получили необходимую теоретическую, методическую и практическую подготовку для успешной работы в условиях апробационной площадки.

Результаты первого этапа экспериментальной работы потребовали усовершенствовать содержание духовно-нравственного воспитания. В связи с этим было подготовлено второе издание учебно-методического пособия «Мир – прекрасное творение» под научным руководством В.М. Меньшикова [5]. Вместе с тем в него были внесены значительные дополнения. Так, в нём появилась система дидактических материалов – «Художественно-продуктивная деятельность» и «Музыка».

Предложенные материалы, несущие в себе традиционные духовно-нравственные ценности, существенно расширили содержание изучаемого курса. Дети дошкольного возраста в ходе художественной деятельности познакомились с вышивкой на плотной бумаге, тканем салфетки и пояса, росписью деревянных яиц (декоративное рисование), плетением из природных материалов, работали с бисером, учились вязанию, изготавливали кукол из ткани и природных материалов, украшали пряники, лепили и расписывали глиняные игрушки, работали с соломой при изготовлении птицы или куклы, лепили из соленого теста. Воспитанники старшей группы (5–6 лет) при изучении темы «День славянской письменности и культуры» украшали заготовленные ранее буквы, с которых начинаются их имена, различными орнаментами, чтобы в дальнейшем создать книгу детских имен. Детям 6–7 лет при изучении темы «Кому работа не в тягость, тому доступна и радость» (по сказке «Как рубашка в поле выросла») предлагалось изготовить поделку из бумаги – блузку или кофту с последующим изображением на ней цветными карандашами вышитого узора для подарка мамам и бабушкам на день жён-мироносиц.

Столь же широко использовались церковная, классическая и народная музыка. Так, воспитанникам старшей группы (5–6 лет) при изучении темы «Храм – дом Божий. Понятие о кресте и крестном знамении» предлагались следующие аудиозаписи: тропарь и кондак Воздвижению

Креста Господня; А. Архангельский «Крест – хранитель всея вселенная»; сл. и муз. И. Болдышевой «Ангелы святые любят Божий храм»; сл. Е. Екимовой, муз. И. Болдышевой «Крестик». Детям старшей группы (5–6 лет) в процессе деятельности по изучению темы «Милосердие творит добрые дела» (по сказке «Цветик-семицветик») предлагались следующие аудиозаписи: В.А. Моцарт. Концерт для фортепиано с оркестром № 23. Ч. II. Адажио; В. Гаврилин «Каприччио»; сл. А. Хайта, муз. Б. Савельева «Если добрый ты», сл. М. Пляцковского, муз. Ю. Чичкова «Песня о волшебном цветке». Воспитанникам подготовительной группы в процессе деятельности по изучению темы «Богатыри – защитники Отечества» предлагались следующие аудиозаписи: былинные наигрыши (гусли); М.П. Мусоргский «Рассвет на Москве-реке» из оперы «Хованщина»; А.П. Бородин. Симфония № 2 «Богатырская». Ч. I; сл. Н. Добронравова, муз. А. Пахмутовой «Богатырская наша сила». Детям 6–7 лет при изучении темы «Сам пропадай, а товарища выручай» (по сказке «Иван-царевич и серый волк») предлагались следующие аудиозаписи: Н.А. Римский-Корсаков. Увертюра на темы трех русских песен; сл. М. Пляцковского, муз. Б. Савельева «Настоящий друг»; сл. М. Пляцковского, муз. Ю. Чичкова «Верность, отвага и честь» (во всех случаях прослушивалось не всё произведение, а только часть.)

3. Процесс и результаты реализации экспериментальной программы духовно-нравственного воспитания детей

Апробационная работа началась с того, что во всех детских садах, участвовавших в экспериментальной работе, прошли педагогические советы, на которых были созданы методические советы по духовно-нравственному воспитанию под руководством заведующих.

Также в дошкольных образовательных учреждениях состоялись родительские собрания, посвящённые изучению нового курса, на которых педагоги познакомили родителей с новым курсом и предложили им написать заявления о согласии на изучение их детьми курса духовно-нравственной культуры. Практически все родители приняли это предложение.

Трудность массовой апробационной работы заключалась в том, что детские сады начинали реализацию эксперимента региональной программы каждый со своего уровня: одни – с нулевой точки, другие (а таких было большинство) продолжили преподавание духовно-нравственной культуры. Общим для каждого детского сада было то, что в своей работе они стали использовать содержание второго издания программы и пособия «Мир – прекрасное творение».

Духовно-нравственное развитие личности ребёнка происходило путем освоения традиционных духовно-нравственных ценностей. Главным средством духовно-нравственного развития личности ребенка стало введение его в православную культурную традицию, а также народную культуру через воспроизведение годового цикла праздников, труд, игры, использование специально отобранных народных сказок и

малых фольклорных форм (пословиц, поговорок, потешек), через знакомство детей с музыкальными и живописными произведениями на евангельские сюжеты.

Особенность организации занятий по духовно-нравственному воспитанию детей заключается в том, что все они *проходили в деятельности*. Реализация деятельностного принципа является наиболее важным требованием к организации духовно-нравственного воспитания детей дошкольного возраста, что обеспечивает действенность интериоризации внешних требований во внутренние качества личности, поскольку информационный подход в форме моральных бесед в обучении и воспитании дошкольников меньше соответствует их возрастным возможностям.

Поделки, рисунки изготавливаются детьми с нравственным назначением: подарить, украсить, порадовать, организовать выставку, ярмарку, празднование именин детей и близких.

Обязательным фрагментом почти каждого занятия являлось чтение и обсуждение с детьми подобранного в соответствии с темой занятия небольшого *литературного произведения* (чаще всего стихотворения) и тематическая беседа на диалоговой основе. Например, воспитанники 6–7 лет при изучении темы «Бог помогает каждому (по стихотворению К. Петерсона «Сиротка»)» рисуют акварелью зимний пейзаж и дарят рисунок в детский дом. Воспитанники 6–7 лет при изучении темы «Бог помогает каждому» (по стихотворению К. Петерсона «Сиротка») рисуют акварелью по сырому слою зимний пейзаж и дарят в детский дом.

Проверка знаний шла в соответствии с основными разделами духовно-нравственной культуры: «Понятие о Боге. Бог – Творец мира. Молитва в жизни ребёнка», «Знакомство детей с жизнью Иисуса Христа и Пресвятой Богородицы», «Ангелы и ангельский мир. Ангел-хранитель», «Храм – дом Божий», «Главные православные праздники», «Жизнь святых людей, именины», «Нравственные заповеди и нормы поведения», «Человек – любимое творение Божие», «Семья – великая святыня (домашняя церковь)», «Общество – духовный союз людей», «Природа – нерукотворный храм Божий».

Большое значение в успешном проведении эксперимента играла диагностика духовно-нравственного развития детей. И самым трудным в проведении эксперимента была эта работа и последующая интерпретация полученных результатов.

Со времён Г.В.Ф. Гегеля известно: чем более сложной является изучаемая реальность, тем труднее использовать математику. Математика почти идеально описывает механические системы. Но чем дальше от механических явлений, тем более относительными являются математические интерпретации. Даже в изучении познавательной сферы математика работает с большим трудом. А в изучении нравственности математика и вовсе не работает. Нельзя с помощью математики проверить и духовное.

И тем не менее в анализе духовно-нравственного развития ребёнка можно в определённой мере использовать математический инструментарий с учётом его относительности определения духовно-нравственного развития детей и с пониманием, что математику можно использовать только для определения общих тенденций духовно-нравственного развития детей. Причём полученные данные могут использоваться не для «оргвыводов», направленных на наказание детей, а исключительно для работы самого педагога.

В качестве контрольных диагностических средств для определения уровня развития духовно-нравственной сферы ребёнка и его поведения нами использовались следующие методы: наблюдение (прямое и косвенное); беседы (материалы разговоров с детьми); анкеты (для педагогов и родителей); проблемные воспитывающие ситуации; проблемные вопросы; анализ продуктов деятельности (рисунки, поделки и т.п. детей); опрос (родителей, педагогов и работников детских садов, часто соприкасающихся с детьми).

Главным средством диагностики стали переданные нами педагогам журналы духовно-нравственного развития детей, хотя их ведение и не давало абсолютно точную картину их развития, но позволяло в целом отслеживать тенденции развития каждого воспитанника.

Непосредственно предметом изучения духовно-нравственного развития детей в детских садах было: развитие *духовно-нравственного сознания*: духовно-нравственные представления, образы, установки, смыслы и т.д.; развитие *эмоционально-чувственной стороны* духовно-нравственной сферы ребёнка: отношение ребёнка к миру, его позиция в мире, его чувства: любовь, доброта, честность, справедливость, милосердие, сопереживание, сострадание и т.д.; развитие *деятельной части* духовно-нравственной сферы ребёнка: волевые характеристики: терпеливость, усидчивость и т.п. и непосредственно духовно-нравственное поведение ребёнка: дела, поступки, действия ребёнка.

В качестве показателей духовно-нравственного развития детей младшей, средней и старшей группы мы выделили достаточный уровень и недостаточный уровень, а в подготовительной группе – три уровня: высокий, средний и низкий. При этом высокий и средний уровень соответствует достаточному уровню предшествующих групп, а низкий – недостаточному.

Нами было определено содержание критериев развития отдельных сторон духовно-нравственного развития детей. Так, показателями уровня развития заинтересованности детей подготовительной группы в изучении духовно-нравственной культуры были следующие:

Низкий уровень. Ребёнок не проявляет интереса к духовно-нравственной культуре, не проявляет должного внимания к людям: их словам и состояниям; не интересуется правилами и нормами отношения с людьми.

Средний уровень. Воспитанник по инициативе взрослого с желанием исследует духовно-нравственные явления, ищет ответы на поставленные вопросы; по побуждению взрослого обращает внимание на настроение и поведение окружающих людей, задумывается над нравственными вопросами, пытается объяснить поведение людей.

Высокий уровень. Дошкольник сам проявляет интерес к познанию явлений духовно-нравственного мира, задает вопросы, обращается к разным источникам, «экспериментирует»; интересуется настроениями и состояниями других людей, их нравственными отношениями (как ведут себя люди); сам проявляет интерес к познанию нравственных отношений в окружающем мире; имеет нравственные убеждения и собственную нравственную позицию, которую может объяснить; выражает благодарность.

Соответственно, эти уровни фиксировались цифрами: 0; 1; 2. Если наблюдения за детьми велись регулярно и фиксировались в журналах, то к концу года педагог видел состояние и возможности развития каждого ребёнка.

Ещё в большей мере это допускала сделать вся совокупность используемых средств, позволявшая увидеть динамику духовно-нравственного развития детей, формирования их духовно-нравственной сферы.

Характеризуя в целом проведённую работу, можно сказать, что, несмотря на её экспериментальный характер, она прошла успешно. Полученные результаты показали их схожесть с результатами нашего индивидуального эксперимента. Успех воспитательной деятельности проявился в развитии познавательных, эмоционально-чувственных и деятельностно-поведенческих компонентов духовно-нравственной сферы дошкольников.

4. Анализ итогов проведённой опытно-экспериментальной работы

Осмысливая проведённую работу, в целом можно сказать, что все поставленные задачи были успешно решены. Об этом можно судить по результатам системной диагностической работы.

Это проявилось в развитии познавательных, эмоционально-чувственных и деятельностно-поведенческих компонентов духовно-нравственной сферы у дошкольников в целом. Дети освоили нравственные нормы, способны дать нравственную оценку поступкам, проявляют отзывчивость к сверстникам, к родным и близким, педагогам.

Основным результатом проведённой работы стало умение детей применять духовно-нравственные знания на практике, в своём поведении, в своих отношениях со взрослыми и сверстниками. Поведение детей регулируется представлениями о добре и зле. Они испытывают положительные эмоции при правильных поступках, и, напротив, они переживают, если поступают неправильно.

Результаты воспитательной работы не только фиксировались отдельными педагогами и активно обсуждались на ежегодных собраниях педагогов духовно-нравственной культуры. Они также анализировались

на муниципальных и региональных методических советах детских садов, на заседаниях методических объединений педагогов духовно-нравственной культуры, на различных научно-практических мероприятиях. Опросы всех педагогов детских садов показали, что почти все они положительно относятся к преподаванию курса «Духовно-нравственной культуры».

Мониторинг удовлетворенности родителей качеством занятий их детей духовно-нравственной культурой с 2018-го по 2021 г. выявил, что и родители отмечали позитивную динамику в духовно-нравственном развитии детей. Они говорили о положительном влиянии духовно-нравственного воспитания на развитие их детей, считали необходимым сохранять этот курс в детских садах и в дальнейшем.

Всё это даёт нам возможность сделать вывод о положительной динамике духовно-нравственного развития детей.

Эксперимент позволил сделать ещё ряд выводов. Например, что непрерывное повышение квалификации педагогов в области духовно-нравственной культуры детей является необходимым условием успешной деятельности педагогов по духовно-нравственному воспитанию. Поэтому постоянно шло повышение квалификации всех педагогов экспериментальных площадок, углубление их педагогических и методических знаний. Для решения этих задач проводились различные научно-методические мероприятия. Педагоги стремились интегрировать полученные знания в практику, учитывали возрастные и индивидуальные возможности детей, находили и разрабатывали необходимые технологии и методы воспитательной работы. Особенно успешно реализовывалась проектная деятельность, включая исследовательские и комплексные проекты.

Обмен педагогическим опытом между детскими садами осуществлялся также через различные публикации. Появился сборник материалов, посвящённый технологиям духовно-нравственного воспитания. Участники создали банк, в котором был представлен лучший педагогический опыт по программе «Мир – прекрасное творение». Они же подготовили 153 дидактические игры. Результаты работы публиковались на сайтах и в соцсетях.

Совершенствованию профессионализма способствовала работа методических объединений педагогов духовно-нравственной культуры, региональных мероприятий, методических советов, семинаров, мастер-классов и родительских собраний в самих детских садах.

Эксперимент показал, что успех работы во многом обязан желанию педагогов вести курс духовно-нравственной культуры и их заинтересованности в развитии своего профессионализма.

Большое внимание в ходе эксперимента всегда уделялось совместной работе детских садов с семьями, так как это взаимодействие является важнейшим условием успешности воспитания. Участие родителей в духовно-нравственном воспитании детей потребовало

повышения педагогической компетентности родителей в вопросах традиционного семейного и духовно-нравственного воспитания. Опыт показал, что наиболее плодотворными с педагогической точки зрения были мероприятия, в которых участвовали педагоги, родители, дети.

Положительной работе апробационной площадки способствовала консолидация различных институтов, объединённых идеей формирования детей на основе традиционных духовно-нравственных ценностей. Конструктивное взаимодействие детского сада с семьёй, культурными и общественными организациями осуществлялось через родительские собрания, «семейные гостиные», экскурсии в храмы и участие в праздниках, таких как Рождество и Пасха.

Важным условием успеха стало участие в апробационной работе Русской православной церкви. На протяжении всего эксперимента в нём принимал участие лично митрополит Курский и Рыльский Герман и священники Курской митрополии.

Больше всего внимания в каждом детском саду уделялось созданию живой образовательной среды. Педагоги обновляли предметно-пространственную среду, создавали «Православные уголки» и библиотеки, проводили совместные мероприятия с детьми и родителями. Организовывались творческие и проектные мастерские, родительские собрания, консультации по воспитанию. Издавались журналы и газеты для детей и родителей. Обновлялись информационные материалы по духовно-нравственному воспитанию.

Информационные стенды использовались для знакомства родителей с жизнью детской группы. Организовывались родительские собрания, совместные мероприятия, экскурсии, выставки и консультации по духовно-нравственному воспитанию. В детских садах проводились тематические недели, посвящённые каким-то важным событиям духовной жизни. А это служило формированию у детей духовно-нравственных ценностей, знаний, опыта, чувств.

Создание стендов и библиотек православной литературы, открытие православных комнат и оформление православных уголков в группах завершили формирование развивающей предметно-пространственной среды дошкольной организации.

Постоянный анализ работы по внедрению программы и пособия «Мир – прекрасное творение» в дошкольные организации позволил педагогам совершенствовать содержание духовно-нравственного воспитания и его технологии, улучшить работу с родителями.

Важным фактором успеха опытно-экспериментальной работы стало создание необходимой материальной базы. Приобретение необходимых средств для обеспечения учебно-воспитательного процесса (технических и электронных) в апробационных детских садах позволило улучшить процесс работы по духовно-нравственному воспитанию детей,

расширить демонстрационные возможности педагога при знакомстве с новой темой и т.п.

Заключение

Анализ итогов экспериментальной деятельности в рамках апробационной работы подтвердил возможность позитивного духовно-нравственного развития детей в условиях массовой организации духовно-нравственного воспитания. Программа, основанная на традиционных отечественных духовно-нравственных ценностях, способствует оптимальному развитию духовно-нравственной сферы личности детей дошкольного возраста. А это говорит о том, что подтвердилась не только гипотеза эксперимента о возможности создания новой образовательной области дошкольного образования – «духовно-нравственное развитие», но и возможность её реализации в массовой практике дошкольного образования. Поэтому она может быть успешно внедрена во всю систему дошкольного образования, каждый детский сад в нашей стране, обеспечивая положительное духовно-нравственное развитие детей на основе традиционных духовно-нравственных ценностей.

Список литературы

1. Берсенева Т.А. Воспитательный потенциал уклада жизни в русской культурной традиции: монография. СПб.: СПбАППО, 2007. 172 с.
2. Бородина А.В. Культура и творчество в детском саду: Образовательная дополнительная программа дошкольного образования. М.: МОФ «ОПК», 2015. 64 с.
3. Гладких Л.П. Педагогические условия подготовки педагогов к духовно-нравственному воспитанию детей дошкольного возраста: автореф. ... канд. пед. наук. Курск, 2005. 24 с.
4. Гладких Л.П., архимандрит Зиновий (Корзинкин А.А.), Меньшиков В.М. Основы православной культуры. Мир – прекрасное творение: науч.-метод. пособие для педагогов детских садов. Курск: Изд-во Курск. гос. ун-та, 2008. 324 с.
5. Основы духовно-нравственной культуры: учебно-методическое пособие для педагогов детских садов / Л.П. Гладких, Н.Н. Гатилова, Зиновий, митрополит Саранский и Мордовский, О.С. Ильина, В.М. Меньшиков. Курск: Курск.гос. ун-т, 2018. 629 с. (электронная версия). URL: https://kursksu.ru/departments/scientific_publications/theology (дата обращения: 10.01.2025).
6. Дивногорцева С.Ю. Духовно-нравственное воспитание в теории и опыте православной педагогической культуры. М.: Изд-во ПСТГУ, 2008. 240 с.
7. Меньшиков В.М. Православная культура и развитие российского воспитания и образования. Курск, 2016. 432 с.
8. Метлик И.В. Религия и образование в светской школе. М.: Планета-2000, 2004. 384 с.
9. Муратова И.С. Развитие позитивной мотивации дошкольников к обучению в детском саду: автореф. ... канд. психол. наук. Тамбов, 2009. 26 с.
10. Петракова Т.И. Святоотеческая традиция в духовно-нравственном воспитании: к осмыслению понятий // Святоотеческое наследие в духовно-нравственном воспитании детей и молодежи. М., 2001. С. 15–19.

11. Потаповская О.М. Духовно-нравственное воспитание детей в дошкольной образовательной организации на основе отечественной социокультурной традиции: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2015. 22 с.
12. Шевченко Л.Л. Добрый мир. Православная культура для малышей: учеб.-метод. комплект. М.: Центр поддержки культурно-исторических традиций, 2015. 368 с.

Об авторе:

ИЛЬИНА Олеся Сергеевна – соискатель ученой степени кандидата педагогических наук ФГБОУ ВО «Курский государственный университет» (305000, г. Курск, ул. Радищева, д. 33), e-mail: olesya-ilina-46@mail.ru

Spiritual and moral development as a special educational area of preschool education

O.S. Pyina

Kursk State University, Kursk

This article is devoted to the analysis of a mass experiment on spiritual and moral education of children in preschool educational institutions of the Kursk region, which was carried out on the basis of a specially created regional testing site. The purpose of the experiment was to test the hypothesis that spiritual and moral education is a special educational area. The positive results of the experiment, expressed in the successful spiritual and moral development of children, indicate that in preschool education not only is it necessary, but a new educational area - spiritual and moral development - can also be successfully created. Theoretical developments and pedagogical experience gained during the implementation of the pilot work can be successfully implemented in the preschool education system and be in demand by various specialists: employees of the education administration system, scientists, but above all, teachers teaching the course on the basics of spiritual and moral culture in kindergartens.

Keywords: *spiritual and moral development of a preschool child, spiritual and moral education of a preschool child, preschool educational organizations, basics of spiritual and moral culture, regional pilot site, system of spiritual and moral education, spiritual and moral development as a special educational area of preschool education, system of continuous professional development of teachers of spiritual and moral culture.*

Принято в редакцию: 27.12.2024 г.

Подписано в печать: 12.02.2025 г.

УДК 378-055.2(470)(091)
Doi: 10.26456/vtpsyed/2025.1.258

Этапы становления и развития отечественной практики госпитальной педагогики (1870–1990-е гг.)

Я.Е. Фадеева

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

Осуществлен ретроспективный анализ развития отечественной практики обучения и воспитания детей в условиях лечебных учреждений. Выделены ключевые этапы становления и дезинтеграции системы госпитальной педагогики с учетом социально-политических и концептуальных новаций: «монаршего призрения и покровительства»; «филантропически-благотворительный»; «государственной поддержки»; «нормативно-правовых преобразований в контексте международных принципов», «ретроинновационный».

***Ключевые слова:** госпитальная педагогика, специальное образование, длительная госпитализация детей.*

Процесс развития отечественной практики госпитального обучения и воспитания характеризуется неравномерностью и аритмичностью вследствие ряда политических и социокультурных трансформаций. На основе структурно-диахронного и историко-компаративистского методов [11] нами было выделено пять этапов становления практики госпитального образования с последовательным переходом от первых попыток организации педагогической деятельности на базе учреждений здравоохранения до вынужденного забвения данной практики и последующего возобновления утраченной педагогической традиции. Критериями создания периодизации стала смена аксиологических основ и социально-экономических условий реализации образовательного процесса на базе лечебных учреждений.

Предвестником развития госпитальной педагогики можно считать начало XVIII века, когда Петром I был издан ряд указов на прекращение детоубийства, изменение системы защиты и помощи сиротам, облегчение участи незаконнорожденных [10]. Были учреждены госпитали для «засорных», службы «кормилиц», созданы условия для воспитания и обучения детей. Это были первые попытки заложить социально-правовые основы помощи и поддержки института детства на государственном уровне [3].

Вопросы смертности сирот и незаконнорожденных детей поднимались в 1761 году М.В Ломоносовым, для решения которых им было предложено учредить ряд богаделен и домов призрения. Однако в

данных организациях еще не уделялось должного внимания воспитанию детей, и не имеется свидетельств об обучении подопечных [12].

Основанием для определения первого этапа в истории становления госпитальной педагогики, «монаршего призрения и покровительства», является 1763 год – дата создания первого воспитательного дома. Установление уровня детской смертности и осознание общественностью ее последствий привело к созданию акушерских школ, а также специальных учреждений – воспитательных домов, при которых были организованы лазареты [3]. Манифест об учреждении Императорского московского воспитательного дома с госпиталем для бедных родильниц был принят Екатериной II под влиянием прогрессивных идей Ивана Ивановича Бецкого: «Сие богоугодное и благочестивое государственное учреждение, предназначенное для сохранения жизни и воспитания в пользу общества в бедности рожденных младенцев, будет навеки под особым Монаршим покровительством и призрением» [3, с. 23].

Впервые деятели позаботились не только об уходе, заботе и сохранении жизни, но и о воспитании подопечных как граждан, полезных для общества. На мировоззрение И.И. Бецкого повлияли идеи западноевропейских ученых и педагогов: Д. Локка, К.А. Гельвеция, Ж.Ж. Руссо, Д.Дидро. Так, секретарь императрицы отстаивал идеи необходимости создания «новой породы людей» по примеру третьего сословия во Франции, в которых следует «вселить цивилизованный разум» [10, с. 28]. Этой просветительской цели как раз служили воспитательные дома, организованные им сначала в Москве, а затем и в Петербурге, по образцу пансионатов в Лионе.

В штат Воспитательного дома, наравне с врачами, лекарями, повивальными бабками, входили священники и учителя. Воспитанники разделялись по возрастам на пять категорий. По достижении семи лет детей обучали чтению, письму, закону Божьему, арифметике, ремесленным навыкам и рукоделию. С 15 лет воспитанники получали практические навыки в ремесленных мастерских [4].

При этом детей с более крепким здоровьем отправляли на воспитание и вскармливание в деревни (Московской, Тульской, Рязанской, Владимирской, Тверской, Смоленской и Калужской губерний), где они продолжали находиться под наблюдением выездных врачей. В стенах самого Воспитательного дома оставались на проживание и обучение дети ослабленные, нуждающиеся «в особом уходе и врачебном наблюдении» [3, с. 27]: «Московский воспитательный дом замышлялся не только как педагогическое, но и как медицинское учреждение, в котором медикам было предписано сохранять жизнь воспитанникам, большинство из которых были тяжелобольными детьми, требовавшими срочной медицинской помощи» [4, с. 5] В 1770 г. отделение Московского воспитательного дома открылось в Петербурге.

Позже такие появились и в провинциальных городах. С 1797 года было установлено централизованное руководство в воспитательных домах, введен контроль за деятельностью воспитателей.

Еще одной ключевой тенденцией первого этапа является становление благотворительной системы в России, связанное с именем императрицы Марии Федоровны. Структура благотворительной сферы включала три направления: народное просвещение, социальное обеспечение и здравоохранение. Императрице удалось не только обеспечить финансированием находившиеся под ее опекой воспитательные дома, но и реорганизовать их учебные планы. Под патронажем Марии Федоровны на благотворительные средства были открыты общедоступные лечебницы, женские училища, дома призрения [12].

Первый этап в истории становления госпитальной педагогики характеризуется отдельными попытками снижения детской смертности путем организации призрения нуждающихся. Однако благодаря распространению идей европейских просветителей концепция воспитательных домов предполагала приоритет педагогического аспекта над медицинским. Опыт деятельности воспитательных домов заложил отечественную традицию воспитания и обучения ослабленных и страдающих соматическими болезнями детей [19].

Хронологизацию второго этапа в отечественной истории становления госпитальной педагогики, «филантропически благотворительного» (30-е годы XIX века – 1917 год), обосновано рассматривать в связи с открытием первых детских больниц с сохранением в них педагогического направления.

Так, в 1834 г. в Петербурге была развернута первая в России (и третья в Европе) больница для детского населения, а уже в 1842 г. детская больница появилась и в Москве. Оба учреждения носят теперь имя Нила Федоровича Филатова [12].

В этот исторический период также набирает популярность деятельность благотворительных обществ: Императорского Человеколюбивого общества, Ведомства учреждений Марии Федоровны. К 1855 году управление всех благотворительных заведений, находившихся под опекой императрицы, было приведено к единым стандартам, также были учреждены критерии оценивания деятельности педагогов Воспитательных домов и училищ, составлены типизированные учебные планы [4].

Накопление и систематизация данных о патогенезе и терапии детских болезней выделило к 1860-м годам педиатрию в самостоятельную отрасль медицины [12]. Произошла институализация учреждений образования и здравоохранения: были построены больница им. Раухфуса в Петербурге (1869) и больница им. Русакова в Москве (1876); усовершенствована организация больничного дела в вопросах изоляции инфекционных больных, дезинфекции, введения униформы.

Карл Андреевич Раухфус, будучи главврачом обустроенной им больницы, уделял внимание воспитательной части: он самолично разработал режим дня для детей грудного возраста; по его указу с пациентами проводили занятия воспитатели [16].

Научно-исследовательский и практический комплекс института Бехтерева, помимо многих медицинских институтов, клиник и лабораторий, включал педологический институт с полным пансионом, принимавший на воспитание детей, вспомогательную школу для отсталых, нервных и детей с ослабленным развитием. При институте открыли клиники: нейрохирургическую, нервных и душевных болезней. Здесь действовали институты: экспериментально-клинический по изучению алкоголизма, педологический, а также вспомогательная школа для отсталых, слаборазвитых и нервных детей [6].

Несмотря на принятые усилия благотворителей, исследователи советского периода обрушились с критикой на организацию медико-педагогической помощи детям в рассматриваемый период: «В дореволюционное время сеть детских лечебных учреждений была крайне незначительна, а отдельные виды лечебной помощи не были развернуты: так, например, почти отсутствовали санатории для больных детей. При широком распространении костного туберкулеза среди детей до 1917 г. в царской России имелось только два костнотуберкулезных санатория» [7, с. 48]. При этом неоспоримо подчеркивалась принадлежность идеи госпитальной педагогики дореволюционному этапу: «Еще в дореволюционное время врачами-практиками, непосредственно ведущими лечебную работу с детьми, был выдвинут вопрос о необходимости заполнить детский досуг, когда идет процесс выздоровления ребенка, конкретным содержанием с тем, чтобы обеспечить лучшее выполнение детьми лечебного режима» [7, с. 49].

Таким образом, на втором этапе становления госпитального образования в России постепенно сложилась организованная система медико-педагогического обеспечения нужд детского населения. Тем не менее, воспитательные учреждения финансировались в основном за счет нестабильных поступлений средств благотворителей. С появлением эмпирических данных, касающихся детской заболеваемости, лечебницы и амбулатории были территориально вынесены из жилых корпусов в отдельные здания. Повысилось внимание к состоянию здоровья воспитанников, вследствие чего в вопросах попечения на первый план стал выходить лечебный компонент. Накануне Октябрьской революции 1917 г. в России функционировало около 30 детских больниц, но лишь в отдельных учреждениях велась воспитательная работа с детьми [12].

Основанием для выделения третьего этапа – этапа «государственной поддержки» (1918 г. – конец 1980-х годов), является изменение государственно-политического устройства страны и принятие новой образовательной стратегии. Так, после Октябрьской революции

забота о матери и ребенке впервые стала государственным делом [6]. Новая власть приняла на себя всю ответственность о благополучии подрастающего поколения: материальное обеспечение, воспитание, образование, сохранение здоровья. Филантропически-благотворительная деятельность была запрещена, в результате одни учреждения были закрыты, другие – переданы в ведение Народных комиссариатов здравоохранения, просвещения, социального обеспечения. Единственным источником финансирования организаций здравоохранения и образования стал госбюджет [4]. Главной образовательной задачей нового XX века стало введение всеобщего обучения детей и поднятие грамотности народа, демократизация народного просвещения и создание общественной системы образования в России [6].

Влияние экономических и идеологических факторов в 1920–1930-е годы привело к созданию особой системы помощи детям – так называемого «закрытого призрания». Оно подразумевало изоляцию ослабленного или болеющего ребенка в особом социуме, где ему будет оказываться медико-педагогическая помощь и поддержка [1]. Вследствие развития подобного направления преобладающими типами детских организаций стали дом ребенка, детский дом и школа-интернат. На базе данных учреждений осуществлялась коррекционно-лечебно-педагогическая работа, теория и практика которой в дальнейшем стала основой дефектологии. А ветвью дальнейшего развития госпитального обучения следует считать учебно-воспитательный процесс на базе институтов в ведении Наркомздрава: больниц, санаториев, лесных школ [15]. В результате постепенного накопления научных исследований о развитии ребенка советские педагоги и врачи пришли к выводу о необходимости проведения учебно-воспитательной работы в лечебных и профилактических учреждениях. Однако основной целью было не достижение академических успехов учащимися, а укрепление здоровья и профилактика заболеваемости детей [2].

Изменилась и концептуальная основа госпитального обучения. С первых дней советской власти правительством был издан декрет по организации Отдела охраны материнства и младенчества «в целях выполнения одной общегосударственной задачи – создания сильных духовно и физически граждан» [2, с. 79]. К созданию системы педагогической помощи детям, находящимся на лечении в стационаре, побудили идеологические, гедонистические и научно-исследовательские мотивы.

Показательным с точки зрения идеологических оснований педагогической работы в стационаре, на наш взгляд, являлась разработка содержания учебных программ в строгом соответствии с «указаниями партии и правительства» [5, с. 11]. Перед педагогом учреждения здравоохранения стояла задача коммунистического воспитания социально-полноценной личности. Авторами признавалась

необходимость разработки особой системы воспитательной работы для «формирования из больного ребенка жизнерадостного, деятельного и социально-положительного человека» [5, с. 12].

Немаловажной группой мотивов развития педагогики на базе лечебных учреждений считались гедонистические: «сохранение эмоционального тонуса, что даже у взрослых больных имеет огромное лечебное значение, чрезвычайно благоприятно влияет на исход болезни у детей. Хорошее настроение ребенка – одно из важнейших условий для достижения успеха в лечении» [15, с. 7]. Педагоги рассматриваемого периода справедливо называли свою работу «лечением радостью, потому что радостное настроение правильно рассматривается им как могучий лечебный фактор, как обязательное общее условие успешности лечения» [5, с. 4].

Но наиболее аргументированным основанием для внедрения педагогической работы в подведомственных Наркомздраву учреждениях являлись научно-исследовательские мотивы: «Общим положением является создание и поддержание у больных детей положительного эмоционального тонуса, отвлечение внимания от переживаний, вызванных болезнью» [2, с. 78]. В научных работах третьего этапа встречаются исследования, посвященные профилактике детского невроза и астенизации [1], а также лечению, оздоровлению и закаливанию детского организма педагогическими методами [5].

Следует отметить, что в довоенные годы учебно-воспитательная деятельность на базе детских больниц и санаториев воспринималась как часть лечебного режима [15]. Этому способствовали и данные врачей-педиатров о влиянии реакций психики на ход лечения и общее состояние организма.

В.Н. Мясищев установил механизмы влияния негативных эмоций на нарушения деятельности желудочно-кишечного тракта, сердечно-сосудистой и нервной деятельности, а также трансформации реакций на введение тех или иных лекарственных препаратов [13]: «известно, что такое острое переживание, как страх, сопровождается спазмом сосудов и ослаблением сердечной деятельности, повышением кровяного давления, замедлением и ослаблением дыхания» [5, с. 10]. Положительные эмоции способствуют оздоровлению и восстановлению всех систем организма [13].

Советские педагоги отмечали появление в штатном расписании больниц должностей педагогических работников как ответ на просьбы родителей детей, страдающих соматическими заболеваниями: «родители считали необходимым хотя бы в элементарной форме организовать среди детей учебную работу с тем, чтобы ребенок по возвращении в школу легко мог догнать своих товарищей» [15, с. 6].

В послевоенные годы отечественные исследователи Н.И. Красногорский, Н.М. Аксарина, С. Ромейко-Гурко не только

обобщили закономерности психического развития детей, страдающих различными соматическими заболеваниями, но и отметили изменения их поведения в результате проводимой педагогической работы. В частности, в научно-методических источниках рассматривались психические особенности детей со следующими группами заболеваний: острые инфекционные (скарлатина, ветряная оспа, коклюш, дизентерия), острые вирусные (грипп, корь, краснуха), заболевания дыхательных путей (бронхит, пневмония, плевропневмония, туберкулез), трофические (рахит), опорно-двигательного аппарата (костный туберкулез, ревматизм) [14].

Также был сделан вывод о том, что систематическая учебная работа с детьми, страдающими соматическими заболеваниями, возможна только при условии их длительного пребывания в стационаре. В случае краткосрочной госпитализации функции педагога, по мнению советских исследователей, могла бы осуществлять медицинская сестра, так как педагогика того времени также, как и медицина, предполагала «субъект-объектный» тип взаимодействия с подопечными [17].

Резюмируя вышеизложенное, можно сделать вывод о том, что на третьем этапе теория и практика госпитальной педагогики получили наибольшее развитие. Учебно-воспитательный процесс на базе учреждений здравоохранения полностью перешел под государственное управление. Была определена основная цель междисциплинарной работы с болеющими и ослабленными детьми, которая определялась как «всемерное содействие лечению, выздоровлению и полной нормализации жизни длительно болеющего ребенка» [5, с. 12]. Приведенный тезис позволяет говорить о признании специалистами педагогического начала в практике лечения и восстановления детей. В этот период также стали публиковаться первые научно-методические труды, посвященные особенностям организации учебно-воспитательной среды на базе стационаров и санаториев, рассматривалась специфика коммуникации педагогов с семьей ребенка [15]. Таким образом, на третьем этапе началось постепенное становление государственной системы образования детей, страдающих соматическими заболеваниями. Была создана номенклатура детских учреждений, подведомственных Министерству здравоохранения, в каждом из которых была введена штатная педагогическая единица. Учитывая данный факт, можно сделать вывод, что в советский период лечебный компонент стал превалировать над образовательным при работе с детьми на базе стационаров, однако в трудах специалистов сферы здравоохранения подчеркивалась необходимость педагогической работы с больными и выздоравливающими детьми.

Четвертый этап: конец 80-х годов XX века – начало XXI века – «нормативно-правовых преобразований в контексте международных принципов». На этом этапе к человечеству пришло понимание того, что

ребенок является полноценным членом общества, наделенным совокупностью прав и обязанностей [12]. 20 ноября 1989 г. Генеральной Ассамблеей ООН была принята Конвенция о правах ребенка – наиболее широко признанный международный документ, в котором в качестве стратегических ориентиров декларируются, в частности, доступность образования вне зависимости от внешних условий [6]. С 1993 года Россия ратифицировала Конвенцию, приступив к реализации ее принципов, в результате чего отсутствие у ребенка доступа к обучению в ходе нахождения в медицинском стационаре стало расцениваться как прямое нарушение его прав [12].

В 1993 году был подписан «Меморандум о взаимодействии Российской Федерации и ООН по вопросам образования, науки и культуры», в котором подчеркивалась готовность России к реформам системы образования на основе международного опыта. Вслед за принятием данного документа последовало заключение ряда двухсторонних соглашений в сфере образования со странами Европы и Азии. Таким образом, в этот период Россия присоединилась к нормативно-правовому регулированию образования на основе международных стандартов. В соответствии с принципом доступности получила распространение идея инклюзивного обучения [12]. Так, большое внимание стало уделяться созданию специальных образовательных условий и подготовке адаптивных образовательных программ для лиц с нарушениями в развитии. Однако, принятые реформы и нововведения не учитывали особых потребностей лиц с соматическими заболеваниями [18]. Таким образом, дети, находящиеся на длительном лечении в условиях медицинского стационара, остались вне фокуса внимания педагогов-реформаторов данного этапа.

В это же время во всем мире было признано, что эффективность лечения больных детей определяется не только точной диагностикой заболеваний, но и пониманием личности ребенка; в связи с этим исследовалась детерминирующее влияние психологических факторов на соматическую сферу ребенка [6]. В этот период в России были созданы новые типы учреждений и медицинских направлений: многопрофильные детские больницы, скорая помощь для детей, специализированные центры по лечению отдельных заболеваний у детей (пульмонологические, аллергологические, гастроэнтерологические и др.), организованы отделения для детей, страдающих эндокринными, гематологическими и онкологическими заболеваниями, медико-генетические консультации для лечения и воспитания детей с психоневрологическими заболеваниями, с органическим поражением центральной нервной системы [18].

В конце 1980-х гг. был проведен ряд государственных образовательных реформ в целях демократизации образовательной системы, «переводя образование в сегмент государственно-общественного соинвестирования, социального партнерства и

конкурентного рынка образовательных услуг» [6; с. 40]. В результате подобные трансформации оказали разрушительное воздействие на стройную систему госпитального образования прошлого этапа. Повсеместно были сокращены ставки педагогов и воспитателей при детских больницах. Лишь в некоторых крупных учреждениях сохранились отдельные договоренности с близлежащими школами для привлечения внештатных педагогов для проведения занятий [18]. В результате смещения фокуса внимания исключительно на медицинские аспекты, проходившие лечение дети фактически оказывались изолированными от учебно-воспитательного процесса. Родители и законные представители были вынуждены своими силами ликвидировать академические пробелы детей на фоне их соматического заболевания. Воспитательная работа при этом негласно делегировалась среднему медицинскому персоналу или не осуществлялась вовсе [11]. Таким образом, произошел разрыв между уровнем развития медицинской помощи детскому населению и организацией педагогической работы в условиях совершенствования сферы здравоохранения. Отсутствие централизованной поддержки разрушило сформировавшуюся в советский период систему госпитального образования [18]. Так, дети, страдающие соматическими заболеваниями и вынужденные находиться на длительном лечении, «выпали» из учебного процесса более, чем на четверть века.

Однако на фоне «второй ретроинновационной волны в образовании» (2013–2019 гг.), которая осуществлялась на «позднесоветской культурно-исторической образовательной традиции» [6, с. 9], на федеральном уровне была поддержана инициатива создания проекта госпитальной школы, что явилось основанием для определения начала пятого, «ретроинновационного» этапа, связанного с оформлением системно-организованного подхода в развитии госпитальной педагогики в России [6]. Так, в ноябре 2015 года на основании Приказа Министра образования и науки РФ была сформирована межведомственная рабочая группа по вопросам организации образовательного процесса для детей, находящихся на лечении в условиях стационара [8]. Авторами инициативы была разработана модель госпитального обучения и воспитания на основе принципов, сложившихся в результате накопления отечественного опыта педагогического взаимодействия с детьми, страдающими соматическими заболеваниями [9]. Перед инициаторами создания концепции стояла задача – восстановить педагогическую практику на базе учреждений здравоохранения: «нынешний проект госпитальных школ возрождает существовавшую ранее традицию, которая затем была утеряна» [16].

Таким образом, процесс становления и развития госпитальной педагогики в отечественной науке претерпел ряд концептуальных и организационных изменений, обусловленных реформами в социально-

политической среде. Более чем за два с половиной века практика учебно-воспитательной работы в условиях учреждений здравоохранения подверглась значительным трансформациям, отражающим как потребности общества, так и научные достижения в сфере образования и здравоохранения.

В логике историко-компаративистского метода нами было выделено пять основных этапов в развитии отечественной практики госпитальной педагогики:

1. «монаршего призрения и покровительства» (1763 г. – первая треть XIX в.);
2. «филантропически благотворительный» (30-е гг. XIX в. – 1917 г.);
3. «государственной поддержки» (1918 г. – конец 1980-х гг.);
4. «нормативно-правовых преобразований в контексте международных принципов» (конец 80-х гг. XX века – начало XXI в.);
5. «ретроинновационный» (2015 г. – по настоящее время).

По мере накопления опыта педагогического взаимодействия с детьми, страдающими соматическими заболеваниями, произошла идейная трансформация в понимании баланса между образовательным и лечебным компонентами: от преобладания педагогического начала до междисциплинарного взаимодействия с доминированием оздоровительной деятельности. Будучи изначально учрежденной на государственном уровне, на втором этапе своего развития педагогическая работа с больными и выздоравливающими детьми оказалась зависимой от благотворительной поддержки. Однако к третьему этапу ответственность по организации воспитания и обучения на базе учреждений здравоохранения была всецело возложена на государство. К концу 80-х годов XX века Россия начала осуществление образовательных реформ в рамках международных стандартов, утратив практический опыт госпитальной педагогики советского периода. Четверть века спустя, в связи с внутренним запросом на педагогическую работу с детьми, находящимися на длительном лечении, произошло возрождение педагогической традиции с последующим развитием сети госпитальных школ. В настоящий момент перед флагомцами возрождения госпитальной педагогики поставлено множество задач, ведущими среди которых являются адаптация методов и подходов к обучению и воспитанию в условиях стационара и систематизация данных о социально-психологических особенностях детей, страдающих соматическими заболеваниями различного генеза.

Список литературы

1. Адамов Г.Б. Прикованная радость / под ред. М. Горького // Наши достижения. 1933. № 11. С. 77–85.

2. Зернов Н.Г. Основные принципы организации педагогической и воспитательной работы в условиях детской больницы // Вопросы охраны материнства и детства. М.: Медгиз. 1962. С. 78–80.
3. Императорский Московский воспитательный дом: (1763–1813 – первые 50 лет в истории Научного центра здоровья детей РАМН) / Альбицкий В.Ю., Баранов А.А., Шер С.А. М.: Союз педиатров России. 2009. 63 с.
4. Императорский Московский воспитательный дом как центр охраны здоровья детей в Российской империи (1813–1917 гг.) / Альбицкий В.Ю., Баранов А.А., Шер С.А. М.: Союз педиатров России. 2011. 127 с.
5. Коган А.Г. Лечебная педагогика в детском санатории / 2-е изд., перераб. и доп. Л.: Медицина. 1977. 89 с.
6. Культурно-исторические основы развития отечественного образования и педагогики второй половины XX – начала XXI вв. / Богуславский М.В. Богуславская Т.Н., Милованов К.Ю., Овчинников А.В. // Проблемы современного образования. 2020. № 3. С. 93–105. // Лань: электронно-библиотечная система. URL: clck.ru/3GCrUf
7. Лейтес Б.Г. Организация школьных занятий для детей, больных ревматизмом. // Вопросы охраны материнства и детства. М.: Медгиз, 1961. С. 48–53.
8. О Межведомственной рабочей группе по практическому решению проблем обучения детей, находящихся на длительном лечении в медицинских организациях: Приказ Министерства науки и образования РФ от 12 нояб. 2015 г. № 1323 // Информационный портал «Заботливая школа». 2015. URL: <http://uchimznaem.ru.xsph.ru/images/gruppa/prikaz1323.jpg>
9. О порядке организации получения образования обучающимся, нуждающимися в длительном лечении: Письмо Министерства образования и науки РФ от 31 авг. 2015 г. № ВК-2101/07 // Вестник образования. март 2016. № 6. URL: clck.ru/3GCrMB
10. Попов М.Е. Вклад И.И. Бецкого в развитие отечественного просвещения // Kant. 2015. №4 (17). С. 27–30. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vklad-i-i-betskogo-v-razvitie-otechestvennogo-prosvescheniya>
11. Поршнева О.С., Мазур Л.Н. Методы исторического исследования // Российская история. 2011. № 4. 220 с.
12. Появление системы госпитальных школ как развитие заботы общества о детях, нуждающихся в длительном лечении / Вагарина В.В., Обухов А.С., Филатов А.А., Шариков С.В. // Проблемы современного образования. 2021. №. 1. С. 17–32.
13. Проблемы психофизиологии в трудах В.Н. Мясищева / Карвасарский Б.Д., Подсадный С.А., Чернявский В.А., Чехлатый Е.И. // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2011. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-psihofiziologii-v-trudah-v-n-myasisheva>
14. Ромейко-Гурко С. Опыт воспитательной работы в детской клинике. М.: Вопросы материнства и младенчества, 1940. С. 28–38.
15. Сасова Ю.А. Больше внимания больному ребенку в больнице // Медицинская сестра. 1948. С. 5–8.

16. Суворова Л. Любить и понимать: чем важна идеология госпитальной педагогики для развития образования [Электронный ресурс] // Учительская газета: сетевое издание. 2024. URL: <https://clck.ru/3GCqgJ>
17. Френкель А. Учебно-воспитательная работа в детских лечебных учреждениях для детей дошкольного и школьного возраста. // Вопросы материнства и младенчества. 1939. С. 26–34.
18. Шариков С.В. Создание образовательной среды для детей, находящихся на длительном лечении в стационарах медицинских учреждений // Российский журнал детской гематологии и онкологии (РЖДГиО). 2015 № 2(4). С. 65–73.
19. Шлегер Е.В. Воспитательная работа в детской больнице. М.: Медгиз. 1956. 92 с.

Об авторе:

ФАДЕЕВА Яна Евгеньевна – аспирант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33); логопед отделения ранней реабилитации ГБУЗ «Областной клинический лечебно-реабилитационный центр» (170026, г. Тверь, ул. Горького, д. 50); e-mail: Fadeeva.YE@tversu.ru

Stages of formation and development of local hospital pedagogy practice (1870–1990s)

Ya.E. Fadeeva

Tver State University, Tver

A retrospective analysis of the development of domestic practice of teaching and educating children in medical institutions is carried out. Key stages of the formation and disintegration of the hospital pedagogy system are identified, taking into account socio-political and conceptual innovations: «monarchic care and patronage», «philanthropic and charitable», «state support», «normative and legal reforms in the context of international principles», «retro-innovative».

Keywords: *hospital pedagogy, special education, long-term hospitalization of children.*

Принято в редакцию: 09.01.2025 г.

Подписано в печать: 07.02.2025 г.

Психологическое консультирование как способ оказания помощи субъектам труда, переживающим профессиональную дезадаптацию

Р.А. Хайруллин

ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»,
г. Санкт-Петербург

В статье рассматривается специфика психологического консультирования в ситуации профессионального неблагополучия. Профессиональная дезадаптация рассматривается как фактор, способный привести к рискам профессионального выгорания как системного деструктивного состояния, в котором объединяются личное и профессиональное неблагополучие. Значение психологического консультирования в этом контексте становится стратегическим активом для компании в целом, поскольку вносит вклад в устойчивое развитие организации и помогает работодателям сократить дополнительные расходы, связанные со снижением производительности и текучестью кадров. В статье дается обзор психологических исследований, объединяющих проблематику профессионального неблагополучия и принципов психологической помощи в ситуациях профессиональных и личных психологических деформаций, в том, числе, в контексте онлайн-терапии.

Ключевые слова: профессиональное неблагополучие, выгорание, психологическое консультирование, субъекты труда, дезадаптация, стресс, организационная среда, мотивация, онлайн-терапия.

Профессиональная дезадаптация и психологическое неблагополучие становятся все более актуальными проблемами современного рынка труда, характеризующегося высокой изменчивостью, непредсказуемостью и внедрением новых технологических инноваций. Требования к сотрудникам относительно высокой эффективности и производительности, а также необходимость регулярного обновления знаний и навыков сотрудников создают условия для повышения уровня внутреннего напряжения среди индивидов, испытывающих трудности в адаптации к изменяющимся условиям, что может приводить к чувству собственной некомпетентности и профессиональной дезадаптации.

Профессиональная дезадаптация представляет собой процесс нарушенного взаимодействия субъекта труда и профессиональной среды, результатом которого являются негативные изменения

профессиональной деятельности человека (производственные конфликты, снижение эффективности профессиональной деятельности, снижение мотивации, деструктивные изменения личности, профессионально обусловленные психосоматические заболевания и др.)» [9, с. 96].

Профессиональное неблагополучие может рассматриваться как состояние, предвещающее профессиональное выгорание – феномен, в котором целый ряд факторов (социальных и личных) приходят в резонанс и формируют устойчивую картину негативных психических переживаний. Н.Е. Водопьянова в своих исследованиях подчеркивает, что динамика синдрома выгорания имеет тенденцию трансформации от «ресурсного выгорания» субъекта труда к «выгоранию» (деформации) личности, что создает уже не только социальные и организационные риски, но ставит под угрозу здоровье и психическое самочувствие субъекта [3, с. 4].

Важно и то, что, согласно исследованиям в области профессиональной дезадаптации, сотрудники, подверженные стрессовым переживаниям в своей профессиональной деятельности, транслируют деструктивные состояния другим сотрудникам организации, усиливая риски и личного, и профессионального характера [14, с. 295]. Таким образом, профессиональное неблагополучие, возникающее вследствие профессиональной дезадаптации, может иметь значительные негативные последствия как для отдельных индивидов, так и для организаций в целом.

К последствиям такого рода можно отнести снижение продуктивности труда, увеличение затрат, связанных с оплатой больничных листов сотрудников, а также риски для корпоративной культуры и организационной атмосферы в целом.

В этом контексте важно обратить внимание и на своевременное выявление симптомов профессионального неблагополучия, и на выбор тактики психологической помощи – от помощи в форме индивидуальных консультаций для сотрудников – до многоаспектных исследований, касающихся профессиональной среды. Здесь задачи психологического консультирования состоят и в оказании поддержки сотрудникам, испытывающим трудности на работе, и в помощи решения управленческих проблем работодателя.

Психологическое консультирование – это прикладная отрасль психологии, которая во второй половине XX века утвердилась как самостоятельное направление в ответ на потребность общества в психологической помощи. В зарубежной литературе термин «консультативная психология» стал использоваться с 1950-х годов, в России – в начале 1990-х годов. В тот же период активно развивалась и формировалась профессия психолога-консультанта, с каждым годом

появляются новые подходы и методы работы, которые обогащают практику психологического консультирования и делают ее более эффективной и индивидуализированной.

В последние десятилетия наблюдается заметный рост интереса общества к психологическому просвещению, который отчасти связан с открытостью информации о последних исследованиях в области психологии, а также с распространением онлайн-ресурсов и платформ для психологической поддержки. Сформировался устойчивый интерес к психологическому консультированию как методу психологической помощи.

Психологическое консультирование – это «особым образом организованное взаимодействие между консультантом и клиентом, направленное на разрешение проблем и внесение позитивных изменений в деятельность отдельного специалиста или организации в целом» [8, с. 35].

Онлайн-консультирование как вид психологической помощи становится всё более востребованным и доступным, предоставляя людям возможность получать профессиональную помощь в удобное для них время. Эти изменения свидетельствуют о том, что профессия психолога-консультанта адаптируется к новым требованиям общества, что открывает новые горизонты, как для специалистов, так и клиентов в сфере психологического здоровья.

В свете актуальных исследований по теме онлайн-консультирования выявляются неожиданные факторы, позволяющие говорить не только о недостатках удаленного сопровождения клиентов, но и о преимуществах, позволяющих парадоксальным образом «сблизить» клиента и терапевта, устранив естественную отчужденность и защитные модели. Как отмечает К. Лаго, «онлайн-терапия, по-видимому, нарушает многие из фундаментальных принципов терапии и терапевтических отношений. В частности, физическое расстояние между консультантом и клиентом является предметом большого спора. Принято считать, что именно личный контакт психолога и клиента способен порождать тот контакт, который позволяет раскрыть глубокие причины текущих психических состояний пациента. Однако, глубокая эмоциональная связь может возникать именно в ситуации отсутствия личного контакта: это сфера «очень личного» и, одновременно, «вообще не личного» [13, с. 288]. Сегодня можно говорить о формировании принципиально новой концепции «онлайн-терапевтического альянса» [12, с. 5].

Так, несмотря на происходящие изменения в психологическом консультировании, задачи консультирования, в целом, сохраняют свой первоначальный смысл вне зависимости от форматов осуществления психологической помощи. Отечественные исследователи часто подчеркивают, что задачей психологического консультирования

является разработка не только теоретических основ психологической помощи, но и практических прикладных программ предоставления психологической поддержки людям, сталкивающимся с жизненными трудностями [7, с. 23]. Психологическое консультирование подразумевает особую связь и особое взаимодействие между клиентом и консультантом, основанное на доверии и эмпатии, что создает пространство для свободного и открытого самовыражения. Оно предоставляет возможность обсудить личные переживания в безопасной, комфортной и принимающей атмосфере, получить эмоциональную поддержку, помощь в обработке и переосмыслении эмоционального опыта, создает условия для расширения стратегий поведения, увеличения продуктивности и удовлетворенности жизнью [6, с. 15]. Распространение онлайн-консультирования и повышения общей информированности о предмете и методиках психологического консультирования позволяют говорить о повышении доступности психологической помощи, в том числе, и в условиях всё более напряженных рабочих графиков субъектов труда [12, с. 4]. Сегодня не требуется выделения отдельного времени для встречи с консультантом, некоторые форматы психологической помощи дают возможность удаленного участия специалиста в решении личностных и управленческих задач оптимизации психологической обстановки в коллективе, а также профессионального взаимодействия.

Кроме того, психологическое консультирование способствует формированию баланса установления и поддержания межличностных отношений [7, с. 27]. Таким образом, можно утверждать, что сам процесс взаимодействия между клиентом и консультантом обладает терапевтическим эффектом [7, с. 27]. Однако достижение данного эффекта возможно исключительно при взаимодействии с консультантом, обладающим соответствующим уровнем квалификации, научно-теоретическими знаниями и практическими навыками. Психологу необходимо рассматривать клиента как уникальную, неповторимую и автономную личность, за которой признается право на свободный выбор, самоопределение и право жить своей жизнью. Этот аспект очень важен и при осуществлении психологической помощи в сфере труда.

Консультанту важно осознавать, что любое воздействие или давление может помешать клиенту взять ответственность за свои поступки и успешно справиться с возникающими трудностями. Таким образом, важность научно-обоснованного подхода в психологическом консультировании становится особенно актуальной в контексте работы с разнообразными запросами, в том числе и с запросами, связанными с психологической адаптацией и дезадаптацией.

Исследуя терминологию, связанную с психологической адаптацией и дезадаптацией, можно предложить несколько подходов к

формированию эффективной модели психологического консультирования в случаях профессионального неблагополучия.

В концепции самодетерминации личности, разработанной Д. Деси и Р. Райаном, в центр внимания ставится вектор личной мотивации человека, его способность к выбору осознанных линий поведения, связанных с планированием горизонтов будущего – как в личных, так и в профессиональных аспектах. Учитывая, что личность может демонстрировать активность и вовлеченность или, напротив, пассивность и отчуждение, что отчасти зависит от внешних условий, тем не менее, персональный выбор жизненной позиции всегда является маркером личного или профессионального благополучия, или неблагополучия [15, с. 70]. Перед нами – не только феномен психической адаптации, но и связанных с мировоззрением в целом позитивных или негативных установок сознания. При этом положительные установки будут способствовать более гибкому отношению к любым ситуациям, в сравнении с исходным негативным и пассивным видением реальности.

Ф.Б. Березин рассматривает психическую адаптацию как «процесс оптимального соответствия личности и окружающей среды в ходе осуществления деятельности, которая позволяет индивиду удовлетворить актуальные потребности» [1, с. 50]. Психологическая адаптация, согласно М.А. Дмитриевой, представляет собой гармоничное сочетание нескольких аспектов, их единство: во-первых, это процесс приспособления индивида к физическим условиям профессиональной среды (психофизиологический аспект); во-вторых, – к профессиональным задачам и выполняемым операциям (операциональный аспект); в-третьих, это интеграция в социальные компоненты профессиональной среды (социально-психологический аспект). В качестве общего индикатора адаптации предлагается рассматривать удовлетворенность индивида содержанием и условиями его трудовой деятельности [4, с. 45].

По мнению Ф.Б. Березина, оценка психической адаптации в рамках конкретной профессиональной деятельности должна основываться на комплексном анализе трех ключевых критериев. Во-первых, рассматривается результативность профессиональной деятельности (выполнение трудовых задач, повышение уровня квалификации, взаимодействие с коллегами и другими субъектами, связанными с эффективностью трудовой деятельности). Во-вторых, рассматривается способность предотвращать ситуации, угрожающие трудовому процессу, а также умение эффективно их ликвидировать в случае возникновения. В-третьих, осуществление профессиональной деятельности должно проходить без значительных нарушений для физического здоровья субъекта труда [1, с. 48].

Таким образом, феномен психологической профессиональной адаптации указывает нам на процесс, в котором личность находится в балансе личностных и профессиональных задач в системе «субъект труда – профессиональная среда».

Вовлеченность в работу как позитивный фактор профессиональной адаптации была описана У. Каном как «одновременное применение и выражение своего «Я» в ходе выполнения профессиональных задач», что формирует целостную модель взаимодействия с участниками профессиональных процессов и подразумевает личностную эмоциональную вовлеченность субъекта в деятельность [2]. Эта же модель используется в концепции увлеченности работой (work engagement) Утрехтской школы и в модели общего профессионального благополучия Питера Варра, которая была разработана в конце 80х годов XX века по аналогии с моделью психологического благополучия Кэрол Рифф [2].

Деадаптация – это либо субъективная неудовлетворенность индивида в отношении условий и содержания его трудовой деятельности (это и есть неудовлетворенность – эмоциональное переживание организационных реалий, которая может наблюдаться у адаптированного субъекта труда), либо недостаточная адаптация к одному или нескольким из трех аспектов: психофизиологическому, операциональному и социально-психологическому [4, с. 45]. Деадаптация выражается в нарушении личной и профессиональной эффективности, а также в устойчивых симптомах неблагополучия, что выражается в эмоциональных и физических негативных явлениях (устойчивая эмоциональная неудовлетворенность, стрессовые состояния, склонность к негативным суждениям и пр.) [5, с. 176].

На практике это может проявляться в снижении мотивации к работе, ухудшении межличностных отношений, повышении уровня стресса и тревожности, возникновении эмоционального выгорания и ощущении общего психологического неблагополучия. Субъекты труда могут жаловаться на ряд физических (быстрое утомление, бессонница, отсутствие аппетита или переедание) и эмоциональных симптомов (общая раздражительность, апатия, сниженный уровень настроения). Всё это свидетельствует о наличии глубокого переживания стресса, возникающего в ходе выполнения профессиональных обязанностей. Важно отметить, что субъекты труда могут связывать ряд вышеперечисленных симптомов и ухудшающееся психоэмоциональное состояние с возникшим у них негативным профессиональным образом «Я», ощущением бесполезности, безнадежности и некомпетентности на рабочем месте [10, с. 56].

Эти проявления часто сопровождаются общей раздражительностью, апатией и сниженным уровнем настроения, что

свидетельствует о наличии глубокого переживания стресса, возникающего в ходе выполнения профессиональных обязанностей.

Признаки профессионального неблагополучия, обнаруживающиеся в поведении и рефлексии субъекта труда, в действительности, могут иметь сложную системную этиологию. И здесь психолог-консультант способен оказать существенную помощь в выявлении первопричин деструктивных психических состояний, а также предоставить клиенту поддержку в адаптации к условиям профессиональной среды, в преодолении ситуаций риска профессионального выгорания. Соответственно, психологическая поддержка должна быть направлена на комплексное решение проблем профессиональной дезадаптации, отвечая всем её аспектами в контексте жизненной истории каждого индивида.

Несомненно, качество и эффективность психологической помощи прямо зависят от глубокого понимания трудностей клиента в профессиональной деятельности, ведь в зависимости от личного опыта, специфических обстоятельств и общего жизненного контекста каждого субъекта труда, профессиональная дезадаптация может проявляться по-разному.

В этом смысле психологическое консультирование играет ключевую роль в поддержании благополучия сотрудников и создании позитивной рабочей среды. В зарубежных работах также уделяется внимание исследованиям эффективности психологического консультирования в организациях. Исследование, проведенное в рамках программы Employee Assistance Program (EAP) в различных крупных корпорациях, продемонстрировало, что сотрудники, обратившиеся в программу помощи, отметили существенное снижение уровня стресса, повышение профессиональной производительности и улучшение общего психологического здоровья [11, с. 27].

Исследования на тему эффективности психологической помощи подчеркивают значимость психологического консультирования в современном обществе, наполненном новыми вызовами и сложностями, ведь профессиональная среда все чаще предъявляет требования к оперативной адаптации субъектов труда. Достичь этой цели возможно с помощью консультации психолога, который содействует обратившемуся в глубоком анализе как индивидуальных, так и групповых, коллективных психологических процессов.

Таким образом, психологическое консультирование, основываясь на современных научных подходах, представляет собой не только важный, но и высокоэффективный механизм поддержки для субъектов труда, которые переживают профессиональную дезадаптацию и психологическое неблагополучие, связанное с ней. Также можно сделать вывод о том, что значение психологического консультирования в

ситуациях профессиональных рисков выгорания выходит за рамки индивидуального психологического благополучия субъектов труда и становится стратегическим активом для компании в целом, т.к. вносит вклад в устойчивое развитие организации и помогает работодателям сократить дополнительные расходы, связанные со снижением производительности и текучестью кадров.

Список литературы

1. Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Л.: Наука, 1988. 270 с.
2. Березовская Р.А. Профессиональное благополучие: проблемы и перспективы психологических исследований // Психологические исследования. 2016. Т. 9. № 45. С. 2. <http://psystudy.ru/index.php/num/2016v9n45/1232-berezovskaya45.html>
3. Водопьянова Н.Е. Ресурсное обеспечение противодействия профессиональному выгоранию субъектов труда (на примере специалистов «субъект-субъектных» профессий): автореф. дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 2014. 49 с.
4. Дмитриева М. А. Психологические факторы профессиональной адаптации // Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / под ред. Г.С. Никифорова. СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 1991. С. 43–61.
5. Дружилов С.А. Профессиональные деформации как индикаторы дезадаптации и душевного неблагополучия человека // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 6. С. 171–178.
6. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. М.: Академический проект, 1999. 240 с.
7. Минуллина А.Ф., Солобутина М.М. Основы психологического консультирования: методическое пособие. Казань: ТГГПУ, 2007. 329 с.
8. Научно-методическое сопровождение персонала школы: педагогическое консультирование и супервизия: монография / под ред. М.Н. Певзнера, О.М. Зайченко. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2002. 316 с.
9. Русакова Е.И. Психологическая технология преодоления профессиональной дезадаптации учителя // Педагогическое образование в России. 2011. №2. С. 95–102.
10. Ahola K., Honkonen T., Isometsä, E., Kalimo R., Nykyri E., Aromaa, A., & Lönnqvist J. The relationship between job-related burnout and depressive disorders – Results from the Finnish Health 2000 Study // Journal of Affective Disorders. 2005. V. 88(1). P. 55–62. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2005.06.004>.
11. Attridge M. The Business Case for Worksite Mental Health Promotion // International Journal of Workplace Health Management. 2009. V. 2(1): P. 23–36. DOI: 10.1108/17538350910952274.
12. Hanley T., & Reynolds D. Counselling Psychology and the Internet: A review of the quantitative research into online outcomes and alliances within text based therapy // Counselling Psychology Review. 2009. V. 24(2). P. 4–13.
13. Lago C. Computer therapeutics // The Journal of the British Association for Counselling. 1996. V. 7(4). P. 287–289.

14. Leka S. & Kortum E. A European Framework to Address Psychosocial Hazards. *Journal of Occupational Health*. 2008. 50(3). P. 294–296.
15. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // *American Psychologist*. 2000. №55(1). P. 68–78.

Об авторе:

ХАЙРУЛЛИН Раиль Агзамович – соискатель ученой степени кандидата психологических наук, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет» (199000 СПб, Университетская наб., 7/9), e-mail: 9396125@mail.ru

Psychological counseling as a way of providing help to work subjects experienced professional disadaption

R.A. Khairullin

Saint Petersburg State University, Saint Petersburg

The article examines the specifics of psychological counseling in a situation of professional ill-being. Professional maladjustment is considered as a factor that can lead to the risks of professional burnout as a systemic destructive state, which combines personal and professional ill-being. The importance of psychological counseling in this context becomes a strategic asset for the company as a whole, since it contributes to the sustainable development of the organization and helps employers reduce additional costs associated with reduced productivity and staff turnover. The article provides an overview of the psychological research combining the problems of professional ill-being and the principles of psychological assistance in situations of professional and personal psychological deformations including the context of online therapy.

Keywords: *professional ill-being, burnout, psychological counseling, subjects of labor, maladjustment, stress, organizational environment, motivation, online therapy.*

Принято в редакцию: 20.11.2024 г.

Подписано в печать: 11.02.2025 г.

About authors

- ALIMOV Farhod Sharabidinovich – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Andijan State University (Republic of Uzbekistan, 170100, Andijan, Universitetskaya St., 129), e-mail: alimovfarhod1976@gmail.com
- BABICHEV Igor V. – PhD, Senior Researcher at the Laboratory of Human Capital Management and Organizational Behavior, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research (125009, Moscow, Mokhovaya St., 9, build. 4), e-mail: 4377760@mail.ru
- DEMIDENKO Nadezhda Nikolaevna – Doctor of Psychology, Associate Professor, Department of Psychology of Labor and Clinical Psychology, Tver State University, Tver (170100, Tver, Zhelyabova St., 33); e-mail: nndem@list.ru
- DIVNOGORTSEVA Svetlana Yuryevna – Doctor of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Pedagogy of the Private Educational Institution of Higher Education «Saint Tikhon's Orthodox University» (115184, Moscow, Novokuznetskaya St., 23b), e-mail: sdvnohortseva@mail.ru
- DUBININA Anastasia Andreevna – postgraduate student, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabov St., 33), e-mail: n4stya.dubinina@yandex.ru
- FADEEVA Yana Evgenievna – postgraduate student, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova St., 33); speech therapist of the early rehabilitation department of the Regional Clinical Treatment and Rehabilitation Center (170026, Tver, Gorky St., 50), e-mail: Fadeeva.YE@tversu.ru
- GRIGORYAN Arsen Rafikovich – Major General of the Internal Service, Head of the Main Directorate of the Ministry of Emergencies in the Tver Region (170034, Tver, Darwin St. 12), e-mail: psihologimchs@mail.ru
- ILYINA Olesya Sergeevna – candidate for the academic degree of candidate of pedagogical sciences, Kursk State University (305000, Kursk, Radishcheva St., 33); e-mail: olesya-ilina-46@mail.ru
- IVANOVA Alexandra – teacher at the Art School named after V.A. Serov (170100, Tver, Tchaikovsky Prospect, 31), postgraduate student, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabov St., 33), e-mail: aleksandraivanova64941@gmail.com
- KANDYBOVICH Sergey Lvovich – academician RAE, Doctor of Psychology, Professor, Professor of the Department of Psychology, University of World Civilizations named after V.V. Zhirinovskiy (107078, Moscow, 1st Basmanny Lane, 3, building 1), e-mail: s.kandybivich@sodru.com
- KHAIRULLIN Rail Agzamovich – candidate for the degree of candidate of psychological sciences, Saint Petersburg State University (199000, Saint Petersburg, Universitetskaya Bank., 7/9), e-mail: 9396125@mail.ru
- KOMAROVA Oksana Nikolaevna – PhD (Psychology) Moscow City Teacher Training University, Moscow, Russia; Associate Professor, Associate Professor of Department of Clinical, Psychological and Pedagogical Foundations of Personality Development (129226, Moscow, 2nd Selskokhozyaystvenny proezd, 4, bldg. 1), e-mail: okomarova2009@yandex.ru
- KOPYLOVA Natalya Vyacheslavovna – Doctor of Psychology, Professor of the Department of Psychology, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova, 33); e-mail: Kopylova.NV@tversu.ru
- KUZMIN Kirill Borisovich – graduate student, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova, 33), e-mail: kuzmink865@gmail.com
- LENKOV Sergey Leonidovich – Doctor in Psychology, Professor, Chief Analyst of the Department for Coordination of Scientific Research and Training of Highly Qualified Personnel, the Russian Academy of Education (119121, Moscow, Pogodinskaya str., 8), e-mail: new_psy@mail.ru
- MAKAROVA Oksana Aleksandrovna – senior lecturer, Department of Psychology, Elabuga Institute of Kazan Federal University, e-mail: gavrily.oksana@mail.ru
- MAKHOVETS Sergey Nikolaevich – Doctor of Psychology, Professor of the Department of Preschool Pedagogy and Psychology, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova St., 33), e-mail: msn-prof@yandex.ru
- MATASOV Yuri Timofeevich – Dr. Sci. (Psychol.), Full Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia (48 Moika Embankment, St. Petersburg, 191186), e-mail: matasovut@gmail.com
- MEDNIKOVA Lyudmila Sergeevna – Dr. Sci. (Psychol.), Full Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia (48 Moika Embankment, St. Petersburg, 191186), e-mail: lume08@mail.ru
- MERZLIKIN Anton Dmitrievich – postgraduate student, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabov St., 33), e-mail: anton.merzlikin.merzlikin@list.ru
- MIKHAILYUK Yulia Vasilyevna – master's degree, postgraduate student, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova, 33); e-mail: mih-julia.80@mail.ru
- MILYUGINA Elena Georgievna – Doctor of Philology, Associate Professor, Professor of the Department of the Russian Language with Methods of Primary Education, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabov St., 33), e-mail: elena.milyugina@rambler.ru

- MURAVYEVA Anna Aleksandrovna – PhD on Philology, Senior expert, Centre for Vocational Education and Training Studies (111024, Moscow, Perovo Municipal District, 2-ya Entuziastov St., bldg. 5, office 41, room/office 6/4), e-mail: muraveva2003@inbox.ru
- OLEYNIKOVA Olga Nickolaevna – Doctor of Science (Pedagogy), Professor, Director, Centre for Vocational Education and Training Studies (111024, Moscow, Perovo Municipal District, 2-ya Entuziastov St., bldg. 5, office 41, room/office 6/4), email: on-oleynikova@yandex.ru
- PISAREVSKY Konstantin Leonidovich – senior lecturer of the department of pedagogy and psychology, Russian International Academy of Tourism (RIAT) (141420, Khimki, Moscow region, Skhodnya microdistrict, Oktyabrskaya st., 10), e-mail: Starway48@yandex.ru
- RASSKAZOVA Alla Lvovna – PhD (Psychology) Moscow City Teacher Training University, Moscow, Russia; Associate Professor, Associate Professor of Department of Clinical, Psychological and Pedagogical Foundations of Personality Development (129226, Moscow, 2nd Selskokhozyaystvenny proezd, 4, bldg. 1), e-mail: allarasskazova@mail.ru
- RAZINA Tatyana Valerievna – corresponding-member RAE, Doctor of Psychology, Associate Professor, vice-rector, University of World Civilizations named after V.V. Zhirinovsky (107078, Moscow, 1st Basmanny Lane, 3, b. 1), e-mail: razinat@mail.ru
- ROZHKIN Alexander Vladimirovich – the applicant of the Department of Psychology, V.V. Zhirinovsky University of World Civilizations (119049, Moscow, Leninsky Prospekt, 1/2, b. 1), e-mail: av.strannik@gmail.com
- RUBTSOVA Nadezhda Evgenievna – Doctor in Psychology, Professor, Professor of the Department of General Psychology and Labor Psychology, Russian New University (105005, Moscow, Radio str., 22), e-mail: hope432810@yandex.ru
- RUDNEVA Tatyana Ivanovna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Theory and Methodology of Vocational Education, Samara National Research University named after Academician S.P. Korolev (443086, Samara, Moskovskoe highway, 34), e-mail rudneva.07@mail.ru
- SABITOVA Ekaterina Alexandrovna – candidate of the degree PhD in psychology, St Petersburg State University (199034, St Petersburg, Universitetskaya Emb., 7/9); Senior Lecturer, Ural Federal University (620002, Ekaterinburg, Russia, 19 Mira st.), e-mail: rina.egorova@gmail.com
- SHVERINA Valeria Mikhailovna – postgraduate student, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova St., 33); e-mail: lerusik_shverina@mail.ru
- SILCHENKO Alen Pavlovich – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Mathematical and Natural Science Education, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova St., 33), e-mail: Silchenko.AP@tversu.ru
- SIROTYUK Alla Leonidovna – doctor of psychological sciences, professor, Professor of the Department of preschool pedagogy and psychology, Tver state University» (170021, Tver, Zhelyabova str., 33), e-mail: a.sirotyk@mail.ru
- SIROTYUK Anastasia Sergeevna – candidate of Psychological Sciences; AP of the Department of Military and Political Work in the troops (forces), Military Academy of Aerospace Defense named after Marshal of the Soviet Union G.K. Zhukov (170100, Tver, Zhelyabova str., 50), e-mail staska8769@mail.ru
- TIKHONOVA Elena Sergeevna – candidate of psychological sciences, associate professor of the Department of Pedagogy of the Private Educational Institution of Higher Education «Saint Tikhon's Orthodox University» (115184, Moscow, Novokuznetskaya St., 23b), e-mail: et33@mail.ru
- TISHKINA Maria Ivanovna – postgraduate student, «Saint Tikhon's Orthodox University» (115184, Moscow, Novokuznetskaya St., 23b), e-mail: maria.tishkina@yandex.ru
- VODOPYANOVA Natalia Evgenievna – Doctor of Psychological Sciences, Professor, St Petersburg State University (199034, St Petersburg, Universitetskaya Emb., 7/9), e-mail: vodop@mail.ru
- ZHALAGINA Tatyana Anatolyevna – Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Labor Psychology and Clinical Psychology, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabov, 33), e-mail: zhalagina54@mail.ru
- ZHALMENOVA Zhanara Amangeldyevna – postgraduate student, Herzen State Pedagogical University of Russia (48 Moika Embankment, St. Petersburg, 191186), e-mail: ZhanaraBis@yandex.ru

Журнал «Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология» решением Президиума ВАК МОН РФ от 19.02.2010 г. включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук и доктора наук.

УСЛОВИЯ И ПОРЯДОК ПРИЕМА ПУБЛИКАЦИЙ

1. Редакционная коллегия журнала принимает к публикации материалы, содержащие результаты оригинальных исследований, отличающиеся научной новизной, теоретической и практической значимостью, оформленных в виде полных статей, кратких сообщений, а также рецензии на новые издания по педагогике и психологии. Авторами статей могут быть ученые, соискатели ученой степени.
2. Статьи, поступившие в редакционную коллегию журнала, подвергаются «слепому» рецензированию, а также экспертной оценке комиссии из состава редакционной коллегии. Статьи аспирантов сопровождаются отзывом научного руководителя с указанием его ученой степени, ученого звания, должности и места работы.
3. Статья, направленная автору на доработку, должна быть возвращена в исправленном виде вместе с ее первоначальным вариантом в максимально короткие сроки. К переработанной рукописи необходимо приложить письмо, содержащее ответы на все замечания и поясняющее все замечания, сделанные в статье.
4. Статья, представленная к публикации, иметь УДК, название, аннотацию, ключевые слова; сведения об авторах: ученой степени (без сокращений), ученое звание, должность, место работы (развернутое название учреждения с указанием юридического адреса), (все на русском и английском языках); контактные данные автора: адрес электронной почты, телефон, адрес домашний (если несколько авторов, то – контактные данные всех соавторов статьи).
5. Обязательным требованием является наличие пристатейного библиографического списка использованной при подготовке статьи научной литературы (на русском и английском языке) в формате установленной системой Российского индекса научного цитирования.
6. Текст аннотации должен отражать: объект исследования, цель работы, методы исследования, полученные результаты и их новизну, область применения и рекомендации.
7. Тексты представляются в электронном виде в текстовом редакторе Microsoft Word и сохраняются с расширением doc., docx. В качестве имени файла указывается фамилия автора (ов) русскими буквами.
8. *Параметры:* формат страницы А4; поля зеркальные: верхнее 2,85 см, нижнее 5,7 см, внутри 2,3 см, снаружи 5,5 см; межстрочный интервал – одинарный; нумерация страниц – справа, внизу страницы; абзацный отступ – 1,25 см.
9. *Гарнитура (шрифт):* Times New Roman, обычный, размер кегля (символов) 12 пт; аннотация, ключевые слова, список литературы, сведения об авторах – 11 пт.
10. *Ссылки на источники* – в квадратных скобках по номеру источника, с обязательным указанием номера страницы, на которой расположено теоретическое положение либо цитата, используемые автором статьи. После номера источника запятая, пробел и номер цитируемой страницы по схеме: [1, с. 25]; несколько номеров в одной ссылке разделяются запятой.
11. *Пристатейный библиографический список* составляется в алфавитном порядке, располагается после статьи, должен содержать лишь непосредственно цитируемые в статье источники. Описание источников полное с указанием издательства, количества страниц для монографий и других книг, страниц «от» и «до» для статей.
12. *Рисунки (схемы, графики, диаграммы)* должны иметь порядковый номер и название, которые указываются под рисунком (Рис. 1. Название); объяснение значений всех кривых, цифр, букв и прочих условных обозначений. В тексте статьи даются ссылки на все рисунки, например (рис. 1).
13. Каждая *таблица* должна иметь порядковый номер и заголовок, которые указываются над таблицей. Все графы в таблицах должны быть озаглавлены. В тексте статьи должна даваться ссылка на таблицу, например (табл. 2).
14. В конце статьи указываются *сведения об авторе* (на русском и английском языках): фамилия, имя, отчество (полностью); ученая степень, ученое звание, должность, место работы или учебы (кафедра и вуз полностью) с указанием почтового адреса и индекса; адрес электронной почты для связи с автором (будет указан в журнале); контактный телефон для связи редакторов с автором.
15. Максимальный объем статей до 16 страниц; статьи аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук от 8 до 10 страниц. Статьи аспирантов публикуются бесплатно.

Контактные данные редакционной коллегии

170021, г. Тверь, 2-я Грибоедова, д. 24

Тел. (4822) 52-09-79 (доб. 117).

e-mail: vestnik_psyed_tversu@mail.ru

главный редактор – Лельчицкий Игорь Давыдович;

ответственный секретарь – Мороз Мария Владимировна;

технический редактор – Будилева Таисия Эдуардовна.

Вестник Тверского государственного университета.

Серия: Педагогика и психология

1 (70), 2025

Подписной индекс: **85717** (интернет-каталог «Пресса России»)

Подписано в печать 26.02.2025. Выход в свет 04.03.2025.

Формат 70 x 108 ¹/₁₆. Бумага типографская № 1.

Печать офсетная. Усл. печ. л. 24,67.

Тираж 500 экз. Заказ № 39.

Издатель – Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тверской государственный университет».

Адрес: Россия, 170100, г. Тверь, ул. Желябова, д.33.

Отпечатано в издательстве Тверского государственного университета.

Адрес: Россия, 170100, г. Тверь, Студенческий пер., д.12.

Тел. (4822) 35-60-63.

Цена свободная