



СЕТЕВОЙ ЖУРНАЛ

ВЕСТНИК

практической психологии образования

2024. Том 21. № 4

Тема выпуска:

Образование в эпоху интеллектуальных технологий:
психологические ресурсы развития педагога

Тематический редактор: Л.М. Митина

THE ONLINE JOURNAL

BULLETIN

of Practical Psychology of Education

2024. Vol. 21, no. 4

Issue topic:

Education in the Era of Intellectual Technologies:
Psychological Resources for Teacher Development

Topical editor: Larisa M. Mitina

Вестник практической психологии образования

Сетевой журнал
«Вестник практической психологии образования»

Редакционный совет

Рубцов В.В. (Россия) — главный редактор
Алехина С.В. (Россия) — заместитель главного редактора
Леонова О.И. (Россия) — ответственный секретарь

Алехина С.В. (Россия), Асмолов А.Г. (Россия),
Волкова Е.Н. (Россия), Дозорцева Е.Г. (Россия),
Дубровина И.В. (Россия), Журавлев А.Л. (Россия),
Клюева Т.Н. (Россия), Куприянова Т.В. (Россия),
Марголис А.А. (Россия), Метелькова Е.И. (Россия),
Минюрова С.А. (Россия), Олтаржевская Л.Е. (Россия),
Романова Е.С. (Россия), Семья Г.В. (Россия),
Удина Т.Н. (Россия), Чаусова Л.К. (Россия),
Шадриков В.Д. (Россия), Ямбург Е.А. (Россия)

Секретарь

Филимонова С.В.

Редактор

Пятаков Е.О.

Корректор

Каганер А.Г.

УЧРЕДИТЕЛИ

Общероссийская общественная организация
«Федерация психологов образования России»
ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»

ИЗДАТЕЛЬ

ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»

Адрес редакции

127051 Россия, Москва, ул. Сretenка, д. 29, ком. 209.
Телефон: +7 (495) 608-16-27

E-mail: vestnik-psy@mgppu.ru

Сайт: <https://psyjournals.ru/journals/bppe>

Индексируется:

Российский Индекс Научного Цитирования (РИНЦ),
ICI Journals Master List

Издается с 2019 года

Периодичность: 4 раза в год

Свидетельство о регистрации СМИ:

ЭЛ № ФС 77 - 73461 от 10.08.2018

Все права защищены. Название журнала, логотип, рубрики,
все тексты и иллюстрации являются собственностью ФГБОУ
ВО МГППУ и защищены авторским правом. Перепечатка
материалов журнала и использование иллюстраций
допускается только с письменного разрешения редакции.

© ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет», 2024

Bulletin of Practical Psychology of Education

the Online Journal
«Bulletin of Practical Psychology of Education»

Editorial council

Rubtsov V.V. (Russia) — editor-in-chief
Alekhina S.V. (Russia) — deputy editor-in-chief
Leonova O.I. (Russia) — executive secretary

Alekhina S.V. (Russia), Asmolov A.G. (Russia),
Volkova E.N. (Russia), Dozortseva E.G. (Russia),
Dubrovina I.V. (Russia), Zhuravlev A.L. (Russia),
Klyueva T.N. (Russia), Kupriyanova T.V. (Russia),
Margolis A.A. (Russia), Metel'kova E.I. (Russia),
Minyurova S.A. (Russia), Oltarzhevskaya L.E. (Russia),
Romanova E.S. (Russia), Sem'ya G.V. (Russia),
Udina T.N. (Russia), Chausova L.K. (Russia),
Shadrikov V.D. (Russia), Yamburg E.A. (Russia).

Secretary

Filimonova S.V.

Editor

Pyatakov E.O.

Proofreader

Kaganer A.G.

FOUNDERS

Russian Public Organization
«Federation of Psychologists of Education of Russia»
Moscow State University of Psychology
and Education (MSUPE)

PUBLISHER

Moscow State University of Psychology
and Education (MSUPE)

Editorial office address

Sretenka Street, 29, office 209, Moscow, Russia, 127051
Phone: + 7 495 608-16-27

E-mail: vestnik-psy@mgppu.ru

Web: <https://psyjournals.ru/en/journals/bppe>

Indexed in:

Russian Index of Scientific Citing database,
ICI Journals Master List

Published quarterly since 2019

The mass medium registration certificate:

El FS 77 - 73461 number. Registration date 10.08.2018

All rights reserved. Journal title, logo, rubrics, all text
and images are the property of MSUPE and copyrighted.
Using reprints and illustrations is allowed only with
the written permission of the publisher.

© MSUPE, 2024



Содержание

сетевого журнала

«Вестник практической психологии образования» № 4 / 2024

Тема выпуска:

Образование в эпоху интеллектуальных технологий:
психологические ресурсы развития педагога

От редакции

О психологических ресурсах развития педагога в эпоху интеллектуальных технологий
в журнале «Вестник практической психологии образования»..... 7

ОБРАЗОВАНИЕ В ЭПОХУ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА

События

Митина Л.М., Митин Г.В., Востокова Ю.И.

Интеграция культурных, научных и практических ресурсов
личностно-профессионального развития педагога в эпоху интеллектуальных технологий..... 8

Профессиональная подготовка специалистов к работе с различными категориями детей

Биба А.Г.

Рефлексия будущих педагогов в контексте их методической подготовки 19

Титовец Т.Е.

Стратегии модернизации опережающей профессиональной подготовки будущего учителя 27

Кучеренко С.В.

Типы локуса каузальности и психологические защиты
студентов психолого-педагогических специальностей 34

Санина С.П., Расторгуева М.Д.

Возможности диагностического инструментария профессионального (демонстрационного)
экзамена для развития компетенций будущих учителей начальных классов 41

Аксиологическая и личностно-ориентированная основа сотрудничества и взаимодействия субъектов образовательной среды

Лавринович Е.В., Лавринович А.Н.

Тактика и инструменты управления конфликтными ситуациями
в учебных подростковых и взрослых группах..... 53

Петров В.Е., Кокурин А.В.

Субкультура поведения педагога современного вуза как ресурс безопасности личности..... 62

<i>Ульянина О.А., Никифорова Е.А., Тараненко О.А., Чуприна Д.А., Шарпова А.К.</i> Актуальное состояние и перспективы развития психологической службы в педагогических вузах России	69
<i>Серебрякова Т.А., Краева И.В.</i> Культура общения в системе «родитель — ребенок» как условие снижения тревожности младших школьников.....	85
<i>Ульянина О.А., Никифорова Е.А., Тараненко О.А., Шипилова А.А.</i> Социально-психологический портрет детей, пострадавших в результате боевых действий.....	93
<i>Баранова К.Е.</i> Философия гуманизации общественных отношений к лицам с особыми возможностями здоровья	104
Психология самоопределения личности в образовании и профессии	
<i>Гоглева А.В., Щелина Т.Т.</i> Специфика ценностных ориентаций будущих специалистов социэкономической сферы.....	111
<i>Щелина С.О.</i> Особенности конструктивного совладания и личностно-профессионального развития учащихся психолого-педагогических классов.....	119
<i>Покровская С.Е., Гирис А.М.</i> Общий показатель позитивности профессионального самоотношения и рефлексивность в контексте модальности личностного смысла профессиональной деятельности педагогов.....	129
Научная обоснованность реализуемых в системе образования практик психолого-педагогической работы с детством	
<i>Ульянина О.А., Ермолаева А.В., Волков Д.С., Комолова О.С., Соколова Е.Е.</i> Система оказания экстренной и кризисной психологической помощи участникам образовательных отношений: опыт специалистов Федерального координационного центра по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации.....	140
<i>Семилетова А.Н.</i> Активное обучение: новый взгляд на преподавание в современном мире	152
<i>Адаскина А.А., Воронкова И.В., Сираджева Ш.Ш.</i> Связь тревожности и успешности обучения у обучающихся 4-х классов	165
<i>Мурзина Н.П., Ожогова Е.Г.</i> Переживания тревожности младших школьников на этапе окончания начальной школы	176
ВНЕ ТЕМАТИКИ	
Независимая оценка эффективности психолого-педагогических методик и программ	
<i>Радчикова Н.П., Одинцова М.А., Козырева Н.В., Сорокова М.Г.</i> Шкала реагирования на неопределенность: адаптация на белорусской выборке	185

Денисенкова Н.С. Федоров В.В.

Современная стандартизация методик Л.А. Венгера, направленных на диагностику развития умственных способностей и произвольности детей старшего дошкольного возраста 200

*Бригадиренко Н.В., Горина А.Л., Дементьев А.С., Кимстач Е.Л., Коновалов А.Ю.,
Куприянова Е.А., Сидоренко З.М., Стратийчук Е.В., Чиркина Р.В.*

Анализ эффективности программ психологической профилактики девиантного поведения в институциональных условиях воспитания несовершеннолетних..... 219

Развитие региональных практик психологического сопровождения в образовании и социальной сфере

Юмагузина Г.Р.

Модель организации образовательного пространства школы как точки роста развития села 241

Баринова Е.С., Братчикова Ю.В., Галагузова Ю.Н., Югова Е.А.

Готовность психологов системы образования к оказанию кризисной помощи участникам образовательных отношений (на примере Свердловской области) 252

О журнале 264

Для авторов 265

Content

the online journal

“Bulletin of Practical Psychology of Education”, 2024. Vol. 21, no. 4

Issue topic:

Education in the Era of Intellectual Technologies:
Psychological Resources for Teacher Development

From the Editor

On the psychological resources of teacher development in the era of intellectual technologies
in the journal “Bulletin of Practical Psychology of Education” 7

EDUCATION IN THE ERA OF INTELLECTUAL TECHNOLOGIES: PSYCHOLOGICAL RESOURCES FOR TEACHER DEVELOPMENT

Events

Larisa M. Mitina, Georgy V. Mitin, Julia I. Vostokova

Integration of Cultural, Scientific and Practical Resources
of Personal and Professional Development of a Teacher in the Era of Intellectual Technologies 8

Professional Training of Specialists to Work with Different Categories of Children

Anna G. Biba

Reflection of Future Teachers in the Context of Their Methodic Training 19

Tatyana E. Titovets

Strategies for Modernization of Advanced Professional Training of Future Teachers 27

Svetlana V. Kucherenko

Perceived Locus of Causality and Psychological Defenses
of Students of Psychological and Pedagogical Specialties 34

Svetlana P. Sanina, Margarita D. Rastorgueva

The Possibilities of the Diagnostic Tools of the Professional (Demonstration)
Exam for the Development of Competencies of Future Primary School Teachers 41

Axiological and Person-Oriented Basis for Cooperation and Interaction of Subjects of the Educational Environment

Elena N. Lavrinovich, Andrey N. Lavrinovich

Tactics and Tools for Conflict Management in Educational Adolescent and Adult Groups 53

Vladislav V. Petrov, Alexey V. Kokurin

Subculture of Behavior of a Modern University Teacher as a Resource of Personal Safety 62

<i>Olga A. Ulyanina, Ekaterina A. Nikiforova, Olga A. Taranenko, Darya A. Chuprina, Anastasiia K. Sharapova</i> The Current State and Prospects for the Development of the Psychological Services in Pedagogical Universities of Russia.....	69
<i>Tatiana A. Serebryakova, Irina V. Kraeva</i> The Culture of Communication in the “Parent-Child” System as a Condition for Leveling Anxiety in Younger Schoolchildren	85
<i>Olga A. Ulyanina, Ekaterina A. Nikiforova, Olga A. Taranenko, Anna A. Shipilova</i> Socio-Psychological Portrait of Children be Affected by a Result of Hostilities	93
<i>Kristina E. Baranova</i> Philosophy of Humanization of Public Attitude towards Persons with Special Health Abilities	104
Psychology of Personality Self-Determination in Education and Profession	
<i>Anastasia V. Gogleva, Tamara T. Shchelina</i> Specifics of Value Orientations of Future Specialists of the Socioeconomic Sphere	111
<i>Svetlana O. Shchelina</i> Features of Constructive Coping and Personal and Professional Development of Students of Psychological and Pedagogical Classes	119
<i>Svetlana E. Pokrovskaya, Aleksandr M. Giris</i> General Indicator of Positivity of Professional Self-Attitude and Reflexivity in the Context of the Modality of Personal Meaning of Professional Activity of Teachers	129
Scientific Validity of the Practices of Psychological and Pedagogical Work with Childhood Implemented in the Education System	
<i>Olga A. Ulyanina, Anna V. Ermolaeva, Denis S. Volkov, Olga S. Komolova, Elizaveta E. Sokolova</i> The System of Emergency and Crisis Psychological Aid for the Participants of Educational Relations: The Experience of the Federal Coordination Center for Provision of Psychological Services in Education System of the Russian Federation	140
<i>Anna N. Semiletova</i> Active Learning: A New Perspective on Teaching in the Modern World	152
<i>Anna A. Adaskina, Inna V. Voronkova, Shahla Sh. Siradzheva</i> The Model of Organizing the Educational Space of the School as a Point of Growth of Rural Development	165
<i>Natalya P. Murzina, Elena G. Ozhogova</i> Anxiety Experiences of Primary Schoolchildren at the End of the Primary School.....	176
OUTSIDE OF THE THEME ROOMS	
Independent Evaluation of the Effectiveness of Psychological and Pedagogical Methods and Programs	
<i>Natalya P. Radchikova, Maria A. Odintsova, Nina V. Kozyreva, Marina G. Sorokova</i> Uncertainty Response Scale: Adaptation on a Belarusian Sample.....	185

Nataliya S. Denisenkova, Valeriy V. Fedorov

Modern Standardization of L.A. Venger's Methods Aimed at Diagnosing
the Development of Mental Abilities and Voluntariness of Older Preschool Children..... 200

*Natal'ya V. Brigadirenko, Anastasia L. Gorina, Aleksey S. Dementyev,
Ekaterina L. Kimstach, Anton Yu. Konovalov, Ekaterina A. Kupriyanova,
Zoya M. Sidorenko, Evgeniya V. Stratiychuk, Rimma V. Chirkina*

Analysis of the Effectiveness of Programs Designed for Prevention
of Deviant Behavior in Educational Institutions for Adolescents 219

Development of Regional Psychological Support Practices in Education and Social Sphere

Gulshat R. Yumaguzhina

The Model of Organizing the Educational Space of the School
as a Point of Growth of Rural Development 241

Elena S. Barinova, Yulia V. Bratchikova, Yulia N. Galaguzova, Elena A. Yugova

The Readiness of Psychologists of the Educational System to Provide Crisis Assistance
to Participants in Educational Relations (Using the Example of the Sverdlovsk Region) 252

About the Journal 264

For Authors 265

От редакции

From the Editor

В данном выпуске сетевого журнала «Вестник практической психологии образования» обсуждается вопрос о психологических ресурсах развития педагога в эпоху интеллектуальных технологий.

Открывает выпуск рубрика «События», в которой приведены результаты XX юбилейной международной научно-практической конференции «Образование в эпоху интеллектуальных технологий: психологические ресурсы развития педагога». Конференция, которая прошла в рамках реализации Указа Президента Российской Федерации о Десятилетии науки и технологий в Российской Федерации 2–3 июля 2024 г., актуализировала задачи и направления интеграции культуры, науки и технологий как ресурсного обеспечения развития образования, а также проблемы и перспективы развития профессиональной деятельности педагога в мире искусственного интеллекта и цифрового образовательного пространства.

Во второй рубрике номера «Профессиональная подготовка специалистов к работе с различными категориями детей» обсуждаются особенности современной профессиональной подготовки педагогов-психологов. Авторы статей данной рубрики подчеркивают важность формирования у студентов-психологов таких профессиональных качеств, как способность к рефлексии учебной и дидактической деятельности; характеризуют актуальные стратегии модернизации опережающей профессиональной подготовки будущего учителя; рассматривают особенности адаптации студентов-психологов в процессе профессиональной подготовки; раскрывают возможности профессионального (демонстрационного) экзамена как инструмента развития профессиональных компетенций будущих учителей начальных классов; описывают требования к подготовке специалистов для работы с детьми, а также с лицами с ограниченными возможностями здоровья.

Третью рубрику «Аксиологическая и личностно-ориентированная основа сотрудничества и взаимодействия субъектов образовательной среды» представляют статьи, посвященные оказанию методической помощи педагогам при работе с конфликтами, возникающими в учебных подгрупповых и взрослых группах, развитию психологических основ совершенствования управленческой деятельности в образовательной организации; анализу текущего состояния и перспектив развития психологической службы в российских педагогических вузах; оценке влияния культуры общения родителей на проявления тревожности их детей — младших школьников; социально-психологические особенности детей, переживших боевые действия, обусловленные тяжестью пережитого травмирующего опыта; истории отношения общества к лицам с ограниченными возможностями здоровья.

Четвертая рубрика «Психология самоопределения личности в образовании и профессии» посвящена изучению таких тем, как ценностные ориентации будущих специалистов социомической сферы и их приоритеты; а также готовность учащихся психолого-педагогических классов к выбору педагогической профессии как основной.

Авторы пятой рубрики «Научная обоснованность реализуемых в системе образования практик психолого-педагогической работы с детством» анализируют опыт оказания экстренной и кризисной психологической помощи участникам образовательных отношений, в том числе — в чрезвычайных ситуациях с участием несовершеннолетних; сравнивают результативность активных форм обучения и традиционных лекций в условиях высшего образования; исследуют проблемы школьной тревожности, ее влияния на успешность обучения младших школьников.

Вне тематической части в номере опубликованы статьи, посвященные анализу взаимосвязи личностных качеств студентов и результатов их обучения; роли эмоционального интеллекта в процессах адаптации человека и методов развития эмоциональной компетентности; факторов воспитательной среды, значимых для профилактики девиантного поведения подростков, оценке готовности педагогов-психологов к оказанию экстренной и кризисной психологической помощи участникам образовательного процесса и др.

События

Events

Интеграция культурных, научных и практических ресурсов личностно-профессионального развития педагога в эпоху интеллектуальных технологий

Митина Л.М.

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ ФНЦ ПМИ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8407-0978>, e-mail: mitinalm@mail.ru

Митин Г.В.

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ ФНЦ ПМИ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3124-0352>, e-mail: mitingv76@gmail.com

Востокова Ю.И.

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ ФНЦ ПМИ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5265-686X>, e-mail: vostokova_julia@mail.ru

В статье представлен научный анализ результатов XX юбилейной международной научно-практической конференции «Образование в эпоху интеллектуальных технологий: психологические ресурсы развития педагога», проведенной в рамках Десятилетия науки и технологий в Российской Федерации. Конференция состоялась 2–3 июля 2024 года на базе ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований». Обсуждены задачи и направления интеграции культуры, науки и технологий как ресурсного обеспечения развития образования, а также проблемы и перспективы развития профессиональной деятельности педагога в мире искусственного интеллекта и цифрового образовательного пространства. Проанализированы инновационные подходы и практики профессиональной подготовки педагога. Обоснована ключевая роль учителя в обеспечении преемственности в личностно-профессиональном развитии субъектов непрерывного образования (школа — колледж — вуз), а также полисубъектных взаимодействий в системе: учитель — ученик — родитель — психолог.

Ключевые слова: образование, системный личностно-развивающий подход, ресурсно-прогностический подход, стратегии образования, ресурсы личностные и профессиональные, интеллектуальные технологии, учитель, ученик.

Для цитаты: Митина Л.М., Митин Г.В., Востокова Ю.И. Интеграция культурных, научных и практических ресурсов личностно-профессионального развития педагога в эпоху интеллектуальных технологий [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2024. Том 21. № 4. С. 8–18. DOI:10.17759/bppe.2024000001

Integration of Cultural, Scientific and Practical Resources of Personal and Professional Development of a Teacher in the Era of Intellectual Technologies

Larisa M. Mitina

Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Researches, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8407-0978>, e-mail: mitinalm@mail.ru

Georgy V. Mitin

Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Researches, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3124-0352>, e-mail: mitingv76@gmail.com

Julia I. Vostokova

Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Researches, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5265-686X>, e-mail: vostokova_julia@mail.ru

The article presents a scientific analysis of the results of the XX anniversary international scientific and practical conference “Education in the era of intelligent technologies: psychological resources for teacher development”, held within the framework of the Decade of Science and Technology in the Russian Federation. The conference was held on July 2-3, 2024 on the basis of the Federal State Budgetary Institution “Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research”. The tasks and directions of integration of culture, science and technology as a resource for the development of education, as well as problems and prospects for the development of professional activity of a teacher in the world of artificial intelligence and digital educational space are discussed. Innovative approaches and practices of teacher training are analyzed. The key role of the teacher in ensuring continuity in the personal and professional development of subjects of continuing education (school-college-university), as well as polysubject interactions in the system: teacher-student-parent-psychologist is substantiated.

Keywords: *education, systemic personality-developing approach, resource-predictive approach, educational strategies, personal and professional resources, intelligent technologies, teacher, student.*

For citation: Mitina L.M., Mitin G.V., Vostokova J.I. Integration of Cultural, Scientific and Practical Resources of Personal and Professional Development of a Teacher in the Era of Intellectual Technologies. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2024. Vol. 21, no. 4, pp. 8–18. DOI:10.17759/bppe.2024000001 (In Russ., abstr. in Engl.).

Введение

Современная ситуация развития общества отличается появлением новых внешних стимулов как вызовов, порождающих, с одной стороны, противоречия и барьеры в системе образования, а с другой – расширяющих горизонты, перспективы, ресурсы и метаресурсы развития личности субъектов образования и, прежде всего, педагога, от которого в значительной степени зависит будущее детей и молодежи страны.

В докладе Международной комиссии ЮНЕСКО по перспективам образования «Переосмысливая наше будущее вместе: новый общественный договор в области образования», опубликованном в 2023 году Организацией Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры, указывается: «Необходимо признать, что, независимо от квалификационных документов или опыта, профессиональная идентичность, способности или профессиональное развитие учителя никогда не носят «законченного» или «полного» характера. Развитие учителя – это богатый и динамичный континуум обучения и опыта, которые длятся всю жизнь и вплетаются в нее» [19, с.88]. Следует отметить, что ««библиотека жизни» каждого учителя является основополагающей в его работе. Именно в этой радости познания и культурного обогащения учителя становятся проводниками образования, связанного с жизнью, и через это могут способствовать новым формам общности и солидарности с другими людьми и живой планетой» [19, с. 89]. Отдельно подчеркивается, что работа педагога требует расширения его собственного разнообразного опыта, потенциальных ресурсных возможностей и взаимодействия с миром знаний, идей и перспектив.

В этой связи перед исследователями встают вопросы: какие психологические условия и технологические средства необходимы педагогу, чтобы быть способным активизировать свои ресурсы, осознавать их и оперативно применять в нужный момент взаимодействия с учащимися.

Решению этих вопросов была посвящена XX юбилейная международная научно-практическая конференция «Образование в эпоху интеллектуальных технологий: психологические ресурсы развития педагога», организованная в рамках проведения Десятилетия науки и технологий в Российской Федерации (Указ Президента Российской Федерации от 25.04.2022 г. № 231), а также по теме Госзадания Минобрнауки России «Ресурсно-прогностическая детерминация личностного и профессионального развития учащихся и педагогов как субъектов непрерывного образования: психологические основы, технологии, факторы эффективности» (FNRE-2024-0017).

Конференция проводилась в рамках научного проекта, организованного в 2006 году лабораторией психологии профессионального развития личности ФГБНУ «Психологический институт РАО» под руководством профессора, доктора психологических наук Л.М. Митиной. Проект направлен на анализ, изучение и обсуждение состояния современного образования, его опережающего потенциала и способностей научного и педагогического сообщества своевременно отвечать на вызовы времени, учитывать риски и решать насущные, наиболее острые проблемы непрерывного педагогического образования. В русле научного проекта подготовлены и проведены 19 международных конференций с участием представителей науки и образовательной практики разных регионов России и стран ближнего и дальнего зарубежья: Армении, Беларуси, Болгарии, Великобритании, Казахстана, Китая, Литвы, Польши, Словакии, Словении, Украины, Чехии, Японии и др. За 19 лет конференция превратилась в важное научное событие, в рамках которого российские и зарубежные исследователи — представители академической и вузовской науки — могут обмениваться мнениями по ключевым проблемам науки, образования, профессионального развития.

Конференция состоялась 2–3 июля 2024 года на базе ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований» — Психологический институт РАО (Москва, ул. Моховая, дом 9, стр. 4) при участии Международной ассоциации профессоров славянских стран (APSC), Белорусского государственного педагогического университета им. Максима Танка (Минск, Беларусь), Барановичского государственного университета (Барановичи, Беларусь), Мозырского государственного педагогического университета им. И.П. Шамякина (Мозырь, Беларусь), Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко (Тирасполь, Приднестровье, Молдова), Бухарского государственного университета (Бухара, Узбекистан), Национального исследовательского Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал) (Арзамас, Россия), Московского психолого-социального университета

(Москва, Россия), Московского государственного психолого-педагогического университета (Москва, Россия).

Цели и направления конференции

Цель конференции — обсуждение возможностей и способов интеграции культурных, научных и практических ресурсов лично-профессионального развития педагогов и учащихся, необходимых для обеспечения устойчивого прогресса в образовании, успешной социализации и профессионализации новых поколений в эпоху трансформации и развития интеллектуальных технологий.

Основные направления работы конференции.

- Содержательное: классические теории и новые концепции современного образования, новые проекты, векторы развития, научные подходы, концептуальные модели, психологические основания педагогической теории и практики в обновлённом образовании, задачи и условия сохранения национальных традиций; роль педагога; субъектная позиция педагога в современном мире.
- Динамическое: временной континуум профессионализации педагога: этапы, стадии ресурсной детерминации лично-профессионального развития (предподготовка, опережающая профессиональная подготовка, профессиональная самореализация педагога).
- Технологическое: наука и современные технологии как факторы развития общества и образования, методики, инновации и ретроинновации, эффективные практики непрерывного педагогического образования с целью преодоления кризисов и барьеров в обучении, воспитании, развитии учащихся. Технологии применения конвергентных знаний, компетенций и технологий в профессиональной деятельности педагогов-психологов при работе с учащимися, семьей, учителями и другими специалистами.
- Институциональное: типы и формы образовательных организаций: гражданские, военные, общеобразовательные, средние и высшие профессиональные, включая семейные, гомогенные, гетерогенные, интегрированные, инклюзивные системы образования, обучение детей с особыми образовательными потребностями и ограниченными возможностями здоровья.
- Проектное: научно-обоснованное прогнозирование построения личностного и профессионального пространства развития педагога будущего — возможные альтернативные сценарии, тренды индивидуальных образовательных маршрутов и траекторий.

Результаты и обсуждения

В конференции приняли участие более 280 человек в трех форматах: очном, заочном, дистанционном. В заседаниях участвовали иностранные ученые из Республик Болгария, Беларусь, Казахстан, Узбекистан, Туркменистан и Приднестровья Республики Молдова.

Для участия в конференции было отобрано 117 докладов.

Научная программа конференции включала три пленарных заседания и работу пяти секций.

Конференцию открыла председатель программного комитета доктор психологических наук, профессор Л.М. Митина (Москва, Россия).

С приветственным словом к собравшимся обратились:

- Петров Г.М., врио президента Международной ассоциации профессоров славянских стран (APSC), доктор педагогических наук, профессор Софийского университета «Св. Климент Охридски» (София, Болгария);
- Лукашеня З.В., профессор Барановичского государственного университета (Барановичи, Республика Беларусь);
- Ткач Л.Т., доцент Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко (Тирасполь, Приднестровье, Республика Молдова);

- Хамидов О.Х., ректор Бухарского государственного университета (Бухара, Узбекистан);
- Навныко В.Н., ректор Мозырского государственного педагогического университета им. И.П. Шамякина (Мозырь, Республика Беларусь).

Пленарное заседание открыла профессор, доктор психологических наук Л.М. Митина. Ею была представлена концепция ресурсно-прогностической детерминации развития педагога, раскрыта специфика содержательного наполнения психологических ресурсов лично-профессионального развития педагогов: рефлексивное проектирование, конструктивное совладание, эмоционально-ценностное вовлечение — главных факторов лично-профессионального развития учителя. В докладе описаны результаты экспериментального исследования ресурсно-прогностических конструкторов и технология их актуализации [10].

Профессор, доктор психологических наук, академик РАО И.В. Дубровина свой доклад посвятила проблеме профессионального самоопределения школьников в области педагогической деятельности, указав, что самоопределение происходит в процессе непрерывного образования, которое на каждом возрастном этапе создает условия для развития профессиональной ориентации школьников. Профессор отметила позитивную роль создания в школе педагогических классов с целью более направленной психологической подготовки учащихся к выбору профессии учителя и более осмысленного поступления в педагогический вуз. Но в тоже время, отметила, что формирование в школе у старшеклассников личностных предпосылок ориентации на педагогическую профессию предъявляет высочайшие требования к профессиональной деятельности всего педагогического коллектива [4].

Обсуждению доминирующих факторов процесса образования был посвящен доклад профессора, доктора психологических наук Д.Б. Богоявленской, которая подчеркнула актуальность выявления существенных факторов процесса образования в целях обеспечения развития творческих способностей учащихся, который не должен сводиться только к развитию интеллекта. Докладчик отметила, что решающей ролью в развитии учащегося как творческой личности является наличие у педагога позиции исследователя и ценности познания [1].

В докладе доктора психологических наук, профессора, член-корр. РАО А.И. Савенкова были представлены цифровые технологии и иммерсионные практики в развитии когнитивных и метакогнитивных способностей будущих педагогов. Согласно докладчику, современный учитель в новых условиях выступает «ретранслятором», так как использование цифровых технологий и систем искусственного интеллекта в образовании требует не только обновления целей, содержания, форм и методов учебной деятельности, но перехода от «фронтального» обучения и воспитания к теории и практике персонифицированного воспитания и обучения.

Обоснование взаимосвязи юмора и ресурсности мышления как основы автокреационных процессов было представлено профессором, доктором психологических наук М.М. Кашаповым [6], который показал, что самоподдерживающий стиль юмора положительно взаимосвязан со всеми компонентами ресурсности мышления. В тоже время низкому уровню ресурсности мышления свойственен самоуничижительный стиль юмора.

Профессор, кандидат педагогических наук З.В. Лукашеня представила в своем докладе результаты исследования форм и функций консалтингового сопровождения образовательных процессов для разработки и реализации индивидуального образовательного маршрута студентов в высшей школе [7].

Особенности проектирования содержания педагогического образования, позволяющие активизировать деятельностный компонент подготовки будущего педагога было освещено в докладе ученого из Приднестровья Республики Молдова доцента, кандидата педагогических наук Л.Т. Ткач, которая отметила возможность формирования педагогического опыта обучающихся через моделирование ситуаций профессиональной деятельности в образовательном процессе вуза

на основе самостоятельного выбора и лично-смыслового отношения при поддержке педагогов [15].

В докладе профессора, доктора педагогических наук Э.В. Онищенко был дан краткий ретроспективный анализ педагогического наследия Я-А. Коменского [11]. Согласно докладчику, оптимальным инструментарием развития непрерывного образования может выступать модель «пампедии» Я-А. Коменского как парадигмы всеобщего образования.

Профессор, доктор психологических наук, член-корреспондент РАО В.И. Панов проанализировал экпсихологический ресурс системы «педагог — среда» (внутренняя, внешняя), отдельно отметил, что реализация психологических ресурсов зависит от типа трудных ситуаций (рабочая ситуация, проблемная ситуация, потенциально проблемная ситуация).

В своем докладе профессор, доктор психологических наук И.В. Вачков и Э.М.В. Саликова представили результаты исследования метода метафорического эссе «Мой жизненный путь» как инструмента взаимодействия в рамках психолого-педагогического сопровождения студентов, определив критерии его оценки и возможности применения [2].

Профессор, доктор психологических наук, академик РАО Т.Н. Тихомирова в своем докладе озвучила профессиональные риски и основные направления научно-методической поддержки развития педагога-психолога в системе образования России, отдельно указав на основные задачи Концепции развития системы психолого-педагогической помощи участникам образовательных отношений в РФ на период до 2030 года.

В докладе профессора, доктора психологических наук А.О. Прохорова и доцента, кандидата психологических наук М.Г. Юсупова были представлены результаты исследования ментальной регуляции психических состояний в учебной деятельности, основанные на авторской концепции. Докладчиками показано, что с увеличением уровня стрессогенности ситуации возрастает количество используемых методов регуляции познавательных состояний. Выделено, что результаты исследования могут быть использованы при актуализации продуктивных познавательных состояний школьников в ситуациях разного уровня напряженности [14].

Анализ понимания разочарования среди молодежи, его видов, специфики переживания был представлен профессором, доктором психологических наук Т.И. Шульгой. Докладчик отметила, что развитие эмоционального интеллекта, самосознания и последствий принятия самостоятельных решений, рассмотрение момента переживания разочарования как потенциальной возможности могут быть основными направлениями помощи старшеклассникам и студентам в ситуации разочарования.

Доклад профессора, доктора педагогических наук Т.Т. Щелиной и кандидата психологических наук С.О. Щелиной был посвящен проблеме наставничества как условия и технологии лично-профессионального развития будущего педагога. Докладчиками были представлены результаты реализации Программы наставничества в условиях вуза, которая была разработана на основе учета индивидуальных особенностей студентов и молодых преподавателей, актуализируя субъектную позицию будущих учителей, позволяет обеспечивать преемственность их лично-профессионального развития в вузе [18].

Результаты изучения представлений ученых о профессиональной карьере как предмете исследования были представлены в докладе профессора, доктора психологических наук В.А. Толочека. На основе данных выборки в 1500 представителей разных профессиональных групп в возрасте 30–50 лет докладчик раскрыл декларированные и латентные аспекты профессионального становления учителя [16].

В докладе профессора, доктора психологических наук А.В. Капцова и кандидата психологических наук Г.А. Мишаковой говорилось о профиле субъектности педагогов учреждений дошкольного и школьного образования. На основе результатов экспериментального исследования была выявлена взаимосвязь возраста и образования с уровнем сформированности стадий субъектно-

сти педагогов, обучающихся на курсах повышения квалификации, а также дефицит инструментальной основы профессиональной деятельности при развитой мотивации [5].

Доктор психологических наук А.А. Мелик-Пашаев посвятил свой доклад обоснованию значимости феномена созерцания и поиску возможных путей развития этой способности в контексте актуализации одаренности, отдельно отметив, что при развитии педагогом творческой одаренности только трансляция способов деятельности может даже препятствовать заданной цели обучения [8].

Становление профессиональной и смысложизненной ориентаций личности подростка посредством артлоготерапии в образовательной практике было рассмотрено в докладе кандидата психологических наук Т.А. Поповой. Приведены результаты, подтверждающие эффективность реализации программы «Творчество, профессия, смыслы», позволяющей скорректировать профессиональный выбор подростков на основе новых представлений о профессии и приоритете внутренней индивидуальной мотивации [13].

В докладе кандидата психологических наук И.И. Осадчевой были представлены результаты диагностики способностей и готовности учащихся к выбору профессии педагога на основе психофизиологического и психологического подходов [12].

Комплекс «вовлеченность и вовлечение» как ресурс лично-профессионального развития педагогов и учащихся, а также психологические условия и факторы, которые способствуют и препятствуют его актуализации были представлены в докладе кандидата психологических наук Г.В. Митина и кандидата психологических наук О.А. Анисимовой [9].

Рефлексивно-проектировочный ресурс лично-профессионального развития будущих педагогов-психологов, его психологическое содержание и технологические условия его актуализации рассмотрены в докладе Ю.И. Востоковой [3].

Доклад профессора, доктора психологических наук Е.И. Щеплановой был посвящен значимым аспектам профессиональной и личностной подготовки учителей к эффективному взаимодействию с одаренными школьниками, среди которых важно понимание педагогом не только когнитивных, но также мотивационных и личностных особенностей способных учащихся, обоснована необходимость психолого-педагогической поддержки неуспешных интеллектуально одаренных школьников [17].

Также на пленарном заседании выступили доктор психологических наук, профессор И.Н. Семенов и И.Г. Калашников; доктор психологических наук, профессор М.К. Кабардов; доктор педагогических наук, профессор Г.М. Петров (София, Болгария).

В рамках конференции состоялась работа пяти секций.

- «Интеграция культуры, науки и технологий как ресурсное обеспечение развития образования» — под руководством профессора, доктора психологических наук, академика РАО И.В. Дубровиной и Ю.И. Востоковой;
- «Педагог в мире искусственного интеллекта и цифрового образовательного пространства» — под руководством профессора, доктора психологических наук М.К. Кабардова и кандидата психологических наук С.О. Щелиной;
- «Инновационные подходы и практики профессиональной подготовки педагога» — под руководством профессора, доктора педагогических наук Т.Т. Щелиной и профессора, доктора психологических наук А.К. Осницкого;
- «Преимственность в лично-профессиональном развитии субъектов непрерывного образования (школа — колледж — вуз)» под руководством профессора, доктора психологических наук И.В. Вачкова и кандидата психологических наук И.И. Осадчевой;
- «Психологические закономерности и условия полисубъектных взаимодействий в системе: учитель — ученик — родитель — психолог», которую вели профессор, доктор психологических наук Е.И. Щепланова и кандидат психологических наук Г.В. Митин.

Каждая секция заканчивалась дискуссией по наиболее острым вопросам, поднятым в докладах участников секций.

На третьем пленарном заседании были подведены итоги работы конференции, представлены отчеты руководителей секций. Завершая работу конференции, председатель программного комитета доктор психологических наук, профессор Л.М. Митина отметила тематическое разнообразие и высокий качественный уровень докладов, представленных на конференции, в которых нашли отражение оригинальные теоретические, аналитические и эмпирические исследования по актуальным проблемам различных областей психологии, педагогики, философии образования, социологии, истории, отличающиеся научной и практической новизной и выраженной авторской позицией. Одной из задач организаторов конференции было стремление более активно вовлекать психологов в междисциплинарные исследования ресурсной детерминации развития субъектов образования и показать, какие широкие возможности для науки и практики открывают коллаборации в этой области.

Прошедшая конференция явилась крупным научным событием, которое будет способствовать дальнейшему развитию и взаимообогащению новых научных подходов и образовательных практик, позволяющих создать целостное видение стратегий и ресурсов личностного и профессионального развития педагогов и учащихся в эпоху интеллектуальных технологий.

Литература

1. *Богоявленская Д.Б.* О доминирующих факторах процесса образования [Электронный ресурс] // Теоретическая и экспериментальная психология. 2024. Том 17. №2. С. 172–181. doi:10.11621/TEP-24-19
2. *Вачков И.В., Саликова Э.М.В.* Анализ метафоры жизненного пути как инструмент взаимодействия в рамках психолого-педагогического сопровождения студентов [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2024. Том 21. № 3. С. 45–53. doi:10.17759/bppe.2024210306
3. *Востокова Ю.И.* Рефлексивно-проектировочный ресурс лично-профессионального развития педагогов-психологов: психологическое содержание и условия актуализации [Электронный ресурс] // Теоретическая и экспериментальная психология. 2024. Том 17. №2. С. 94–111. doi:10.11621/TEP-24-14
4. *Дубровина И.В.* Профессиональное самоопределение в контексте непрерывного образования [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2024. Том 21. № 2. С. 9–16. doi:10.17759/bppe.2024210201
5. *Капцов А.В., Мишакова Г.А.* Профиль субъектности педагогов учреждений дошкольного и школьного образования [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2024. Том 21. № 2. С. 54–60. doi:10.17759/bppe.2024210207
6. *Кашапов М.М.* Взаимосвязь юмора и ресурсности мышления как основа автокреационных процессов [Электронный ресурс] // Теоретическая и экспериментальная психология. 2024. Том 17. № 2. С. 181–199. doi:10.11621/TEP-24-20
7. *Лукашеня З.В.* Консалтинг как форма сопровождения индивидуального образовательного маршрута будущего педагога [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2024. Том 21 № 3. С. 22–29. doi:10.17759/bppe.2024210303
8. *Мелик-Пашаев А.А.* Актуализация одаренности: деятельность и созерцание [Электронный ресурс] // Теоретическая и экспериментальная психология. 2024. Том 17. № 2. С. 50–61. doi:10.11621/TEP-24-11
9. *Митин Г.В., Анисимова О.А.* Психологические ресурсы и информационно-технологические средства учителя по вовлечению учащихся в учебный процесс [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2024. Том 21. № 2. С. 69–77. doi:10.17759/bppe.2024210209
10. *Митина Л.М.* Ресурсно-прогностическая детерминация лично-профессионального развития педагога: научное обоснование и технологические решения [Электронный ресурс] // Теоретическая и экспериментальная психология. 2024. Том 17. № 2. С. 13–32. doi:10.11621/TEP-24-09

11. Оищенко Э.В. Реконструкция «пампедии» Яна Амоса Коменского как теории непрерывного образования: ответ на интенции [Электронный ресурс] // Теоретическая и экспериментальная психология. 2024. Том 17. № 2. С. 62–71. doi:10.11621/TEP-24-12
12. Осадчева И.И. К вопросу о диагностике способностей и готовности учащихся к выбору профессии педагога [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2024. Том 21. № 2. С. 25–32. doi:10.17759/bppe.2024210203
13. Полова Т.А. Артлоготерапия в образовательных практиках: становление профессиональной и смысло-жизненной ориентаций личности подростка [Электронный ресурс] // Теоретическая и экспериментальная психология 2024. Том 17. № 2. С. 158–171. doi:10.11621/TEP-24-18
14. Прохоров А.О., Валиуллина М.Е., Юсупов М.Г. Особенности ментальной регуляции познавательных состояний школьников в зависимости от уровня стрессогенности ситуации [Электронный ресурс] // Теоретическая и экспериментальная психология. 2024. Том 17. № 2. С. 144–157. doi:10.11621/TEP-24-17
15. Ткач Л.Т. Влияние содержания образования на становление педагогической позиции обучающегося [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2024. Том 21. № 2. С. 40–46. doi:10.17759/bppe.2024210205
16. Толочек В.А. Латентные социальные группы: феномен, эволюция, перспективы исследования [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2024. Том 21. № 3. С. 92–98. doi:10.17759/bppe.2024210312
17. Щепланова Е.И. Личностно-профессиональное развитие педагога как фактор реализации потенциала неуспешных одаренных школьников [Электронный ресурс] // Теоретическая и экспериментальная психология. 2024. Том 17. № 2. С. 128–143. doi:10.11621/TEP-24-16
18. Щелина Т.Т., Щелина С.О. Психологическая характеристика наставничества как условия преемственности лично-профессионального развития будущего педагога [Электронный ресурс] // Теоретическая и экспериментальная психология. 2024. Том 17. № 2. С. 72–93. doi:10.11621/TEP-24-1318
19. UNESCO: Reimagining our futures together: a new social contract for education. doi:10.54675/ASRB4722

References

1. Bogoyavlenskaya D.B. O dominiruyushchikh faktorakh protsessa obrazovaniya [About the dominant factors of educational process] [Elektronnyi resurs]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya = Theoretical and Experimental Psychology*, 2024. Vol. 17, no. 2, pp. 172–181. doi:10.11621/TEP-24-19 (In Russ., abstr. in Engl.).
2. Vachkov I.V., Salikova E.M.V. Analiz metafory zhiznennogo puti kak instrument vzaimodeistviya v ramkakh psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya studentov [Analysis of the “Metaphor of the Life Path” as a Tool of Interaction within the Framework of Psychological and Pedagogical Support for Students] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2024. Vol. 21, no. 3, pp. 45–53. doi:10.17759/bppe.2024210306 (In Russ., abstr. in Engl.).
3. Vostokova Yu.I. Refleksivno-proektirovochnyi resurs lichnostno-professional'nogo razvitiya pedagogov-psikhologov: psikhologicheskoe sodержanie i usloviya aktualizatsii [Reflexive projecting resource for personal and professional development of educational psychologists: psychological content and conditions of actualization] [Elektronnyi resurs]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya = Theoretical and Experimental Psychology*, 2024. Vol. 17, no. 2, pp. 94–111. doi:10.11621/TEP-24-14 (In Russ., abstr. in Engl.).
4. Dubrovina I.V. Professional'noe samoopredelenie v kontekste nepreryvnogo obrazovaniya [Professional Self-Determination in the Context of Continuing Education] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2024. Vol. 21, no. 2, pp. 9–16. doi:10.17759/bppe.2024210201 (In Russ., abstr. in Engl.).
5. Kaptsov A.V., Mishakova G.A. Profil' sub"ektnosti pedagogov uchrezhdenii doshkol'nogo i shkol'nogo obrazovaniya [The Profile of Subjecthood of Teachers of Preschool and School Education Institutions] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2024. Vol. 21, no. 2, pp. 54–60. doi:10.17759/bppe.2024210207 (In Russ., abstr. in Engl.).

6. Kashapov M.M. Vzaimosvyaz' yumora i resursnosti myshleniya kak osnova avtokreatsionnykh protsessov [Interrelations between humor and resource-based thinking as the ground for autocreative processes] [Elektronnyi resurs]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya = Theoretical and Experimental Psychology*, 2024. Vol. 17, no. 2, pp. 181–199. doi:10.11621/TEP-24-20 (In Russ., abstr. in Engl.).
7. Lukashenia Z.V. Konsalting kak forma soprovozhdeniya individual'nogo obrazovatel'nogo marshruta budushchego pedagoga [Consulting as a Form of Support for the Individual Educational Route of a Future Teacher] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2024. Vol. 21, no. 3, pp. 22–29. doi:10.17759/bppe.2024210303 (In Russ., abstr. in Engl.).
8. Melik-Pashaev A.A. Aktualizatsiya odarennosti: deyatelnost' i sozertsanie [Actualization of giftedness: activity and contemplation] [Elektronnyi resurs]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya = Theoretical and Experimental Psychology*, 2024. Vol. 17, no. 2, pp. 50–61. doi:10.11621/TEP-24-11 (In Russ., abstr. in Engl.).
9. Mitin G.V., Anisimova O.A. Psikhologicheskie resursy i informatsionno-tekhnologicheskie sredstva uchitelya po vovlecheniyu uchashchikhsya v uchebnyi protsess [Psychological Resources and Information Technology Facilities of a Teacher to Involve Students in the Educational Process] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2024. Vol. 21, no. 2, pp. 69–77. doi:10.17759/bppe.2024210209 (In Russ., abstr. in Engl.).
10. Mitina L.M. Resursno-prognosticheskaya determinatsiya lichnostno-professional'nogo razvitiya pedagoga: nauchnoe obosnovanie i tekhnologicheskie resheniya [Resource-prognostic determination of personal and professional development of a teacher: scientific substantiation and technological solutions] [Elektronnyi resurs]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya = Theoretical and Experimental Psychology*, 2024. Vol. 17, no. 2, pp. 13–32. doi:10.11621/TEP-24-09 (In Russ., abstr. in Engl.).
11. Onishchenko E.V. Rekonstruktsiya "pampedii" Yana Amosa Komenskogo kak teorii nepreryvnogo obrazovaniya: otvet na intentsii [Reconstruction of Jan-Amos Comenius' "pampedia" as a theory of lifelong education: an answer to the intentions of the XXI century] [Elektronnyi resurs]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya = Theoretical and Experimental Psychology*, 2024. Vol. 17, no. 2, pp. 62–71. doi:10.11621/TEP-24-12 (In Russ., abstr. in Engl.).
12. Osadcheva I.I. K voprosu o diagnostike sposobnostei i gotovnosti uchashchikhsya k vyboru professii pedagoga [On the Issue of Diagnosing the Abilities and Readiness of Students to Choose the Profession of a Teacher] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2024. Vol. 21, no. 2, pp. 25–32. doi:10.17759/bppe.2024210203 (In Russ., abstr. in Engl.).
13. Popova T.A. Artlogoterapiya v obrazovatel'nykh praktikakh: stanovlenie professional'noi i smyslozhiznennoi orientatsii lichnosti podrostka [Artlogotherapy in educational practices: formation of professional and life meaning orientations of adolescent personality] [Elektronnyi resurs]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya = Theoretical and Experimental Psychology*, 2024. Vol. 17, no. 2, pp. 158–171. doi:10.11621/TEP-24-18 (In Russ., abstr. in Engl.).
14. Prokhorov A.O., Valiullina M.E., Yusupov M.G. Osobennosti mental'noi regulyatsii poznavatel'nykh sostoyanii shkol'nikov v zavisimosti ot urovnya stressogennosti situatsii [Features of mental regulation of schoolchildren cognitive states depending on the level of stress situation] [Elektronnyi resurs]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya = Theoretical and Experimental Psychology*, 2024. Vol. 17, no. 2, pp. 144–157. doi:10.11621/TEP-24-17 (In Russ., abstr. in Engl.).
15. Tkach L.T. Vliyanie soderzhaniya obrazovaniya na stanovlenie pedagogicheskoi pozitsii obuchayushchegosya [The Influence of the Content of Education on the Formation of a Student's Pedagogical Position] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2024. Vol. 21, no. 2, pp. 40–46. doi:10.17759/bppe.2024210205 (In Russ., abstr. in Engl.).
16. Tolochek V.A. Latentnye sotsial'nye gruppy: fenomen, evolyutsiya, perspektivy issledovaniya [Latent Social Groups: Phenomenon, Evolution, Research Prospects] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2024. Vol. 21, no. 3, pp. 92–98. doi:10.17759/bppe.2024210312 (In Russ., abstr. in Engl.).
17. Shcheblanova E.I. Lichnostno-professional'noe razvitie pedagoga kak faktor realizatsii potentsiala neuspeshnykh odarennykh shkol'nikov [Personal and professional development of teachers as a factor in

- realizing the potential of the underachieving gifted schoolchildren] [Elektronnyi resurs]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya = Theoretical and Experimental Psychology*, 2024. Vol. 17, no. 2, pp. 128–143. doi:10.11621/TEP-24-16 (In Russ., abstr. in Engl.).
18. Shchelina T.T., Shchelina S.O. Psikhologicheskaya kharakteristika nastavnichestva kak usloviya preemstvennosti lichnostno-professional'nogo razvitiya budushchego pedagoga [Psychological characteristics of mentoring as a condition for continuity of personal and professional development of a future teacher] [Elektronnyi resurs]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya = Theoretical and Experimental Psychology*, 2024. Vol. 17, no. 2, pp. 72–93. doi:10.11621/TEP-24-1318 (In Russ., abstr. in Engl.).
19. UNESCO: Reimagining our futures together: a new social contract for education. doi:10.54675/ASRB4722

Информация об авторах

Митина Лариса Максимовна

доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник, лаборатория эконпсихологии развития и психодидактики, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ ФНЦ ПМИ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8407-0978>, e-mail: mitinalm@mail.ru

Митин Георгий Валерьевич

кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, лаборатория эконпсихологии развития и психодидактики, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ ФНЦ ПМИ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3124-0352>, e-mail: mitingv76@gmail.com

Востокова Юлия Игоревна, научный сотрудник, лаборатория эконпсихологии развития и психодидактики, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ ФНЦ ПМИ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5265-686X>, e-mail: vostokova_julia@mail.ru

Information about the authors

Larisa M. Mitina

Doctor of Psychology, Professor, Chief Researcher, Laboratory of Ecopsychology of Development and Psychodidactics, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Researches, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8407-0978>, e-mail: mitinalm@mail.ru

Georgy V. Mitin

PhD in Psychology, Leading Researcher, Laboratory of Ecopsychology of Development and Psychodidactics, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Researches, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3124-0352>, e-mail: mitingv76@gmail.com

Julia I. Vostokova

Researcher, Laboratory of Ecopsychology of Development and Psychodidactics, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Researches, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5265-686X>, e-mail: vostokova_julia@mail.ru

Получена 13.08.2024

Received 13.08.2024

Принята в печать 28.10.2024

Accepted 28.10.2024

Профессиональная подготовка специалистов к работе с различными категориями детей

Professional Training of Specialists to Work with Different Categories of Children

Рефлексия будущих педагогов в контексте их методической подготовки

Биба А.Г.

Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского (ФГБОУ ВО КГУ им. К.Э. Циолковского), г. Калуга, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-4761-4931>, e-mail: bibaag@tksu.ru

Авторы уточняют содержание рефлексии учебной и дидактической видов деятельности студентов с учетом актуальных требований к их методической подготовке в единстве с развитием учебной самостоятельности школьников. В содержание первого вида рефлексии мы включаем осознание будущими педагогами границы собственного знания и незнания, задач обучения и его результатов, способов методической работы, трудностей ее освоения и путей их преодоления. В содержание рефлексии дидактической деятельности мы вкладываем осмысление студентами значимости обучения предмету для развития школьников; соответствия задач урока и методических действий требованиям стандарта; итогов и трудностей обучения в единстве с развитием учебных умений. Авторы исследовали опыт студентов в двух видах рефлексии: за счет изучения их самоанализов уроков, анкетирования и беседы с ними. Мы выявили, что будущие учителя больше склонны к рефлексии дидактической деятельности; осознают не все компоненты учебной деятельности; испытывают трудности в рефлексии способов методических действий. На основе исследования авторы предлагают модернизацию подготовки будущих педагогов для развития их рефлексии и указывают ее возможные средства.

Ключевые слова: *рефлексия учебной деятельности, рефлексия дидактической деятельности, рефлексивный опыт, методическая подготовка, обучение предмету, развитие учебной самостоятельности.*

Для цитаты: *Биба А.Г. Рефлексия будущих педагогов в контексте их методической подготовки [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2024. Том 21. № 4. С. 19–26. DOI:10.17759/bppe.2024210401*

Reflection of Future Teachers in the Context of Their Methodic Training

Anna G. Biba

Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovski, Kaluga, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-4761-4931>, e-mail: bibaag@tksu.ru

The authors clarify the content of reflection on the educational and didactic activities of students, taking into account the current requirements for their methodological training in unity with the development of educational independence of schoolchildren. In the content of the first type of reflection, we include the awareness by future teachers of the boundaries of their own knowledge and ignorance, the tasks of learning and its results, methods of methodological work, difficulties in mastering it and ways to overcome them. In the content of reflection on didactic activity, we put students' understanding of the importance of teaching a subject for the development of schoolchildren; compliance of lesson objectives and methodological actions with the requirements of the standard; learning outcomes and difficulties in unity with the development of learning skills. The authors investigated the experience of students in two types of reflection by studying their introspection of lessons, questionnaires and conversations with them. We have found that future teachers are more inclined to reflect on didactic activity; they are not aware of all the components of educational activity; they have difficulties in reflecting on the methods of methodological actions. Based on the research, the authors propose the modernization of the training of future teachers for the development of their reflection and indicate its possible means.

Keywords: *reflection of educational activity, reflection of didactic activity, the experience of reflection, methodical preparation, teaching the subject, development of self-educational skills.*

For citation: Biba A.G. Reflection of Future Teachers in the Context of Their Methodic Training. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2024. Vol. 21, no. 4, pp. 19–26. DOI:10.17759/bppe.2024210401 (In Russ., abstr. in Engl.).

Введение

В условиях быстро развивающегося процесса образования педагогу необходимо владеть рефлексией, чтобы понимать ближние цели и перспективу собственной профессиональной деятельности, ее соответствие нормативным требованиям и возможности их выполнить. Феномен рефлексии сложен и в современных исследованиях рассматривается неоднозначно: как осмысление достижений (Н.И. Шумская) [12] и смыслов собственной педагогической деятельности (А.И. Троянская) [8], оценка выполненной деятельности (Т.Е. Чернокова) [9], осмысление отношений с коллегами (Н.Б. Григорьев и др.) [3], самопознание (Т.В. Савинова и др.) [7] и др. На основе анализа исследований содержания рефлексии будущего педагога (А.Ф. Закирова, В.А. Чупина, О.Я. Шиян и др.) [4; 10; 11] мы пришли к выводу, что она характеризуется либо в общепедагогическом плане, либо исследуются отдельные ее стороны в профессиональной деятельности учителя. Однако нам представляется важным рассмотреть рефлексия будущих учителей в контексте их целостной методической подготовки, поскольку она базируется на нормативно принятом си-

стемно-деятельностном подходе в обучении предмету и требует от педагога рефлексии всех составляющих профессиональной деятельности (А.Г. Асмолов, В.В. Рубцов, Д. Сурьярини и др.) [5; 6; 15]. В связи с этим цель исследования — уточнить содержание и оценить состояние рефлексии студентов в рамках их подготовки к обучению предмету с учетом развивающих требований ФГОС.

Методы

Считаем возможным раскрыть содержание рефлексии будущего педагога в логике деятельностного подхода в профессиональном обучении (В.В. Рубцов, В.А. Якунин и др.) за счет сопоставительного анализа учебной деятельности студентов и компонентов их методической подготовки. Также, на наш взгляд, значимым является анализ рефлексивного опыта студентов в освоении методики обучения предмету. Для уточнения содержания рефлексии будущих педагогов и оценки ее состояния нами было проведено эмпирическое исследование с 42 студентами профиля подготовки «Педагогика и методика начального образования» Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского (г. Калуга) с сентября по декабрь 2023 г. Возраст участников колебался в пределах 19–20 лет. На момент исследования они осваивали предметные методики, в частности методику обучения русскому языку, уже в течение двух семестров. Поскольку актуальные в современных психолого-педагогических исследованиях методики оценки педагогической рефлексии (например, «Определение уровня сформированности педагогической рефлексии», автор О.В. Калашникова; «Определение уровня развития педагогической рефлексии», автор Е.Е. Рукавишников и др.) не в полной мере коррелировали с выявленным в ходе теоретического анализа содержанием рефлексивных действий студентов, диагностический инструментарий в нашей работе включал в себя: анкетирование студентов по опроснику на основе работы А.А. Бизяевой [2]; изучение продуктов деятельности будущих педагогов (письменных самоанализов уроков), беседу с ними по разработанным авторами вопросам с учетом требований к психодиагностическим методикам (Р.С. Немов и др.).

Вопросы касались осмысления будущими педагогами периодичности осуществления рефлексии собственной учебной и методической (профессиональной) деятельности, выяснения содержания их рефлексивных действий.

Результаты и обсуждение

Рефлексия студентов в логике деятельностного подхода означает осмысление ими мотивов, задач собственного обучения, способов его выполнения, достигнутых результатов [13]. В контексте методической подготовки в рефлексии будущих педагогов включается осознание ими всех компонентов учебно-профессиональной деятельности. Методическая подготовка требует осмысления студентами значимости и задач обучения школьников конкретному предмету, психолого-педагогических оснований данного процесса и совокупности действий педагога, качества их выполнения [1; 14]. Следовательно, в процессе методической подготовки студенты выполняют рефлексии собственной учебной деятельности и дидактической.

Рассмотрим далее содержание каждого из названных аспектов рефлексии в контексте названной подготовки.

Рефлексия мотива учебной деятельности заключается в осознании будущими учителями границы знания и незнания по методике обучения предмету с одновременным развитием у школьников универсальных учебных действий (далее УУД). В дидактической деятельности студенты осознают значимость развития УУД для становления учебной самостоятельности ребенка и качественного овладения им предметом. Анкетирование и беседа показали, что для 47,6% будущих педагогов ($n = 20$) предметом рефлексии является ценность их дидактической деятельности, 35,7% ($n = 15$) ограничиваются осознанием собственной границы знания и незнания и только 16,7% ($n = 7$) устанавливают связь между потребностью в методическом знании и его ролью в развитии личности учащихся.

Когда студенты формулируют задачи и планируемые результаты урока, их рефлексия проявляется в осознании оснований профессиональной деятельности и осуществляется за счет сопоставления общих программных требований с условиями конкретной образовательной ситуации (контингента учащихся, содержания темы в используемом учебнике). Одновременно будущие педагоги определяют задачи собственного обучения за счет сопоставления требований освоения дисциплины с собственной границей знания и незнания. Исследование самоанализов уроков студентов и их ответов в ходе беседы на вопросы вида «Каких знаний о построении урока русского языка с одновременным развитием информационных умений у младших школьников Вам не хватает, чтобы выполнить требования стандарта?»; «Какие знания по методике изучения словообразования Вам нужны, чтобы активизировать знаково-символические умения у младших школьников?» показало, что 90,4% ($n = 38$) студентов склонны к рефлексии задач дидактической деятельности, но не собственной учебной деятельности. В ходе беседы будущие педагоги смогли объяснить, почему на уроке изучения определенного понятия они сформулировали задачу учить детей извлекать информацию из определения в учебнике и включили информационные умения в перечень планируемых метапредметных результатов. Однако они не смогли сформулировать, каких знаний им не хватает, чтобы решить поставленную задачу; не смогли точно сформулировать, чему им нужно научиться, чтобы достигнуть планируемых метапредметных результатов урока. Также и при самоанализе уроков студенты смогли отрефлексировать, что им нужно было научить школьников словообразованию и выполнению моделирования, но не отметили, что им самим нужно было научиться моделировать уроки по теме «Словообразование» с одновременным развитием у школьников знаково-символических действий.

Освоение способов обучения предмету с одновременным развитием УУД происходит на основе построения алгоритмов методических действий и их воспроизведения. Рефлексия студентов в данном процессе заключается в обосновании собственных действий за счет сопоставления их с общей схемой дидактической деятельности учителя. Данные анкетирования и беседы свидетельствуют о тенденции студентов копировать образцы методической работы, не осмысливая глубоко ее структуру и логику выполнения. Только 28,6% ($n = 12$) будущих педагогов заявили, что сопоставляют предлагаемые в поурочных разработках к учебнику конспекты деятельности учителя с общей моделью изучения материала с одновременным развитием УУД, и только 30,9% ($n = 13$) смогли доказать целесообразность планируемых или выполненных на уроке действий при выполнении самоанализа урока.

При подготовке и проведении урока, включающего развитие УУД, учитель должен рефлексировать собственные действия с позиций учащихся: поймут ли дети его вопросы, задания; сильны ли им будут предъявляемые требования; какие предполагаемые ответы учащиеся дадут на вопросы или какие у них возникнут вопросы. За счет данного анализа педагог сможет обоснованно выбрать способы методического действия, оценить профессиональные возможности и затруднения, определить пути их преодоления. Эмпирическое исследование выявило затруднения будущих учителей в осмыслении возможной реакции и потенциальных трудностей детей на уроке, только 23,8% ($n = 12$) смогли это сделать. Однако значительно больше студентов, 78,6% ($n = 33$), смогли сформулировать итоги собственной работы и ее трудности по завершению урока. При этом отметим, что выделенная при анкетировании будущими учителями трудность «Не успели изучить материал и при этом еще развивать УУД школьников» подтверждает отмеченное нами ранее недостаточное осмысление ими логики, общей модели методических действий на уроке в аспекте развития учебной самостоятельности детей. Обобщение содержания ответов анкеты и беседы позволяет заключить, что, несмотря на осознание результатов дидактической деятельности, будущие педагоги испытывают трудности в определении причин собственных затруднений и средств их преодоления. Только 23,8% ($n = 10$) студентов в качестве причин затруднений указали нехватку конкретных методических знаний, недостаточное владение определенными приемами, неумение выстроить четкую последовательность методических действий в логике развития УУД.

Остальные респонденты ограничились ответом вида «не знаю», «затрудняюсь в ответе». Эмпирическое исследование обнаружило и подобную проблему оценки студентами собственной учебной деятельности, проявившуюся в поверхностных оценочных суждениях, ограниченных формулировках вида «все хорошо», «иногда не успеваю все сделать вовремя», «бывает, не понимаю что-то», «не знаю, почему не получается», «наверное, нужно лучше учиться» у значительной части будущих педагогов — 64,2% (n = 27).

С учетом результатов исследования считаем необходимым целенаправленно развивать рефлексивность будущих педагогов за счет модернизации их методической подготовки. Мы считаем, что повышению уровня рефлексии учебной деятельности будут способствовать заполняемые по мере изучения материала по предметной методике схемы, позволяющие осознавать разрыв в методических знаниях; алгоритмизация способов обучения предмету в единстве с развитием УУД школьников; планы работы, включающие вопросы и задания, инициирующие осознание и обсуждение студентами мотивов, задач, результатов, трудностей изучения каждой темы по методике обучения предмету в единстве с развитием УУД; анкетирование будущих педагогов по результатам освоения определенного раздела методической подготовки с целью оценки собственных достижений и учебно-профессиональных проблем. Развитие рефлексии дидактической деятельности представляется возможным за счет использования специальных планов самоанализа урока до и после его проведения, включающих задания для объяснения целесообразности предполагаемых к выполнению методических действий, для осмысления потенциальных и актуальных трудностей учащихся и учителя, причин и возможных средств их преодоления; для оценки приемов развития УУД.

Выводы

Рефлексия будущего педагога в контексте методической подготовки осуществляется в двух планах: учебном и дидактическом. Содержанием рефлексии учебной деятельности студентов является осознание границы собственного методического знания и незнания, задач изучения дисциплины, способов обучения предмету с одновременным развитием УУД школьников, достигнутых результатов подготовки, проблем ее освоения и средств их решения. В содержание рефлексии дидактической деятельности входит осмысление студентами значимости обучения предмету для развития личности школьников; определение соответствия задач моделируемого или проводимого урока общим требованиям образовательной программы; обоснование планируемых или выполненных методических действий с учетом потребностей и возможностей учащихся; осмысление результатов урока, потенциальных и актуальных трудностей в обучении предмету с одновременным развитием УУД и средств для их преодоления.

Принявшие участие в эмпирическом исследовании будущие педагоги рефлексивуют учебно-профессиональную деятельность неоднородно: осмысливают не все ее составляющие; чаще сосредотачивают сознание на результатах работы, но испытывают трудности в их содержательном анализе; значительная часть студентов не осмысливают характер и итоги методических действий, затрудняются в их обосновании с точки зрения логики развития УУД. Будущие педагоги более склонны к рефлексии дидактической деятельности, чем учебной. Необходимое развитие рефлексии студентов в рамках их методической подготовки возможно за счет средств инициации осмысления и обсуждения ими всех компонентов учебной деятельности; за счет специально подготовленных планов самоанализа дидактической деятельности и периодического анкетирования.

Литература

1. Биба А.Г., Михайлова Д.А. Рефлексия педагога как компонент его профессиональной готовности к преподаванию родного языка // Воспитание как фактор развития личности в современной России: Ма-

- териалы Международной научно-практической конференции — вебинара. Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2017. С. 34–38.
2. *Бизяева А.А.* Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия: Учебное пособие. Псков: ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. 213 с.
 3. *Григорьев Н.Б.* Опыт использования ролевой игры для диагностики и развития навыков профессиональной рефлексии у студентов-психологов [Электронный ресурс] // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. 2016. Том 25. № 1. С. 113–120. URL: https://psyjournals.ru/journals/scientific_notes/archive/2016_n1/grigoriev (дата обращения: 18.01.2024).
 4. *Закирова А.Ф.* Теоретические основы педагогической герменевтики. Тюмень: Издательство ТюмГУ, 2001. 152 с.
 5. Интервью А.Г. Асмолова И.М. Логвиновой: Учитель — мастер порождения смыслов в школе неопределенности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. № 4 (31). С. 8–13.
 6. *Рубцов В.В.* Психолого-педагогическая подготовка учителя для «Новой школы» [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2010. Том 7. № 2. С. 19–24. URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2010_n2/34562 (дата обращения: 18.01.2024).
 7. *Савинова Т.В., Сябаева Р.Р.* Исследование рефлексии будущих педагогов // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. Том 9. № 5.
 8. *Троянская А.И.* Этническое и профессиональное в метаиндивидуальном пространстве [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2009. Том 1. № 4. URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2009_n4/Troyanskaya (дата обращения: 16.02.2024).
 9. *Чернокова Т.Е.* Формирование способности к анализу и рефлексии профессиональной деятельности у студентов, обучающихся по направлению «Психолого-педагогическое образование» [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2016. Том 13. № 3. С. 23–29. URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2016_n3/Chernokova (дата обращения: 16.02.2024).
 10. *Чупина В.А., Федоренко О.А.* Теория и практика профессиональной педагогической рефлексии. Екатеринбург: Издательство РГППУ, 2019. 200 с.
 11. *Шиян О.Я., Якшина А.Н., Зададаев С.А., Ле-ван Т.Н.* Средства развития профессиональной рефлексии педагогов дошкольного образования [Электронный ресурс] // Современное дошкольное образование. 2019. № 4 (94). С. 14–35. doi:10.24411/1997-9657-2018-10049
 12. *Шумская Н.И.* Метод электронного портфолио для планирования и рефлексии [Электронный ресурс] // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2021): Сборник статей II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 11–12 ноября 2021 г. / Под ред. В.В. Рубцова, М.Г. Сороковой, Н.П. Радчиковой. М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2021. С. 231–239. https://psyjournals.ru/nonserialpublications/dhte2021/contents/dhte2021_Shumskaya.pdf (дата обращения: 16.02.2024).
 13. *Якунин В.А.* Психология педагогической деятельности. М.: АСТ, 2015. 638 с.
 14. *Suphasri P., Chinokul S.* Reflective Practice in Teacher Education: Issues, Challenges, and Considerations // PASAA. 2021. Vol. 62. P. 236–264.
 15. *Suryarini D.Y., Bahtiar R.S.* Exploring self-reflection practice as a means to self-development for student teacher of elementary school education study program // Journal of Primary Education. 2021. Vol. 5(1). doi:10.22460/pej.v5i1.2255

References

1. Biba A.G., Mikhailova D.A. Refleksiya pedagoga kak komponent ego professional'noi gotovnosti k prepodavaniyu rodnogo yazyka [Reflexion of teachers' as a component of their professional competence in teaching native language]. *Vospitanie kak faktor razvitiya lichnosti v sovremennoi Rossii: Materialy Mezhduнародnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii — vebinara*. Kaluga: KGU im. K.E. Tsiolkovskogo Publ., 2017, pp. 34–38. (In Russ, abstr. in Engl.).

2. Bizyaeva A.A. Psikhologiya dumayushchego uchitelya: pedagogicheskaya refleksiya: Uchebnoe posobie. Pskov: PGPI im. S. M. Kirova Publ., 2004. 213 p. (In Russ.).
3. Grigoryev N.B. Opyt ispol'zovaniya rolevoi igry dlya diagnostiki i razvitiya navykov professional'noi refleksii u studentov-psikhologov [Experience of using role-playing game for diagnostics and development of skills of professional reflection in students-psychologists] [Elektronnyi resurs]. *Uchenye zapiski Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta psikhologii i sotsial'noi raboty = Scientific Notes Journal of St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work*, 2016. Vol. 25, no. 1, pp. 113–120. URL: https://psyjournals.ru/journals/scientific_notes/archive/2016_n1/grigoriev (Accessed 18.01.2024). (In Russ, abstr. in Engl.).
4. Zakirova A.F. Teoreticheskie osnovy pedagogicheskoi germeneytiki. Tyumen: Izdatel'stvo TyumGU, 2001. 152 p. (n Russ.).
5. Interv'yu A.G. Asmolova I.M. Logvinovoi: Uchitel' — master porozhdeniya smyslov v shkole neopredelennosti. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika = Domestic and Foreign Pedagogy*, 2016, no. 4 (31), pp. 8–13. (In Russ.).
6. Rubtsov V.V. Psikhologo-pedagogicheskaya podgotovka uchitelya dlya "Novoi shkoly" [Elektronnyi resurs]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2010. Vol. 7, no. 2, pp. 19–24. URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2010_n2/34562 (Accessed 18.01.2024). (In Russ.).
7. Savinova T.V., Syubaeva R.R. Issledovanie refleksii budushchikh pedagogov [Research into the reflection of future teachers]. Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya = World of Science. Pedagogy and psychology. 2021. Vol. 9, no. 5. (In Russ., abstr. in Engl.).
8. Troyanskaya A.I. Etnicheskoe i professional'noe v metaindividual'nom prostranstve [Ethnic and Professional in the Metaindividual Space] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru = Psychological Science and Education psyedu.ru*, 2009. Vol. 1, no. 4. URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2009_n4/Troyanskaya (Accessed 16.02.2024). (In Russ., abstr. in Engl.).
9. Chernokova T.E. Formirovanie sposobnosti k analizu i refleksii professional'noi deyatel'nosti u studentov, obuchayushchikhsya po napravleniyu "Psikhologo-pedagogicheskoe obrazovanie" [Elektronnyi resurs]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2016. Vol. 13, no. 3, pp. 23–29. URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2016_n3/Chernokova (Accessed 16.02.2024). (In Russ.).
10. Chupina V.A., Fedorenko O.A. Teoriya i praktika professional'noi pedagogicheskoi refleksii. Yekaterinburg: Izdatel'stvo RGPPU, 2019. 200 p. (In Russ.).
11. Shiyani O.Ya., Iakshina A.N., Zadadaev S.A., Le-van T.N. Sredstva razvitiya professional'noi refleksii pedagogov doshkol'nogo obrazovaniya [Means of Developing the Professional Self-Reflection of Early Childhood Education Teachers] [Elektronnyi resurs]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie = Preschool Education Today*, 2019, no. 4 (94), pp. 14–35. doi:10.24411/1997-9657-2018-10049 (In Russ., abstr. in Engl.).
12. Shumskaya N.I. Metod elektron'nogo portfolio dlya planirovaniya i refleksii [E-portfolio method for planning and reflection] [Elektronnyi resurs]. In Rubtsov V.V., Sorokova M.G., Radchikova N.P. (Eds). *Tsifrovaya gumanitarnistika i tekhnologii v obrazovanii (DHTE 2021): Sbornik statei II Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem. 11–12 noyabrya 2021 g. = Digital Humanities and Technology in Education (DHTE 2021): Collection of Articles of the II All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation. November 11–12, 2021*. Moscow: Izdatel'stvo FGBOU VO MGPPU, 2021, pp. 231–239. https://psyjournals.ru/nonserialpublications/dhte2021/contents/dhte2021_Shumskaya.pdf (Accessed 16.02.2024). (In Russ., abstr. in Engl.).
13. Yakunin V.A. Psikhologiya pedagogicheskoi deyatel'nosti. Moscow: AST, 2015. 638 p. (In Russ.).
14. Suphasri P., Chinokul S. Reflective Practice in Teacher Education: Issues, Challenges, and Considerations. *PASAA*, 2021. Vol. 62, pp. 236–264.

15. Suryarini D.Y., Bahtiar R.S. Exploring self-reflection practice as a means to self-development for student teacher of elementary school education study program. *Journal of Primary Education*, 2021. Vol. 5, no. 1. doi:10.22460/pej.v5i1.2255

Информация об авторах

Биба Анна Григорьевна

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и методики дошкольного, начального и специального образования, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского (ФГБОУ ВО КГУ им. К.Э. Циолковского), г. Калуга, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-4761-4931>, e-mail: bibaag@tksu.ru

Information about the authors

Anna G. Biba

PhD in Education, Associate Professor, Department of Preschool, School & Special Education, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovski, Kaluga, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-4761-4931>, e-mail: bibaag@tksu.ru

Получена 10.08.2024

Received 10.08.2024

Принята в печать 28.10.2024

Accepted 28.10.2024

Профессиональная подготовка специалистов к работе с различными категориями детей

Professional Training of Specialists to Work with Different Categories of Children

Стратегии модернизации опережающей профессиональной подготовки будущего учителя

Титовец Т.Е.

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (БГПУ), г. Минск, Республика Беларусь

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-4137-2959>, e-mail: t_titovets@mail.ru

В статье уточняется сущность опережающей функции профессионального педагогического образования. Описываются ключевые стратегии модернизации опережающей профессиональной подготовки будущего учителя: включение в содержание подготовки будущего педагога контекстных факторов и онтологических закономерностей эволюции образовательных систем, вопросов, требующих уточнения образа детства в современную эпоху; антропологизация преподавания психолого-педагогических дисциплин; разработка и внедрение в образовательный процесс инновационных образовательных технологий; выявление и поддержка наиболее результативных практик популяризации психолого-педагогического знания, механизмов развития информирования педагогической общественности о достижениях психолого-педагогической науки. Делается вывод о необходимости обеспечения диалектики контекстности и константности образовательного контента, о единстве и взаимообусловленности задач совершенствования профессиональной подготовки педагога и задач повышения функциональной грамотности социума.

Ключевые слова: опережающая профессиональная подготовка, антропологизация, популяризация научного знания, образ детства, образовательная технология, смысложизненное самоопределение.

Для цитаты: *Титовец Т.Е.* Стратегии модернизации опережающей профессиональной подготовки будущего учителя [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2024. Том 21. № 4. С. 27–33. DOI:10.17759/bppe.2024210402

Strategies for Modernization of Advanced Professional Training of Future Teachers

Tatyana E. Titovets

Belarussian State Pedagogical University named after Maksim Tank, Minsk, Belarus

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-4137-2959>, e-mail: t_titovets@mail.ru

The article reveals the essence of the advanced function of professional pedagogical education. The key strategies of modernization of advanced professional training of the future teacher are described: integrating contextual factors and ontological patterns of the evolution of educational systems and issues requiring clarification of the image of childhood in the modern era into curriculum of the future teacher's training; anthropologization of teaching psychological and pedagogical disciplines; development and introduction of innovative educational technologies into the educational process; identification and support of the most effective practices of popularization of psychological and pedagogical knowledge, mechanisms for the development of informing the pedagogical community about achievements of psychological and pedagogical science. The conclusion is made about the need to ensure the dialectic of contextuality and constancy of educational content, about the unity and interdependence of the tasks of improving the professional training of a teacher and the tasks of increasing the functional literacy of society.

Keywords: *advanced professional training, anthropologization, popularization of scientific knowledge, childhood image, educational technology, meaningful life self-determination.*

For citation: Titovets T.E. Strategies for Modernization of Advanced Professional Training of Future Teachers. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2024. Vol. 21, no. 4, pp. 27–33. DOI:10.17759/bppe.2024210402 (In Russ., abstr. in Engl.).

Введение

Образование — один из социогенетических механизмов развития цивилизации, которому свойственна опережающая функция: образование должно формировать образ потребностного будущего, выпуская специалистов, готовых к постоянному поиску новых профессиональных знаний и способов их обработки, открытых новым ценностям и умеющих своевременно скорректировать свою концептуальную схему понимания профессиональной действительности, трансформировать свои привычки и модели поведения, чтобы подняться на качественно новый уровень профессиональной деятельности [1].

Педагогическое образование как своеобразная матрица других образовательных систем также реализует опережающую функцию. Оно осуществляет подготовку педагогов, способных работать в условиях высокой неопределенности, предвидеть и прогнозировать изменения нашей реальности ко времени взросления сегодняшних учащихся [3].

Стратегии модернизации опережающей профессиональной подготовки будущего учителя являются предметом данного исследования.

Основные результаты исследования

С точки зрения взаимодействия с обществом, педагогическое образование функционирует в трех модальностях:

- как закрытая система, нацеленная на воспроизводство опыта прошлого, решающая свои внутренние задачи, не детерминированные социокультурной ситуацией;
- как полуоткрытая система, направленная на воспроизводство настоящего и выполняющая определенный социокультурный заказ;
- как открытая система, нацеленная на моделирование и опережение социокультурных запросов общества и системы общего среднего образования [9].

Именно в третьей модальности и проявляет себя опережающая функция педагогического образования. Она включает в себя футуризацию и поиск опережающих механизмов для любых вариантов видения будущего, проявляется через отражение: в содержании учебных дисциплин, ближайших сценариев развития образовательной и других систем, представленных в науке, а также в направленности учебных программ на формирование прогностической компетентности обучающихся [7; 8]. К основным стратегиям модернизации опережающей профессиональной подготовки будущего учителя относятся:

- включение в содержание подготовки будущего педагога вопросов, требующих уточнения образа детства в современную эпоху, образа ребенка и основных принципов воспитания и обучения, а также контента, связанного с изучением контекстных факторов и онтологических закономерностей эволюции образовательных систем;
- антропологизация преподавания психолого-педагогических дисциплин, раскрытие студентам психолого-педагогического знания как феномена культуры, как фактора социокультурного воспроизводства общества, раскрытия «человеческого» в человеке и организации человеческого бытия в рамках общечеловеческих ценностей;
- разработка и внедрение в образовательный процесс инновационных образовательных технологий;
- разработка и апробация механизмов популяризации современного передового научно-педагогического и психологического знания, демонстрации общественности достижений науки в форме просветительства; подготовка будущего педагога к популяризации психолого-педагогических знаний.

Любое общество посредством своих социальных институтов осуществляет процесс социализации, ориентируясь на тот образ ребенка, который современен и является социально желаемым для данного общества [2]. Образ детства и развивающегося ребенка в общественном представлении всегда имеет по меньшей мере два измерения: кем он является от природы и кем он должен стать (какой личностью) в результате культурного социогенеза, какие социально значимые ценности он должен интериоризировать. Пересмотр позиции общества на восприятие ребенка и детства как социокультурного явления коррелирует с динамикой научных представлений о данном феномене.

Педагог в своей профессиональной деятельности задает вопрос: на какие конкретные образы детства, ребенка и воспитания он ориентируется на практике? Учитель, принимающий во внимание особенности характера ученика и его приоритеты, может оказать эффективное воспитательное воздействие и содействовать раскрытию способностей и таланта [4]. Поэтому образ ребенка и детства должен быть предметом постоянной рефлексии со стороны студентов, обучающихся на педагогических специальностях, составлять содержание учебных дисциплин.

Поскольку педагогическое образование нацелено на моделирование ближайшего будущего и опережение социокультурных запросов общества, составной частью профессиональной педагогической подготовки также должно стать изучение образования как сложной саморазвивающейся системы и законов, по которым оно эволюционирует. С опорой на такое метапредметное знание

будущий педагог сможет проектировать новые образовательные системы и объекты, обеспечивать их высокую функциональность, адаптивность и дееспособность и, таким образом, создавать желаемый образ нашего будущего [14; 16].

В условиях распространения технических средств психологического воздействия на индивида, компьютерных технологий, замещающих умственный труд, возрастает опасность кондиционирования человека культурной средой в отрыве от его человеческой природы, потребностей и генетической программы [10; 12]. Избежать этой опасности помогает антропологическое знание — знание о природе человека и сущности его эволюции. Современное образование с онтологической точки зрения есть институт становления человека в качестве субъекта собственного развития. Оно предполагает включение человека в процесс познания себя, своей сущности, своего назначения [6].

Актуальность введения антропологического компонента в содержание педагогического образования обусловлена тем, что антропологическое знание для будущего педагога представляет необходимую метасистему, позволяющую увидеть место педагогической профессии в сохранении и эволюции природной сущности человека, понять критерии оценки образовательных систем. Искаженность в понимании природы человека лишает будущего учителя способности грамотно конструировать технологии обучения и воспитания, сообразные с природой человека, вызовет недопонимание педагогических ценностей и глубинных целей образовательного процесса.

Антропологизация преподавания психолого-педагогических дисциплин позволяет будущему учителю глубже осознать феномен развития, детского творчества, игры, общения, которые требуют понимания природной сущности человека. Она нацеливает будущего учителя на поиск природных механизмов самораскрытия человеческой сущности, лежащих в основе организации педагогического процесса, а также на познание своих возможностей и ценностных ориентиров жизнедеятельности [11].

Реализация опережающей профессиональной педагогической подготовки студентов требует разработки и внедрения в образовательный процесс инновационных образовательных технологий: технологий работы с различными источниками информации, технологий, которые позволяют организовать самостоятельную образовательную деятельность, технологий, основанных на исследовательском подходе к обучению, развивающих навыки командной работы, технологий метапознавательной деятельности, контекстного обучения и др. [13; 15]. Они способствуют осознанию студентами глубокой миссии педагогической профессии в развитии человеческого капитала общества и помогают им спроектировать желаемый образ будущего.

Для реализации своей опережающей функции педагогическое образование должно выявлять и поддерживать наиболее результативные практики популяризации психолого-педагогического знания, разрабатывать механизмы развития информирования педагогической общественности о достижениях психолого-педагогической науки. Для популяризации научного знания важно, чтобы представляемые в средствах массовой информации научные достижения были изложены доступным языком, соответствовали познавательным потребностям читателя и имели конкретного адресата. Развитие таких умений и навыков должно стать составной частью профессиональной подготовки будущего учителя [5].

Заключение

Основные векторы модернизации профессиональной подготовки будущего учителя в сторону усиления ее опережающей функции состоят в том, чтобы, во-первых, обеспечить в содержании учебных дисциплин диалектику контекстности (изучение множества переменных, влияющих на выбор педагогических средств в заданный временной промежуток для заданной ситуации) и константности (апелляция к неизменным антропологическим закономерностям, лежащим в основе раскрытия потенциала человеческой сущности). Такая диалектика будет способствовать смысло-жизненному самоопределению будущего педагога, осознанию им своей индивидуальной духов-

ной и профессиональной миссии в микросоциуме, своей функции в наращивании человеческого капитала страны. Во-вторых, совершенствование профессиональной подготовки педагога осуществляется в единстве с задачей повышения функциональной грамотности социума за счет трансфера достижений психолого-педагогических наук и лучшего образовательного опыта, за счет развития механизмов просветительской деятельности.

Литература

1. *Ефремов А.П.* Опережающее обучение и опережающее образование // Вестник Челябинского государственного университета. 2012. № 19 (273). С. 38–43.
2. *Злотникова Т.С.* Образование в системе кодов массовой культуры // Ярославский педагогический вестник. 2015. Том 1. № 2. С. 46–51.
3. *Митина Л.М., Осадчева И.И., Митин Г.В.* Учитель будущего: новые научные подходы, матрицы компетенций, ресурсы развития [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2023. Том 20. № 4. С. 43–56. doi:10.17759/bppe.2023200404
4. *Осадчева И.И., Аминов Н.А.* Феноменология характера в общности «учитель — ученик» [Электронный ресурс] // Сборник научных статей «Стратегии и ресурсы личностно-профессионального развития педагога: современное прочтение и системная практика» / Под ред. Л.М. Митиной. М.: Психологический институт РАО, 2022. С. 167–171. doi:10.24412/CL-36923-2022-1-155-158
5. *Роботова А.С.* Популяризация педагогического знания // Концепт. 2014. Том 20. С. 2751–2755.
6. *Скуднова Т.Д.* Проблема антропологизации психолого-педагогического образования // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2016. № 4 (188). С. 155–159.
7. *Урсул А.Д.* Опережающее образование. От модернизации к футуризации. Saarbrücken: Dictus Publishing, 2015. 293 с.
8. *Урсул А.Д., Урсул Т.А.* Ключевая роль образования в достижении целей устойчивого развития [Электронный ресурс] // Социодинамика. 2016. № 4. С. 1–18. doi:10.7256/2409-7144.2016.4.18218
9. *Чуркина Н.И.* Педагогическое образование как социокультурный феномен: структура, функции, миссия в обществе // Вестник Томского государственного университета. 2010. № 341. С. 103–107.
10. *Bengston D.N.* Principles for thinking about the future and foresight education // World Futures Review. 2018. Vol. 10(3). P. 193–202. doi:10.1177/1946756718777252
11. *Canagarajah A.S.* Teacher Development in a Global Profession: An Autoethnography // TESOL Quarterly. 2012. Vol. 46(2). P. 258–279. doi:10.1002/tesq.18
12. *Howells K.* The future of education and skills: education 2030: the future we want. Paris: OECD, 2018.
13. *Kononiuk A., Sacio-Szymańska A., Ollenburg S., Trivelli L.* Teaching foresight and futures literacy and its integration into university curriculum // Foresight and STI Governance. 2021. Vol. 15(3). P. 105–121. doi:10.17323/2500-2597.2021.3.105.121
14. *Toeteneel L., Rienties B.* Analysing 157 learning designs using learning analytic approaches as a means to evaluate the impact of pedagogical decision making // British Journal of Educational Technology. 2016. Vol. 47(5). P. 981–992. doi:10.1111/bjet.12423
15. *Tsitavets T.* Gamification in higher education: contemporary issues // Университет — территория опережающего развития: Сборник научных статей, посвященный 80-летию ГрГУ им. Янки Купалы. Гродно: ГрГУ им. Янки Купалы, 2020. С. 256–257.
16. *Tsitavets T.* Interdisciplinarity and Transdisciplinarity in Teacher Education // Education Facing Contemporary World Issues. Vol. 67. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences / E. Soare, C. Langa (Eds.). Future Academy, 2019. P. 1852–1861. doi:10.15405/epsbs.2019.08.03.228

References

1. Efremov A.P. Operezhayushchee obuchenie i operezhayushchee obrazovanie. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of Chelyabinsk State University*, 2012, no. 19 (273), pp. 38–43. (In Russ.).
2. Zlotnikova T.S. Obrazovanie v sisteme kodov massovoi kul'tury [Education in the System of Popular Culture Codes]. *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik = Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2015. Vol. 1, no. 2, pp. 46–51. (In Russ., abstr. In Engl.).
3. Mitina L.M., Osadcheva I.I., Mitin G.V. Uchitel' budushchego: novye nauchnye podkhody, matritsy kompetentsii, resursy razvitiya [Teacher of the Future: New Scientific Approaches, Competency Matrices, Development Resources] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2023. Vol. 20, no. 4, pp. 43–56. doi:10.17759/bppe.2023200404 (In Russ., abstr. In Engl.).
4. Osadcheva I.I., Aminov N.A. Fenomenologiya kharaktera v obshchnosti "uchitel' — uchenik" [Phenomenology of character in generality "teacher–student"] [Elektronnyi resurs]. In Mitina L.M. (Ed.). *Sbornik nauchnykh statei "Strategii i resursy lichnostno-professional'nogo razvitiya pedagoga: sovremennoe prochtenie i sistemnaya praktika"*. Moscow: Psikhologicheskii institut RAO Publ., 2022, pp. 167–171. doi:10.24412/CL-36923-2022-1-155-158 (In Russ., abstr. In Engl.).
5. Robotova A.S. Populyarizatsiya pedagogicheskogo znaniya [Popularization of pedagogical knowledge]. *Kontsept = Konzept*, 2014. Vol. 20, pp. 2751–2755. (In Russ., abstr. In Engl.).
6. Skudnova T.D. Problema antropologizatsii psikhologo-pedagogicheskogo obrazovaniya [Anthropologization of psycho-pedagogical education]. *Vestnik Adygeiskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: Pedagogika i psikhologiya = Bulletin of the Adyghe State University. Series "Pedagogy and Psychology"*, 2016, no. 4 (188), pp. 155–159. (In Russ., abstr. In Engl.).
7. Ursul A.D. Operezhayushchee obrazovanie. Ot modernizatsii k futurizatsii. Saarbrücken: Dictus Publishing, 2015. 293 p. (In Russ.).
8. Ursul A.D., Ursul T.A. Klyuchevaya rol' obrazovaniya v dostizhenii tselei ustoichivogo razvitiya [The key role of education in achieving sustainable development goals] [Elektronnyi resurs]. *Sotsiodinamika = Sociodynamics*, 2016, no. 4, pp. 1–18. doi:10.7256/2409-7144.2016.4.18218 (In Russ., abstr. In Engl.).
9. Churkina N.I. Pedagogicheskoe obrazovanie kak sotsiokul'turnyi fenomen: struktura, funktsii, missiya v obshchestve. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta = Tomsk State University Journal*, 2010, no. 341, pp. 103–107. (In Russ.).
10. Bengston D.N. Principles for thinking about the future and foresight education. *World Futures Review*, 2018. Vol. 10, no. 3, pp. 193–202. doi:10.1177/1946756718777252
11. Canagarajah A.S. Teacher Development in a Global Profession: An Autoethnography. *TESOL Quarterly*, 2012. Vol. 46, no. 2, pp. 258–279. doi:10.1002/tesq.18
12. Howells K. The future of education and skills: education 2030: the future we want. Paris: OECD, 2018.
13. Kononiuk A., Sacio-Szymańska A., Ollenburg S., Trivelli L. Teaching foresight and futures literacy and its integration into university curriculum. *Foresight and STI Governance*, 2021. Vol. 15, no. 3, pp. 105–121. doi:10.17323/2500-2597.2021.3.105.121
14. Toetenel L., Rienties B. Analysing 157 learning designs using learning analytic approaches as a means to evaluate the impact of pedagogical decision making. *British Journal of Educational Technology*, 2016. Vol. 47, no. 5, pp. 981–992. doi:10.1111/bjet.12423
15. Tsitavets T. Gamification in higher education: contemporary issues. *Universitet — territoriya operezhayushchego razvitiya: Sbornik nauchnykh statei, posvyashchennyi 80-letiyu GrGU im. Yanki Kupaly*. Grodno: GrGU im. Yanki Kupaly Publ., 2020, pp. 256–257.
16. Tsitavets T. Interdisciplinarity and Transdisciplinarity in Teacher Education. In Soare E., Langa C. (Eds.). *Education Facing Contemporary World Issues. Vol. 67. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. Future Academy, 2019, pp. 1852–1861. doi:10.15405/epsbs.2019.08.03.228

Информация об авторах

Титовец Татьяна Евгеньевна

кандидат педагогических наук, доцент, доцент, кафедра общей и дошкольной педагогики, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (БГПУ), г. Минск, Республика Беларусь

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-4137-2959>, e-mail: t_titovets@mail.ru

Information about the authors

Tatyana E. Titovets

PhD in Education, Docent, Associate Professor, Department of General and Preschool Education, Belarussian State Pedagogical University named after Maksim Tank, Minsk, Belarus

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-4137-2959>, e-mail: t_titovets@mail.ru

Получена 01.08.2024

Received 01.08.2024

Принята в печать 28.10.2024

Accepted 28.10.2024

Профессиональная подготовка специалистов к работе с различными категориями детей

Professional Training of Specialists to Work with Different Categories of Children

Типы локуса каузальности и психологические защиты студентов психолого-педагогических специальностей

Кучеренко С.В.

*Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского (ФГБОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»),
г. Ялта, Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4916-3938>, e-mail: kucherenkosv@cfuv.ru

Совершенствование качества отечественного образования подразумевает субъектность всех его участников. Мало исследованы внутренний тип локуса каузальности и невысокая интенсивность психологических защит как признаки субъектности студента. Целью исследования является выявление коррелятов внутреннего, внешнего и безличного локусов каузальности среди психологических защит. Представлены результаты эмпирического исследования на выборке студентов 1–5 курса (N = 41) Гуманитарно-педагогической академии ФГАУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» (филиал) в г. Ялте. В исследовании приняли участие респонденты в возрасте от 17 до 48 лет, из которых 90% женского пола; эмпирические методы: опросник каузальной ориентации в адаптации О.Е. Дергачевой, Д.А. Леонтьева и опросник «Индекс жизненного стиля» (LSI) Р. Плутчика, Х. Келлермана, Х. Конте. Результаты: внутренний тип локуса каузальности студентов психолого-педагогических специальностей связан с замещением, регрессией и реактивным образованием, внешний — только с подавлением, безличный — с подавлением, регрессией, проекцией и компенсацией.

Ключевые слова: *типы локуса каузальности, психологическая защита, внешняя мотивация, внутренняя мотивация, психологическое благополучие, теория самодетерминации.*

Для цитаты: *Кучеренко С.В. Типы локуса каузальности и психологические защиты студентов психолого-педагогических специальностей [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2024. Том 21. № 4. С. 34–40. DOI:10.17759/bppe.2024210403*

Perceived Locus of Causality and Psychological Defenses of Students of Psychological and Pedagogical Specialties

Svetlana V. Kucherenko

V.I. Vernadsky Crimean Federal University, Yalta, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4916-3938>, e-mail: kucherenkosv@cfuv.ru

Improving the quality of domestic education implies the subjectivity of all its participants. Insufficiently explored are the internal type of causality locus and the low intensity of psychological defenses as signs of students' subjectivity. The research aims to identify correlates of internal, external, and impersonal causality loci among psychological defenses. The results of an empirical study on a sample of 1st-5th year students (N = 41) of the Humanities and Pedagogical Academy of the V.I. Vernadsky Crimean Federal University (branch) in Yalta are presented. Respondents aged 17 to 48 years participated in the study, with 90% being female; empirical methods included the Causal Orientation Questionnaire adapted by O.E. Dergacheva, D.A. Leontiev, and the "Lifestyle Index" (LSI) questionnaire by R. Plutchik, H. Kellerman, and H. Conte. Results: the internal type of causality locus in students of psychological-pedagogical specialties is associated with substitution, regression, and reactive formation, the external type only with suppression, and the impersonal type with suppression, regression, projection, and compensation.

Keywords: *perceived locus of causality, psychological defense mechanism, external motivation, internal motivation, psychological well-being, self-determination theory.*

For citation: Kucherenko S.V. Perceived Locus of Causality and Psychological Defenses of Students of Psychological and Pedagogical Specialties. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2024. Vol. 21, no. 4, pp. 34–40. DOI:10.17759/bppe.2024210403 (In Russ., abstr. in Engl.).

Введение

В современном мире совершенствование качества отечественного образования подразумевает подготовку выпускников вузов к активному участию в жизни общества, профессиональной и личностной самореализации, способности ставить перед собой цели и решать те задачи, которые определяет перед ними современная действительность. Будущий педагог-психолог должен быть способен управлять собственной мотивацией, осознавать ее и быть субъектным [1; 3; 4]. Понятие субъектности многими современными отечественными авторами [6] рассматривается в связи с понятиями самодетерминации, саморегуляции [2; 11], самореализации [7], самоактуализации, самоопределения, свободы выбора [10], самосовершенствования [6]. Теоретическая проблема или дилемма свободы — детерминизма поведения личности рассматривается Д.А. Леонтьевым [8] как конкретный вариант «жесткого» или «мягкого детерминизма». Причем каузальные ориентации по Э. Деси и Р. Райяну [13; 15] Д.А. Леонтьев относит к психологическим ресурсам саморегуляции [10, с. 23]. Таким образом, проблематика статьи предполагает сопоставление личностных предпосылок выбора субъекта (психологические защиты) и собственно субъективного переживания свободы (локус каузальности).

Согласно теории самодетерминации Э. Деси, Р. Райяна [13; 15], существует два типа процессов интернализации: интроекция, которая влечет за собой принятие ценности или регулятивного процесса, но не принятие их как своих собственных; и интеграция, посредством которой регулирование ассимилируется с глубинным самоощущением человека. Интроекция приводит к внутренней саморегуляции, тогда как интеграция приводит к самодетерминации. Причем признание чувств субъекта поведения и представление ему выбора способствуют интернализации по типу саморегуляции поведения. Кроме того, когда социальный контекст поддерживает самодетерминацию, с большей вероятностью происходит интеграция, тогда как в случае если социальный контекст не поддерживает самодетерминацию, субъект имеет тенденцию проявлять интроекцию.

В данной работе рассматриваются внутренний тип локуса каузальности и невысокая интенсивность психологических защит как признаки субъектности студента в учебной деятельности.

Современное понимание признаков и факторов нарушений психической адаптации на основе системной био-психо-социальной модели Вассермана Л.И., Беребина М.А. (1997) [12] предполагает адекватное использование методов психологической диагностики скрытых эмоциональных нарушений, доминирующих социально-фрустрирующих факторов и межличностных конфликтов, индивидуальных механизмов переработки стресса и психологической защиты, которые в специальной литературе обозначаются понятием «индекс жизненного стиля».

Исследование проведено с помощью опросника каузальной ориентации (ПОКО) Э. Деси, Р. Райяна (переработка методики General Causality Orientations Scale, GSOC, E. Deci, R. Ryan, 1985) в адаптации О.Е. Дергачевой и Д.А. Леонтьева (2008) [5]; опросника «Индекс жизненного стиля» (Life Style Index, LSI) Р. Плутчика, Х. Келлермана, Х. Конте (Plutchik R., Kellerman H., Conte H., 1979) в адаптации СПб НИПНИ им. В.М. Бехтерева [12].

Психозволюционная теория эмоций Роберта Плутчика и структурная теория личности Генри Келлермана предлагают специфические взаимосвязи между различными уровнями личности [12]: уровнем эмоций, психологической защитой и диспозицией (наследственными предрасположенностями к психическим заболеваниям). Все психологические защиты в своей основе содержат механизм подавления, который первоначально возник для того, чтобы победить чувство страха. Предполагается, что невысокие и средние значения психологических защит характеризуют внутреннее благополучие личности [4].

В эмпирическом исследовании типов локуса каузальности и психологических защит приняли участие 41 чел., студенты 1–5 курсов Гуманитарно-педагогической академии ФГАУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» (филиал) в г. Ялте, обучающиеся по специальностям «Педагогика и психология девиантного поведения», «Психолого-педагогическое образование» и «Практическая психология», в возрасте от 17 до 48 лет, 90% из которых женского пола.

Показатель опросника «Индекс жизненного стиля» «степень напряженности защиты» (СНЗ) показывает общую невротизацию личности и является информативным показателем в нашем исследовании. Выявлены статистически достоверные корреляционные связи (коэффициент r Пирсона) между степенью напряженности психологических защит и безличным типом локуса каузальности — $r = 0,55$ при $p \leq 0,01$ и между внешним локусом каузальности — $r = 0,32$ при $p \leq 0,05$. Другими словами, высокий уровень напряженности психологических защит наблюдается у студентов с безличным и внешним типами локуса каузальности.

В модели взаимосвязи механизмов психологических защит и эмоций Р. Плутчика [14], например, одна из основных эмоций — эмоция гнева регулируется защитным механизмом замещения и имеет тенденцию приводить к пассивно-агрессивной личности агрессивного типа, тогда как основная эмоция страха связана с защитным механизмом вытеснения и имеет тенденцию приводить к пассивно-агрессивной личности пассивного типа.

В соответствии с полученными эмпирическими результатами респонденты были распределены по четырем группам (табл. 1): личности неагрессивного типа (28 чел.), пассивно-

агрессивные личности агрессивного типа (9 чел.), пассивно-агрессивные личности пассивного типа (4 чел.) и личности пассивно-агрессивного типа (1 чел.), то есть гнев и страх присутствуют попеременно и проявляются в поведении.

Табл. 1. Средние значения типов локуса каузальности студентов с различной выраженностью агрессивности по преобладанию психологических защит (N = 41)

Особенности агрессивности по преобладанию психологических защит	Внутренний локус каузальности	Внешний локус каузальности	Безличный локус каузальности
личности неагрессивного типа	151,34	78,97	76,17
личности агрессивного типа	144,44	89,33	96,11
личности пассивного типа	145,25	89,25	101,50
пассивно-агрессивного типа	151,00	96,00	78,00

Как видно из табл. 1, самый высокий средний балл по шкале внутреннего локуса каузальности наблюдается у студентов неагрессивного типа, у которых не выражены психологические защиты (вытеснение и замещение), самый низкий — у агрессивных, у которых значительно выражено замещение. Самый высокий средний балл по внешнему локусу каузальности наблюдается у тех студентов, у кого одновременно выражены замещение и вытеснение (подавление). Наиболее высокий средний балл по безличному локусу каузальности выявлен у пассивно-агрессивных личностей пассивного типа в модели Р. Плутчика [14], то есть демонстрирующих высокий уровень вытеснения.

Рассмотрим детально корреляты типов локуса каузальности студентов психолого-педагогических специальностей (табл. 2).

Табл. 2. Корреляции между показателями типами локуса каузальности и выраженностью психологических защит (N = 41)

Тип локуса каузальности	отрицание	подавление	регрессия	компенсация	проекция	замещение	интеллектуал.	реактив. обр.
внутренний	0,038	0,367*	0,447**	0,081	0,376*	0,564**	0,030	0,396*
внешний	-0,183	0,367*	0,127	0,250	0,271	0,296	0,261	0,028
безличный	-0,095	0,515**	0,447**	0,389*	0,473**	0,313	0,152	0,230

Примечание: * — при $p \leq 0,05$; ** — при $p \leq 0,01$

Как видно из табл. 2, статистически достоверные корреляционные связи (коэффициент г Пирсона) обнаружены между подавлением и всеми типами локуса каузальности, но при $p \leq 0,01$ только с безличным ($r = 0,515$), между регрессией и внутренним и безличным типами локуса каузальности ($r = 0,45$ при $p \leq 0,01$). Проекция статистически значимо коррелирует с внутренним ($r = 0,38$ при $p \leq 0,05$) и безличным ($r = 0,47$ при $p \leq 0,01$) типами локуса каузальности. Реактивное образование ($r = 0,4$ при $p \leq 0,05$) и замещение ($r = 0,56$ при $p \leq 0,01$) статистически значимо коррелируют с внутренним типом локуса каузальности. Внешний тип локуса каузальности коррелирует с вытеснением (подавлением) ($r = 0,37$ при $p \leq 0,05$).

Л.И. Вассерман, О.Ф. Ерышев, Е.Б. Клубова и др. в руководстве «Психологическая диагностика индекса жизненного стиля» [12] выделяют два полюса в результатах относительно адаптированных людей: по шкалам «интеллектуализация» и «отрицание». Причем наименее выражены вытеснение, замещение и проекция. При этом дезадаптированность характеризуется не столько отсутствием высоких оценок по шкалам «интеллектуализация» и «отрицание», сколько сверх-

напряженным использованием механизмов другого полюса (вытеснения, замещения и проекции). То есть адаптированность студентов в вузе никак не связана с локусом их каузальности.

Таким образом, можно заключить, что внутренний тип локуса каузальности студентов психолого-педагогических специальностей статистически значимо коррелирует с замещением, регрессией, проекцией и реактивным образованием, внешний — только с вытеснением, безличный — с подавлением, регрессией, проекцией и компенсацией. Другими словами, мы эмпирически подтвердили, что робкие студенты (данная личностная черта может перерасти в пассивно-агрессивную личность пассивного типа), которым присуще доминирование вытеснения как механизма психологической защиты, чаще проявляют безличный тип локуса каузальности и находятся в группе риска с точки зрения перенапряжения механизмов адаптации.

Перспективны дальнейшие исследования типов локуса каузальности и выраженности психологических защит в связи с личностными чертами структурной теории личности Генри Келлермана (общительность, депрессивность, доверчивость, подозрительность, компульсивность, бесконтрольность), что может помочь в мониторинге факторов и показателей субъектности образовательной среды.

Литература

1. Бардынина В.А. Психолого-педагогические условия развития субъектности студентов-психологов в процессе обучения в вузе: Дисс. ... канд. психол. наук. Курск, 2008. 228 с.
2. Болотова А.К., Пурецкий М.М. Развитие идей саморегуляции в исторической ретроспективе [Электронный ресурс] // Культурно-историческая психология. 2015. Том 11. № 3. С. 64–74. doi:10.17759/chp.2015110306
3. Бохан Т.Г., Шабаловская М.В., Галажинская О.Н., Атаманова И.В. Ценностное развитие как показатель личностной готовности к самореализации в процессе научно-исследовательской деятельности у начинающих ученых [Электронный ресурс] // Интеграция образования. 2019. Том 23. № 2. С. 208–231. doi:10.15507/1991-9468.095.023.201902.208-231
4. Гладышев Ю.В. Взаимосвязь психологических защит и уровня субъективного контроля у студентов НГУЭУ // Сибирский педагогический журнал. 2018. № 2. С. 130–134.
5. Дергачева О.Е., Дорфман Л.Я., Леонтьев Д.А. Русскоязычная адаптация опросника каузальных ориентаций // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2008. № 3. С. 91–106.
6. Клейн К.Г. Типы мотивационной регуляции: теоретическая значимость конструкта и проблема его измерения [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2021. Том 10. № 1. С. 125–131. doi:10.17759/jmfp.2021100112
7. Ключко В.Е., Галажинский Э.В. Самореализация личности: системный взгляд. Томск: Издательство Томского университета, 1999. 154 с.
8. Костромина С.Н., Филатова А.Ф., Москвичева Н.Л., Зиновьева Е.В., Одинцова М.М. Комплементарная модель самодетерминации личности [Электронный ресурс] // Российский психологический журнал. 2023. Том 20. № 1. С. 82–99. doi:10.21702/rpj.2023.1.6
9. Леонтьев Д.А. Психологические ресурсы преодоления стрессовых ситуаций: к уточнению базовых конструктов // Психология стресса и совладающего поведения в современном российском обществе: материалы II Международной научно-практической конференции, Кострома, 23–25 сентября 2010 года. Т. 2. Кострома: Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова, 2010. С. 40–42.
10. Леонтьев Д.А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности // Психологический журнал. 2000. Том 21. № 1. С. 15–25.
11. Леонтьев Д.А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал [Электронный ресурс] // Сибирский психологический журнал. 2016. № 62. С. 18–37. doi:10.17223/17267080/62/3
12. Психологическая диагностика индекса жизненного стиля. Пособие для психологов и врачей / Под науч. ред. Л.И. Вассермана. СПб, 2005. 54 с.

13. Deci E.L., Eghrari H., Patrick B.C., Leone D.R. Facilitating Internalization: The Self-Determination Theory Perspective // *Journal of Personality*. 1994. Vol. 62(1). P. 119–142. doi:10.1111/j.1467-6494.1994.tb00797.x
14. Plutchik R., Kellerman H., Conte R. A Structural Theory of Ego Defenses and Emotions // *Emotions in Personality and Psychopathology* / C.E. Izard (Ed.). Springer, Boston, MA, 1979. P. 227–257. doi:10.1007/978-1-4613-2892-6_9
15. Ryan R.M., Deci E.L. Overview of self-determination theory: an organismic dialectical perspective // *Handbook of Self-Determination Research* / E.L. Deci, R.M. Ryan (Eds.). Rochester, NY: The University of Rochester Press, 2002. P. 3–33.

References

1. Bardynina V.A. Psikhologo-pedagogicheskie usloviya razvitiya sub"ektivnosti studentov-psikhologov v protsesse obucheniya v vuze: Diss. kand. psikhol. nauk. Kursk, 2008. 228 p. (In Russ.).
2. Bolotova A.K., Puretsky M.M. Razvitie idei samoregulyatsii v istoricheskoi retrospektive [Concepts of Self-Regulation: A Historical Retrospective] [Elektronnyi resurs]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2015. Vol. 11, no. 3, pp. 64–74. doi:10.17759/chp.2015110306 (In Russ., abstr. In Engl.).
3. Bokhan T.G., Shabalovskaya M.V., Galazhinskaya O.N., Atamanova I.V. Tsennostnoe razvitie kak pokazatel' lichnostnoi gotovnosti k samorealizatsii v protsesse nauchno-issledovatel'skoi deyatel'nosti u nachinayushchikh uchenykh [Value Development as an Indicator of Personal Readiness for Self-Realization Among Starting Researchers] [Elektronnyi resurs]. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*, 2019. Vol. 23, no. 2, pp. 208–231. doi:10.15507/1991-9468.095.023.201902.208-231 (In Russ., abstr. In Engl.).
4. Gladyshev YU.V. Vzaimosvyaz' psikhologicheskikh zashchit i urovnya sub"ektivnogo kontrolya u studentok NGUEHU [The relationship of psychological defense and level subjective control of students NSUEM]. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal = Siberian Pedagogical Journal*, 2018, no. 2, pp. 130–134. (In Russ., abstr. In Engl.).
5. Dergacheva O.E., Dorfman L.YA., Leontiev D.A. Russkoyazychnaya adaptatsiya oprosnika kauzal'nykh orientatsii [Russian adaptation of the General Causality Orientation Scale]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya = Moscow University Psychology Bulletin*, 2008, no. 3, pp. 91–106. (In Russ.).
6. Klein K.G. Tipy motivatsionnoi regulyatsii: teoreticheskaya znachimost' konstrukta i problema ego izmereniya [Perceived locus of causality: theoretical significance and the problem of measurement] [Elektronnyi resurs]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2021. Vol. 10, no. 1, pp. 125–131. doi:10.17759/jmfp.2021100112 (In Russ., abstr. In Engl.).
7. Klochko V.E., Galazhinsky E.V. Samorealizatsiya lichnosti: sistemnyi vzglyad. Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo universiteta, 1999. 154 p. (In Russ.).
8. Kostromina S.N., Filatova A.F., Moskvicheva N.L., Zinovyeva E.V., Odintsova M.M. Komplementarnaya model' samodeterminatsii lichnosti [Complementary model of personality self-determination] [Elektronnyi resurs]. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal = Russian Psychological Journal*, 2023. Vol. 20, no. 1, pp. 82–99. doi:10.21702/rpj.2023.1.6 (In Russ.).
9. Leontiev D.A. Psikhologicheskie resursy preodoleniya stressovykh situatsii: k utochneniyu bazovykh konstruktov. *Psikhologiya stressa i sovladayushchego povedeniya v sovremennom rossiiskom obshchestve: materialy II Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Kostroma, 23–25 sentyabrya 2010 goda*. T. 2. Kostroma: Kostromskoi gosudarstvennyi universitet im. N.A. Nekrasova Publ., 2010, pp. 40–42. (In Russ.).
10. Leontiev D.A. Psikhologiya svobody: k postanovke problemy samodeterminatsii lichnosti [The psychology of freedom: toward the investigation of person's self-determination]. *Psikhologicheskii zhurnal = Psychological Journal*, 2000. Vol. 21, no. 1, pp. 15–25. (In Russ.).
11. Leontiev D.A. Samoregulyatsiya, resursy i lichnostnyi potentsial [Autoregulation, resources, and personality potential] [Elektronnyi resurs]. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal = Siberian Psychological Journal*, 2016, no. 62, pp. 18–37. doi:10.17223/17267080/62/3 (In Russ., abstr. In Engl.).

12. Vasserman L.I (Ed.). *Psikhologicheskaya diagnostika indeksa zhiznennogo stilya. Posobie dlya psikhologov i vrachei*. Saint Petersburg, 2005. 54 p. (In Russ.).
13. Deci E.L., Eghrari H., Patrick B.C., Leone D.R. Facilitating Internalization: The Self-Determination Theory Perspective. *Journal of Personality*, 1994. Vol. 62, no. 1, pp. 119–142. doi:10.1111/j.1467-6494.1994.tb00797.x
14. Plutchik R., Kellerman H., Conte R. A Structural Theory of Ego Defenses and Emotions. In Izard C.E. (Ed.). *Emotions in Personality and Psychopathology*. Springer, Boston, MA, 1979, p. 227–257. doi:10.1007/978-1-4613-2892-6_9
15. Ryan R.M., Deci E.L. Overview of self-determination theory: an organismic dialectical perspective. In Deci E.L., Ryan R.M. (Eds.). *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester, NY: The University of Rochester Press, 2002, pp. 3–33.

Информация об авторах

Кучеренко Светлана Валериевна

кандидат психологических наук, доцент, доцент, кафедра психологии, Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского (ФГБОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»), г. Ялта, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4916-3938>, e-mail: kucherenkosv@cfuv.ru

Information about the authors

Svetlana V. Kucherenko

PhD in Psychology, Docent, Associate Professor, Department of Psychology, V.I. Vernadsky Crimean Federal University, Yalta, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4916-3938>, e-mail: kucherenkosv@cfuv.ru

Получена 10.09.2024

Received 10.09.2024

Принята в печать 11.11.2024

Accepted 11.11.2024

Профессиональная подготовка специалистов к работе с различными категориями детей

Professional Training of Specialists to Work with Different Categories of Children

Возможности диагностического инструментария профессионального (демонстрационного) экзамена для развития компетенций будущих учителей начальных классов

Санина С.П.

*Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва,
Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4033-3913>, e-mail: saninasp@mgppu.ru

Расторгуева М.Д.

*Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва,
Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3303-1052>, e-mail: tuhtinamd@mgppu.ru

В статье описывается опыт апробации промежуточной аттестации в форме профессионального (демонстрационного) экзамена на базе МГППУ (2023 г., 2024 г.). В апробации приняли участие студенты 3 курса в рамках модуля «Содержание и методы в предметных областях “Искусство” и “Технология”». В рамках проведения профессионального (демонстрационного) экзамена у студентов экспериментальной группы была организована рефлексивная практика. В ходе апробации демонстрационного экзамена у студентов контрольной (20 чел.) и экспериментальной (21 чел.) групп оценивалась степень формирования позиции учителя, а также уровень овладения профессиональными действиями согласно методике «Анализ динамики профессионального роста студентов через оценку педагогов-наставников» (В.П. Симонов, модификация Т.А. Егоренко). В результатах студентов экспериментальной группы прослеживается положительная динамика по двум оцениваемым факторам. Апробация позволила сделать выводы о том, что: рефлексия является важнейшей составляющей развития профессиональной компетентности будущего учителя; диагностический инструментарий профессионального (демонстрационного) экзамена задает возможность организовать рефлексивные практики студентов.

Ключевые слова: *подготовка учителя, будущие учителя начальных классов, компетенции, диагностика компетенций, рефлексия, деятельностный подход, профессиональный экзамен.*

Благодарности: *авторы благодарят за помощь в организации и проведении профессионального (демонстрационного) экзамена Центр проведения демонстрационного экзамена ФГБОУ ВО МГППУ.*

Для цитаты: Санина С.П., Расторгуева М.Д. Возможности диагностического инструментария профессионального (демонстрационного) экзамена для развития компетенций будущих учителей начальных классов [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2024. Том 21. № 4. С. 41–52. DOI:10.17759/bppe.2024210404

The Possibilities of the Diagnostic Tools of the Professional (Demonstration) Exam for the Development of Competencies of Future Primary School Teachers

Svetlana P. Sanina

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4033-3913>, e-mail: saninasp@mgppu.ru

Margarita D. Rastorgueva

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3303-1052>, e-mail: tuhtinamd@mgppu.ru

The article describes the experience of approbation of intermediate certification in the form of a professional (demonstration) exam at the MSUPE (2023 and 2024). Third-year students took part in the testing within the framework of the module “Content and methods in the subject areas of Art and Technology”. As a part of the professional (demonstration) exam, the students of the experimental group had a reflexive practice. During the approbation of the demonstration exam, students of the control (20 p.) and experimental (21 p.) groups assessed the degree of formation of the teacher’s position, as well as the level of mastery of professional actions according to the diagnostics “Analysis of the dynamics of professional growth of the students through the assessment of teachers-mentors” (V.P. Simonov, modified by T.A. Egorenko). The results of the students of the experimental group show a positive trend in two assessed factors. The approbation allowed us to draw conclusions that reflection is important component of the development of professional competence of a future teacher; the diagnostic tools of a professional (demonstration) exam make it possible to organize reflective practices of students.

Keywords: *teacher training, future primary school teachers, competencies, diagnostics of competencies, reflection, activity approach, professional exam.*

Acknowledgements: *the authors are grateful for the Center for the Demonstration Exam of the Moscow State University of Psychology & Education for assistance in organizing and conducting the professional (demonstration) exam.*

For citation: Sanina S.P., Rastorgueva M.D. The Possibilities of the Diagnostic Tools of the Professional (Demonstration) Exam for the Development of Competencies of Future Primary School Teachers. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2024. Vol. 21, no. 4, pp. 41–52. DOI:10.17759/bppe.2024210404 (In Russ., abstr. in Engl.).

Введение

Образовательный стандарт начального общего образования, построенный на идеях деятельностного подхода, предъявляет новые требования к образовательным результатам, к оценке образовательных достижений младших школьников и к профессиональным компетенциям учителей начальных классов [18]. Поэтому в ходе профессиональной подготовки студенты должны овладеть компетенциями, позволяющими решать эти сложные задачи современного образования. В процессе обучения студенты бакалавриата психолого-педагогического направления развивают способности к реализации программ учебных предметов, направленных на достижение предметных образовательных результатов, программ формирования и развития универсальных учебных действий, способность проводить диагностику уровня развития личностных и метапредметных образовательных результатов обучающихся, участвовать в деятельности по созданию развивающей образовательной среды в системе начального общего образования и др. [10; 11; 13].

В условиях внедрения в работу учителя деятельностной модели обучения в практику подготовки будущих учителей вносятся изменения, позволяющие этот процесс делать успешным [5; 9; 12; 15; 19]. Исследователи подчеркивают, что внедрение деятельностного подхода сопряжено с качественным изменением способа профессиональной деятельности педагога и с формированием новой компетенции, которую нельзя освоить чисто учебным образом — как некий, пусть и сложный, алгоритм действия.

Профессиональные компетенции развиваются в процессе педагогической деятельности или профессионального обучения, в котором создаются условия, приближенные к условиям обучения младших школьников [9]. Такие условия есть на базе практики, а также их можно создать в специально оборудованных демонстрационных классах. Неслучайно демонстрационные классы становятся площадками для проведения профессионального экзамена. Педагоги отмечают, что специально спроектированные для экзамена задания позволяют осуществить оценку возможностей эффективной реализации будущей профессиональной деятельности студентами — с опорой на профессиональный стандарт педагога [3].

Опыт апробации диагностического инструментария профессионального (демонстрационного) экзамена показал, что его возможности гораздо шире, например, он позволяет организовать рефлексивную практику студента.

Известно, что учитель учится не прямо, а опосредованно, через свое рефлексивное отражение. М.М. Бахтин говорил о том, что «другой» всегда имеет «избыток видения», и прежде всего он, со своей точки зрения, может «меня увидеть так, как это принципиально недоступно мне самому» [1]. Поэтому высказывая что-то свое, человек предвидит, предчувствует, мыслит о возражении другого, имеет его в себе. Учитель, который не анализирует образовательную ситуацию, не может объяснить, каким образом он приходит к конкретным выводам. Это порождает «кривое зеркальное» отражение как собственного «Я», так и «Я» другого человека — ученика [16]. Таким образом, условием профессионального развития учителя является самосознание. А механизмом самосознания является рефлексия [2; 4]. Рефлексия дополняется и обогащается в процессе обратной связи с учениками, что позволяет учителю корректировать свою педагогическую деятельность и общение, произвольно управлять своими действиями. В контексте профессиональной

подготовки учителя рефлексия может рассматриваться как необходимая составляющая профессиональной компетентности. Рассмотрим, каким образом можно реализовать такую практику средствами профессионального экзамена.

Экзамен в демонстрационном классе — это такая форма аттестации, которая позволяет моделировать реальные школьные условия (ситуации) на базе университета. Одна из главных задач, которую решает в школе учитель, — это проектирование и реализация программ учебных предметов, направленных на достижение предметных и метапредметных образовательных результатов обучающихся в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. Поэтому в качестве экзаменационного задания может быть задание по составлению конспекта урока и показ его фрагмента в условиях, максимально приближенных к действительности.

Какие выбрать темы урока для демозамена, как должно быть сформулировано задание, чтобы у студентов была возможность продемонстрировать свои способности? С одной стороны, в экзаменационном билете должна быть одна формулировка. С другой стороны, формулировка задания должна позволять реализовать разные варианты уроков. Так, чтобы студент смог продемонстрировать уровень сформированности профессиональных компетенций. Особенность подготовки учителя начальных классов по направлению «Психолого-педагогическое образование» заключается в том, чтобы выпускник в своей профессиональной деятельности был способен учитывать закономерности психологического и умственного развития младших школьников, возрастные и индивидуальные особенности развития учащихся, владеть технологиями развивающего обучения [7; 14; 17]. Поэтому помимо темы урока может быть задана ситуация, в которой описано, что знают и умеют дети конкретного класса, в котором студенты-учителя планируют вести урок, какие трудности испытывают обучающиеся. Для нормотипичных детей трудности могут быть описаны как трудности освоения младшими школьниками предметных или метапредметных умений.

Приведем пример задания одного билета.

Урок — технология. Тема урока — «Цвет и краски».

Индивидуальные особенности контингента: на прошлом уроке технологии при выполнении задания, где необходимо было создать мозаику из цветной бумаги, обнаружилось, что первоклассники имеют некоторое представление о том, что есть разные цвета. Однако они не всегда видят, как цвета могут сочетаться между собой, испытывают трудности с подбором цветов так, чтобы композиция в целом была гармоничной. Обучающиеся не понимают, что такое колорит, и не учитывают особенностей цветосочетания.

Задание: составить конспект урока по овладению первоклассниками базовым предметным понятием.

В этом задании описана ситуация, когда ученики не знают принципы цветосочетания.

Предполагается, что студент психолого-педагогического направления, прежде чем приступит к проектированию урока, сначала проведет анализ ситуации и примет решение о том, будет ли он учитывать в своем проекте исходные представления детей или сразу будет давать новый материал.

Таким образом задается возможность для диагностики педагогических приоритетов учителя-студента и их влияния на образовательные результаты младших школьников, а также готовность к применению эффективных педагогических практик.

Например, если для учителя-студента приоритетна работа в «объяснительной» манере, то он продемонстрирует собственные действия и, скорее всего, даст определение колорита в готовом виде. При этом учитель-студент создаст такую ситуацию в классе, в которой будет опираться на учебную активность учеников репродуктивного типа. Можно ожидать, что учащиеся у такого учителя достаточно хорошо будут решать задачи, где требуется владение стандартным алгоритмом действия.

Если для учителя-студента приоритетно развитие обучающихся, то он подберет такие задачи, которые позволят выявить исходные представления младших школьников. Он может создать на уроке проблемную ситуацию и организует квазиисследовательскую деятельность учащихся по изучению красок и цвета. Задать образец такой деятельности принципиально невозможно: любое исследование лишается смысла в том случае, когда задан образец поиска и его результат. Поэтому учитель-студент может продемонстрировать, как осуществляется исследование вместе с учащимися, т. е. в сотрудничестве. Можно ожидать, что у такого учителя будут более высокие результаты учащихся. При этом навык будет сформирован не хуже, чем в первом случае, поскольку он базируется на понимании способа действия, а не на «натаскивании» на запоминание формальных алгоритмов [20].

На следующем этапе, в ходе проведения профессионального (демонстрационного) экзамена, студенты-учителя демонстрировали фрагменты разработанных уроков. Эти уроки фиксировались с помощью видеосъемки, что позволило в дальнейшем организовать рефлексивную практику студентов.

Рефлексивная практика студента

Перед тем как студенты-учителя получили индивидуальное задание к экзамену, был проведен семинар, на котором рассматривали вопрос: «Как можно самим (без экспертной оценки) понять, что урок прошел успешно?» В ходе обсуждения студенты пришли к выводу, что, скорее всего, главный результат урока можно увидеть на учениках: насколько им было интересно, все ли были вовлечены в решение задачи, продолжается ли обсуждение содержания урока после его окончания и др. Поэтому все отметили важную роль волонтеров, которые будут участвовать в качестве детей на уроках. Договорились, что работа волонтеров будет максимально приближена к реальности, т. е. студенты-помощники будут моделировать действия младших школьников.

К концу занятия появился перечень критериев урока деятельностного типа, например «цели учителя и ученика не должны совпадать (учитель организует деятельность детей, ученики решают задачу», «большую часть времени от урока говорят дети», «новое знание дети открывают сами в ходе решения задачи» и др. [8].

Именно по этим критериям уже после проведенных уроков студентами был проведен самоанализ видеофрагментов.

Ответы группировались таким образом, что их можно было распределить на три группы: «я планировал одно, а получилось иначе», «как я запланировал, так и удалось реализовать», «у меня урок не соответствует критериям, в следующий раз исправлю».

Например, анализируя, какие же цели были у учеников, а какие у учителя, студенты отвечали:

- «Цель ученика — закрепить умение работать с чертежом. Цель учителя — организовать процесс урока таким образом, чтобы ученик мог закрепить умение работать с чертежом. У меня не получилось развести цели. Наверное, надо было начать с проблемной ситуации»;
- «Цель ученика — решить задачу про наряд для вечеринки. Цель учителя — организовать работу детей так, чтобы они открыли принцип сочетаемости цветов. В целом — удалось, ведь поиск принципа сочетаемости цвета позволил организовать настоящее исследование».

Также представляют интерес ответы на вопрос «Какое содержание было дано в готовом виде, а какое получено самими учащимися?»:

- «В готовом виде — понятия «холодный» и «теплый», «колорит»; получено самими — принцип сочетания цветов»;
- «В готовом виде — требования к чертежу, а информация о характеристиках и линиях чертежа была получена самими учащимися»;
- «В готовом виде учителем предложены техники изображения образов, полученных учащимися (образы получили самостоятельно)».

Таким образом, студентами отмечается, что в готовом виде были даны некоторые чертежные требования, инструкции по созданию продукта, а содержание, культурные средства были получены самим обучающимся: принципы, способы, образы, характеристики.

Большинство студентов определили, что в ходе проведенных ими фрагментов уроков удалось поставить задачу (рис. 1), описание или пояснение которой встречается в следующих ответах:

- «Была поставлена задача, при выполнении которой было освоено средство обучения»;
- «Создание продукта по плану с учетом нового изученного знания»;
- «Да, а именно создание обучающей игрушки для первоклассников, которая была бы им интересна. Некоторые интересы первоклассников были озвучены»;
- «Задача была поставлена. Необходимо создать рисунок, опираясь на образы»;
- «Да, сравнивать разную ткань по критериям».

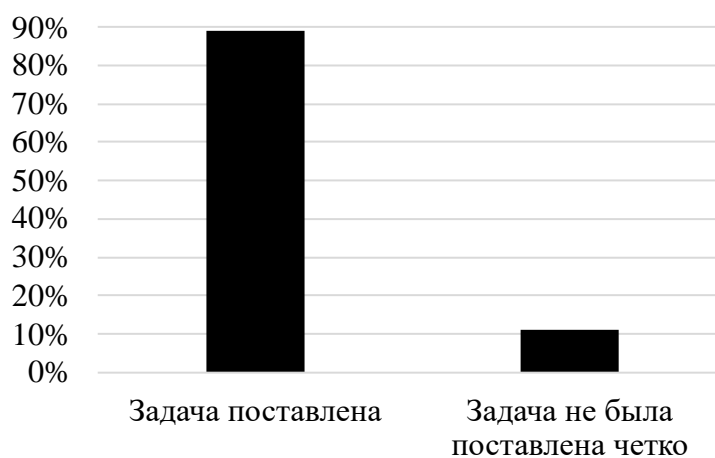


Рис. 1. Ответы студентов по критерию «Была ли поставлена задача?»

Не менее интересный результат получился по критерию «Сколько говорил учитель, а сколько — учащийся (в %)?» (рис. 2).

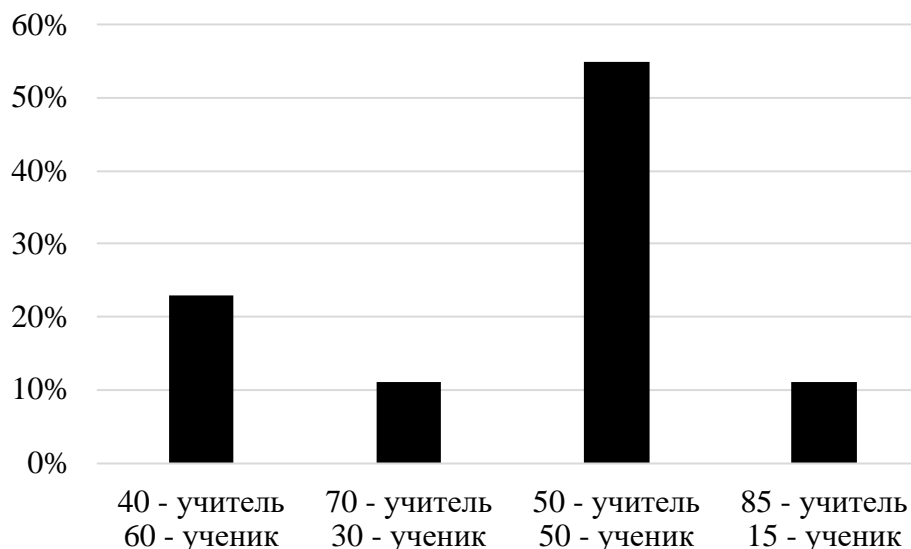


Рис. 2. Ответы студентов по критерию «Сколько говорил учитель, а сколько — учащийся (в %)?»

Несмотря на то, что большинство студентов спланировали этап постановки учебной задачи, все же деятельность учеников не всем удалось реализовать полностью. Возможно, это объясня-

ется форматом экзамена, в рамках которого необходимо показать себя как учителя, и поэтому не каждый студент готов был передать «главную роль» своим ученикам.

Кроме этого, студенты еще раз поразмышляли над тем, что подготовить для учеников задачу и поставить перед учениками ее так, чтобы детей увлекла задача, это разное. В ходе постановки задачи учителю необходимо создать проблемную ситуацию. Поэтому важным критерием, выделенным совместно со студентами — будущими учителями, было «создание проблемной ситуации, удержание напряжения противоречия, ведение дискуссии». Анализируя уроки по этому критерию, большинство студентов выделили свой дефицит, заключающийся в том, что во время проведения фрагментов не удалось создать проблемную ситуацию или удержать противоречие. И это студенты оформили как свой образовательный запрос на дальнейшее обучение.

Анализ ответов по критерию о позиции, в которой выступал студент-учитель, также показал интересные результаты. Большинство студентов-учителей отметили в ходе урока, что выполняли роль координатора (45%), 22 студента считают, что они были в роли модератора и управленца и 11% от всех студентов выбрали позицию руководителя (рис. 3).

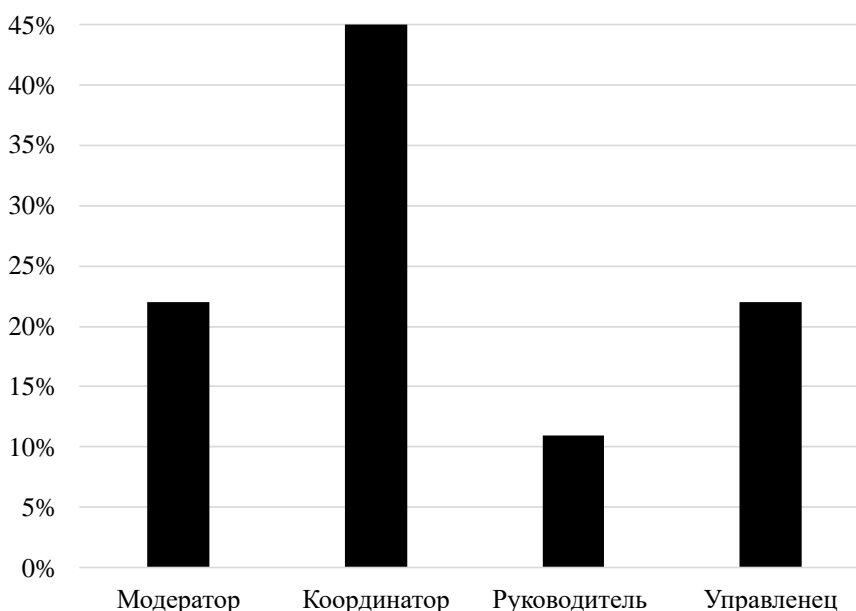


Рис. 3. Ответы студентов по критерию позиции ведущего

По мнению студентов, размышления о том, какую позицию должен занимать учитель на уроке, были очень полезными. Прежде всего тем, что у студента начинает формироваться представление о себе как учителя, и не сколько о стиле, сколько о смысле педагогической деятельности и ценностях. Важно ли выращивать в своих учениках самостоятельность, ответственность и инициативу?

Таким образом, анализ и оценка оснований своей деятельности в будущей профессии позволяет эту деятельность сформировать.

Результаты апробации

Апробация промежуточной аттестации в форме профессионального (демонстрационного) экзамена была проведена в Московском государственном психолого-педагогическом университете в 2023 и 2024 годах. В ней приняли участие студенты 3 курса программы бакалавриата «Психология и педагогика начального образования (учитель начальных классов)» направления подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование после окончания модуля «Содержание и методы в предметных областях «Искусство» и «Технология»».

Студенты 3 курса в количестве 21 человека, завершившие модуль в 2024 году, составили экспериментальную группу. Профессиональный (демонстрационный) экзамен включал в себя рефлексивную практику студентов.

Студенты 3 курса в количестве 20, завершившие модуль в 2023 году, составили контрольную группу. Профессиональный (демонстрационный) экзамен не включал в себя рефлексивную практику студентов.

В ходе апробации демонстрационного экзамена у студентов контрольной и экспериментальной групп оценивалась степень формирования позиции учителя (через оценку основных профессионально-личностных характеристик студентов), а также уровень овладения профессиональными действиями (через оценку эффективности педагогической деятельности) согласно методике «Анализ динамики профессионального роста студентов через оценку педагогов-наставников» В.П. Симонова в модификации Т.А. Егоренко.

Для оценки использовалась 5-балльная шкала, в рамках которой диапазон от 1 до 2,9 рассматривается как низкий уровень выраженности качества, от 3 до 4,5 — средний уровень, от 4,6 до 5 — высокий уровень.

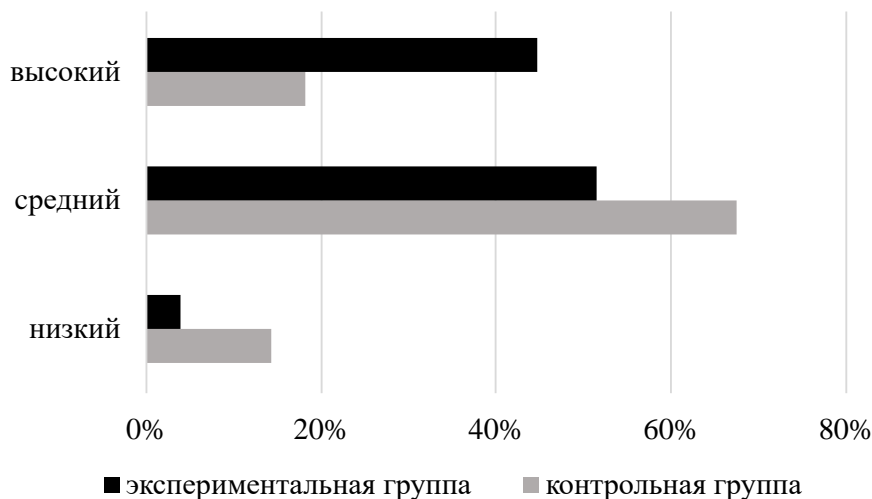


Рис. 4. Сравнительная гистограмма степени становления позиции учителя (в процентном соотношении)

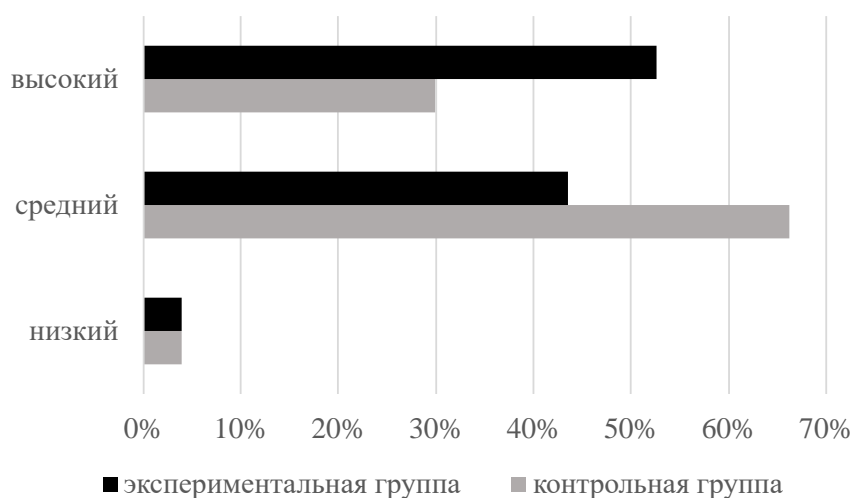


Рис. 5. Сравнительная гистограмма уровня овладения профессиональными действиями (в процентном соотношении)

Из рисунков четко прослеживается положительная динамика по двум оцениваемым факторам: степень становления позиции учителя и уровень овладения профессиональными действиями.

Таким образом, можно заключить, что рефлексия является важнейшей составляющей развития профессиональной компетентности будущего учителя. Обращаясь к основаниям собственных действий, студент строит свою профессиональную деятельность [6].

Диагностический инструментарий профессионального (демонстрационного) экзамена задает возможность неформально провести аттестацию студентов и, в том числе, организовать рефлексивные практики по самоанализу и взаимоанализу уроков, сформулировать образовательный запрос для дальнейшего самообразования будущего учителя.

Заключение

Настоящая работа показывает роль рефлексии в становлении позиции учителя и развитии профессиональных компетенций. В ходе работы рассмотрены возможности диагностического инструментария профессионального (демонстрационного) экзамена для формирования рефлексивной составляющей профессиональных действий будущих учителей начальных классов. Фиксация этапов уроков в ходе проведения экзамена является преимущественным ресурсом, благодаря которому у студентов совместно с преподавателями университета появляется возможность качественно проанализировать свои результаты.

Первая апробация демоэкзамена показала, что особая подготовка необходима также волонтерам, потому что урок деятельностного типа требует организации дискуссии, интересных обсуждений, работы с определенными «живыми» ситуациями. Волонтеры должны хорошо понимать, как действуют дети, чтобы хорошо их моделировать. Студент-учитель, в свою очередь моделирует профессиональные действия, т. е. строит профессиональные действия в модельной ситуации в условиях, приближенных к условиям в школе.

Литература

1. Бахтин М.М. К философии поступка // Философия и социальная наука и техника. М.: Наука, 1986. С. 80–16.
2. Вачков И.В. Структура профессионального самосознания учителя // Школьный психолог. 2000. № 13. С. 12–13.
3. Демонстрационные экзамены в МГППУ [Электронный ресурс] // Московский государственный психолого-педагогический университет. 22 марта 2023. URL: <https://mgppu.ru/news/12174> (дата обращения: 04.03.2024).
4. Жуланова И.В. Профессиональная рефлексия учителя в различных образовательных практиках // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. Том 9. № 5.
5. Исаев Е.И. Деятельностный подход в педагогическом образовании: становление и реализация [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 5. С. 109–119. doi:10.17759/pse.2020250509
6. Исаев Е.И., Косарецкий С.Г., Слободчиков В.И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога // Вопросы психологии. 2000. № 3. С. 57–66.
7. Львовский В.А. Путь учителя в деятельностную педагогику // Учитель Алтая. 2021. № 1 (6). С. 12–22.
8. Львовский В.А., Сангина С.П. Проблемно-задачный подход к обучению в школе и вузе // Современное образование в мегаполисе: векторы развития. Выпуск 1. М.: Экон-Информ, 2018. С. 75–88.
9. Марголис А.А. Деятельностный подход в педагогическом образовании [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 3. С. 5–39. doi:10.17759/pse.2021260301
10. Примерная основная образовательная программа. Направление подготовки (специальность) 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» [Электронный ресурс] // Московский государственный

- психолого-педагогический университет. URL: https://mgppu.ru/resources/projects/ПО/Примерные%20программы%20ФГОС%20ВО%203%2B%2B/44.03.02_МГППУ_ПНОО.pdf (дата обращения: 04.03.2024).
11. Рубцов В.В., Марголис А.А., Гуружапов В.А. О деятельностном содержании психолого-педагогической подготовки современного учителя для новой школы [Электронный ресурс] // Культурно-историческая психология. 2010. Том 6. № 4. С. 62–68. URL: https://psyjournals.ru/journals/chp/archive/2010_n4/32897 (дата обращения: 04.03.2024).
 12. Санина С.П. Роль модульного обучения в развитии профессиональных компетенций студентов прикладного бакалавриата [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Том 10. № 3. С. 56–69. doi:10.17759/psyedu.2018100306
 13. Санина С.П. Формирование профессиональной готовности студентов к организации совместной учебной деятельности младших школьников [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2023. Том 20, № 1. С. 27–37. doi:10.17759/bpre.2023200103
 14. Санина С.П., Расторгуева М.Д. Коммуникативные трудности в обучении младших школьников [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 5. С. 142–153. doi:10.17759/pse.2023280511
 15. Санина С.П., Расторгуева М.Д. Психолого-педагогические основы подготовки педагогов к развитию исходных представлений младших школьников (на материале курса «Окружающий мир») [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2022. Том 14. № 4. С. 82–98. doi:10.17759/psyedu.2022140406
 16. Смысл жизни, акме и профессиональное становление педагога: Учебное пособие для студентов педагогических вузов / Под ред. В.Э. Чудновского. М.; Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2008. 532 с.
 17. Тюхтина М.Д., Халперская А.Ю. Развитие профессионального мышления студентов — будущих учителей начальных классов // Современный учитель: профессиональная компетентность и социальная значимость: Материалы I Международной научно-практической конференции, Донецк, 24 июня 2022 года. Том 1. Донецк: Издательство ДОННУ, 2022. С. 287–292.
 18. Приказ Минпросвещения России от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (с приложением) [Электронный ресурс] // Министерство просвещения Российской Федерации. Реестр примерных основных общеобразовательных программ. URL: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/14e6445c39109a753ec3b7d239e46fdb.pdf> (дата обращения: 04.03.2024).
 19. Шевченко Н.Н. Деятельностный подход к профессиональной подготовке будущего учителя в образовательном процессе университета [Электронный ресурс] // Проблемы современного образования. 2021. № 5. С. 116–128. doi:10.31862/2218-8711-2021-5-116-128
 20. Эльконин Б.Д., Реморенко И.М., Исаев Е.И., Чудинова Е.В. Научная школа В.В. Давыдова // Деятельностный подход в образовании: Монография. Книга 4 / Сост. В.А. Львовский. М.: Некоммерческое партнерство «Авторский Клуб», 2021. С. 8–38.

References

1. Bakhtin M.M. K filosofii postupka. *Filosofiya i sotsial'naya nauka i tekhnika*. Moscow: Nauka, 1986, pp. 80–160. (In Russ.).
2. Vachkov I.V. Struktura professional'nogo samosoznaniya uchitelya. *Shkol'nyi psikholog = Shkol'nyi Psikholog*, 2000, no. 13, pp. 12–13. (In Russ.).
3. Demonstratsionnye ehkzameny v MGPPU [Elektronnyi resurs]. *Moskovskii gosudarstvennyi psikhologo-pedagogicheskii universitet = Moscow State University of Psychology and Education*, 22 marta 2023. URL: <https://mgppu.ru/news/12174> (Accessed 04.03.2024). (In Russ.).
4. Zhulanova I.V. Professional'naya refleksiya uchitelya v razlichnykh obrazovatel'nykh praktikakh [Professional reflexion of a teacher in different educational practices]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya = World of Science. Pedagogy and Psychology*, 2021. Vol. 9, no. 5. (In Russ., abstr. in Engl.).

5. Isaev E.I. Deyatel'nostnyi podkhod v pedagogicheskom obrazovanii: stanovlenie i realizatsiya [Activity Approach in Teacher Training: Formation and Implementation] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 5, pp. 109–119. doi:10.17759/pse.2020250509 (In Russ., abstr. in Engl.).
6. Isaev E.I., Kosaretsky S.G., Slobodchikov V.I. Stanovlenie i razvitie professional'nogo soznaniya budushchego pedagoga. *Voprosy psikhologii = Voprosy Psikhologii*, 2000, no. 3, pp. 57–66. (In Russ.).
7. Lvovskiy V.A. Put' uchitelya v deyatel'nostnyu pedagogiku [The teacher's path to activity pedagogy]. *Uchitel' Altaya = Uchitel Altaya*, 2021, no. 1 (6), pp. 12–22. (In Russ., abstr. in Engl.).
8. Lvovskiy V.A., Sanina S.P. Problemno-zadachnyi podkhod k obucheniyu v shkole i vuze. *Sovremennoe obrazovanie v megapolise: vektory razvitiya*. Vypusk 1. Moscow: Ekon-Inform, 2018, pp. 75–88. (In Russ.).
9. Margolis A.A. Deyatel'nostnyi podkhod v pedagogicheskom obrazovanii [Activity Approach in Teacher Education] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 3, pp. 5–39. doi:10.17759/pse.2021260301 (In Russ., abstr. in Engl.).
10. Primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma. Napravlenie podgotovki (spetsial'nost') 44.03.02 "Psikhologo-pedagogicheskoe obrazovanie" [Elektronnyi resurs]. *Moskovskii gosudarstvennyi psikhologo-pedagogicheskii universitet = Moscow State University of Psychology and Education*. URL: https://mgppu.ru/resources/projects/PO/Primernye%20programmy%20FGOS%20VO%203%2B%2B/44.03.02_MGPPU_PNOO.pdf (Accessed 04.03.2024). (In Russ.).
11. Rubtsov V.V., Margolis A.A., Guruzhapov V.A. O deyatel'nostnom sodержanii psikhologo-pedagogicheskoi podgotovki sovremennogo uchitelya dlya novoi shkoly [On the Activity Content of Psycho-Pedagogical Training of the Modern Teacher for the New School] [Elektronnyi resurs]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2010. Vol. 6, no. 4, pp. 62–68. URL: https://psyjournals.ru/journals/chp/archive/2010_n4/32897 (Accessed 04.03.2024). (In Russ., abstr. in Engl.).
12. Sanina S.P. Rol' modul'nogo obucheniya v razvitiі professional'nykh kompetentsii studentov prikladnogo bakalavriata [The Role of Modular Education in the Development of Professional Competencies of Applied Bachelor Students] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2018. Vol. 10, no. 3, pp. 56–69. doi:10.17759/psyedu.2018100306 (In Russ., abstr. in Engl.).
13. Sanina S.P. Formirovanie professional'noi gotovnosti studentov k organizatsii sovmestnoi uchebnoi deyatel'nosti mladshikh shkol'nikov [Formation of Professional Readiness of Students to Organize Joint Educational Activities of Junior Schoolchildren] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2023. Vol. 20, no. 1, pp. 27–37. doi:10.17759/bppe.2023200103 (In Russ., abstr. In Engl.).
14. Sanina S.P., Rastorgueva M.D. Kommunikativnye trudnosti v obuchenii mladshikh shkol'nikov [Communicative Learning Difficulties of Primary School Student's] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2023. Vol. 28, no. 5, pp. 142–153. doi:10.17759/pse.2023280511 (In Russ., abstr. In Engl.).
15. Sanina S.P., Rastorgueva M.D. Psikhologo-pedagogicheskie osnovy podgotovki pedagogov k razvitiyu iskhodnykh predstavlenii mladshikh shkol'nikov (na materiale kursa "Okruzhayushchii mir") [Psychological and Pedagogical Foundations of Teacher Training for Development of Primary School Student's Initial Representations (Based on The Course Material Natural Science)] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2022. Vol. 14, no. 4, pp. 82–98. doi:10.17759/psyedu.2022140406 (In Russ., abstr. in Engl.).
16. Chudnovskiy V.E. (ED.). Smysl zhizni, akme i professional'noe stanovlenie pedagoga: Uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskikh vuzov. Moscow; Obninsk: IG-SOTSIN, 2008. 532 p. (In Russ.).
17. Tiukhtina M.D., Khaperskaia A.YU. Razvitie professional'nogo myshleniya studentov — budushchikh uchitelei nachal'nykh klassov [Development of professional thinking of students — future primary school teachers]. *Sovremenniy uchitel': professional'naya kompetentnost' i sotsial'naya znachimost': Materialy I Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Donetsk, 24 iyunya 2022 goda*. Tom 1. Donetsk: Izdatel'stvo DONNU, 2022, pp. 287–292. (In Russ.).

18. Prikaz Minprosveshcheniya Rossii ot 31 maya 2021 g. № 286 “Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshchego obrazovaniya” (s prilozheniem) [Elektronnyi resurs]. *Ministerstvo prosveshcheniya Rossiiskoi Federatsii. Reestr primernykh osnovnykh obshcheobrazovatel'nykh programm.* URL: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/14e6445c39109a753ec3b7d239e46fdb.pdf> (Accessed 04.03.2024).
19. Shevchenko N.N. Deyatel'nostnyi podkhod k professional'noi podgotovke budushchego uchitelya v obrazovatel'nom protsesse universiteta [Activity approach to vocational training a pre-service teacher in the educational process of the university] [Elektronnyi resurs]. *Problemy sovremennogo obrazovaniya = Problems of Modern Education*, 2021, no. 5, pp. 116–128. doi:10.31862/2218-8711-2021-5-116-128 (In Russ., abstr. In Engl.).
20. Ehlkonin B.D., Remorenko I.M., Isaev E.I., Chudinova E.V. Nauchnaya shkola V.V. Davydova. In Lvovskiy V.A. (Ed.). *Deyatel'nostnyi podkhod v obrazovanii: Monografiya. Kniga 4.* Moscow: Nekommercheskoe partnerstvo “Avtorskii Klub”, 2021, pp. 8–38. (In Russ.).

Информация об авторах

Санина Светлана Петровна

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра «Педагогическая психология имени профессора В.А. Гуружапова», факультет «Психология образования», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4033-3913>, e-mail: saninasp@mgppu.ru

Расторгуева Маргарита Дмитриевна

преподаватель, кафедра «Педагогическая психология имени профессора В.А. Гуружапова», факультет «Психология образования», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3303-1052>, e-mail: tuhtinamd@mgppu.ru

Information about the authors

Svetlana P. Sanina

PhD in Education, Associate Professor, Department of Pedagogical Psychology named after Professor V.A. Guruzhapov, Faculty of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4033-3913>, e-mail: saninasp@mgppu.ru

Margarita D. Rastorgueva

Lecturer, Department of Pedagogical Psychology named after Professor V.A. Guruzhapov, Faculty of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3303-1052>, e-mail: tuhtinamd@mgppu.ru

Получена 03.09.2024

Received 03.09.2024

Принята в печать 21.11.2024

Accepted 21.11.2024

Аксиологическая и личностно-ориентированная основа сотрудничества и взаимодействия субъектов образовательной среды

Axiological and Person-Oriented Basis for Cooperation and Interaction of Subjects of the Educational Environment

Тактика и инструменты управления конфликтными ситуациями в учебных подростковых и взрослых группах

Лавринович Е.В.

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва,
Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-3255-6492>, e-mail: lavrinovich@mgppu.ru

Лавринович А.Н.

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва,
Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-3813-7426>, e-mail: lavrinovichan@mgppu.ru

Статья посвящена описанию тактики поведения, коммуникативных инструментов и роли педагогов, ведущих обучение в группах подростков и взрослых людей, которые, по мнению авторов, позволяют управлять конфликтами, возникающими в учебных группах, и успешно их разрешать, создавая условия для эффективного обучения. Описываются причины возникновения конфликтных ситуаций в учебных группах и обосновывается необходимость переключения педагогом фокуса внимания и усилий с учебной задачи на разрешение конфликтной ситуации в случае ее возникновения. Предлагаются четыре основных правила и тактики поведения педагогов для снижения риска развития конфликтов в учебных группах и при их возникновении, описываются четыре группы коммуникативных умений: управления контактом, активного слушания, конструктивной обратной связи, вербальных техник снижения эмоционального напряжения, владение которыми позволяет педагогу успешно управлять поведением участников группы в конфликтной ситуации. А также обосновывается необходимость сохранения педагогом роли управленца как в период учебной деятельности, так и при разрешении конфликтных ситуаций в группе.

Ключевые слова: обучение, педагог, конфликты, фасилитация, коммуникативные инструменты.

Для цитаты: Лавринович Е.В., Лавринович А.Н. Тактика и инструменты управления конфликтными ситуациями в учебных подростковых и взрослых группах [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2024. Том 21. № 4. С. 53–61. DOI:10.17759/bppe.2024210405

Tactics and Tools for Conflict Management in Educational Adolescent and Adult Groups

Elena N. Lavrinovich

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-3255-6492>, e-mail: lavrinovichev@mgppu.ru

Andrey N. Lavrinovich

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-3813-7426>, e-mail: lavrinovichan@mgppu.ru

The article is devoted to the description of behavior tactics, communication tools and role of teachers who teach in groups of teenagers and adults, which, according to the authors, allow them to manage emerging conflicts in study groups and successfully resolve them, creating conditions for effective learning. The causes of conflict situations in study groups are described and the need for the teacher to switch the focus of attention and efforts from the educational task to resolving the conflict situation in case of its occurrence is substantiated. Four basic rules and tactics of teachers' behavior are proposed to reduce the risk of conflicts in study groups and when they arise, four groups of communicative skills are described — contact management, active listening, constructive feedback, verbal techniques to reduce emotional stress, the possession of which allows the teacher to successfully manage the behavior of group members in a conflict situation. It also substantiates the need for the teacher to maintain the role of a manager both during the period of educational activity and in resolving conflict situations in the group.

Keywords: education, teacher, conflicts, facilitation, communication tools.

For citation: Lavrinovich E.N., Lavrinovich A.N. Tactics and Tools for Conflict Management in Educational Adolescent and Adult Groups. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2024. Vol. 21, no. 4, pp. 53–61. DOI:10.17759/bppe.2024210405 (In Russ., abstr. in Engl.).

Образовательная деятельность в подавляющем большинстве случаев происходит в виде обучения одним или несколькими педагогами группы обучающихся. Так происходит в школах, вузах, на курсах повышения квалификации или переподготовки, на тренингах и во многих других случаях.

Такой формат обучения обладает многими достоинствами: один преподаватель передает знания и навыки целой группе участников, в группах можно применять интерактивные и тренинговые методы обучения, не только «снабжая» участников знаниями, но и формируя у них навыки и умения, в группе происходит не только профессиональный рост, но и личностный, и т. д.

Однако, для того чтобы обучение в таком формате было успешным, требуется выполнение двух важных условий:

- группа должна быть готова к совместному обучению, быть в таком состоянии, чтобы учебная деятельность была главной, а отношение к педагогу и между членами группы способствова-
-

ли ей или, как минимум, не препятствовали, что, как известно, периодически может происходить и в подростковых, и во взрослых группах;

- педагог, ведущий группу, должен обладать навыками и умениями, необходимыми для того, чтобы с самого начала в группе сформировать такое «настроение», когда ее участники будут готовы и к работе с педагогом, и к совместному обучению, а в дальнейшем успешно управлять группой так, чтобы учебная деятельность оставалась для нее ведущей, процессы групповой динамики были бы управляемыми, помогали бы осуществлению учебной деятельности [5; 7; 9; 13; 15].

Для того чтобы педагогом была успешно достигнута образовательная цель, «в идеале» им — последовательно — должны быть решены следующие задачи:

- должна быть проведена первоначальная «настройка» учебной группы для того, чтобы участники наладили между собой коммуникацию, выстроили отношения и сосредоточились на решении учебной задачи, т. е. в группе должно быть создано состояние готовности к совместному обучению — состояние работоспособности;
- в работоспособной группе должно быть проведено обучение в соответствии с учебным планом, программой, целью обучения; при этом состояние работоспособности должно поддерживаться педагогом на всем протяжении работы группы;
- должно быть выполнено (кратко или в полном объеме) завершение работы группы, когда участники подводят итоги обучения и завершают коммуникацию в группе, свой контакт с педагогом и друг с другом.

Однако на практике эта идеальная схема проведения обучения встречается далеко не всегда, и опытные педагоги это хорошо знают.

Главная причина отклонения от «идеала» при проведении обучения заключается в том, что группы, состоящие из подростков или взрослых участников, могут в какие-то моменты по различным причинам «переключаться» с основной учебной деятельности на «выяснение отношений» в группе. Эти причины могут быть достаточно разнообразными, например, прохождение группой этапа конфронтации, который, кстати говоря, может на протяжении жизни некоторых групп происходить неоднократно, появление новых членов в группе, перераспределение ролей между участниками и многие другие.

Но форма, в которой выражается «переключение» группы на отношения, практически всегда одна и та же — это возникновение либо внутригрупповых конфликтов, либо конфликтов группы с педагогом. В этих ситуациях участники «выключаются» из процессов усвоения знаний и выработки у себя новых навыков и умений и фокусируются на конфликтных отношениях и сопутствующих им переживаниях [8; 12; 16; 17].

В такого рода ситуациях у педагога возникает необходимость фактически сменить «предмет» или направленность своей деятельности — он должен начать налаживать коммуникации и отношения между участниками, чтобы они вновь смогли взаимодействовать друг с другом и с педагогом в рамках решения учебной задачи, а не заниматься обучением.

Менять направленность усилий в случае возникновения конфликтных ситуаций педагогу необходимо еще и потому, что конфликты могут играть не только дестабилизирующую, разрушительную, но и серьезную конструктивную роль, если ими правильно управлять. При умелом управлении группой она может выходить из конфликта более сплоченной и работоспособной, чем была до него [4; 6; 10].

Иными словами, умение управлять группой в конфликтных ситуациях должно быть одной из ключевых компетенций педагогов.

Успешное управление группой в конфликтной ситуации включает в себя, во-первых, правильную тактику поведения педагога, во-вторых, определенный набор инструментов — коммуникативных навыков и умений, которые необходимы ему для успешной реализации этой тактики, а

в-третьих, умение сохранять роль управленца, отвечающего и за успешное завершение возникшей конфликтной ситуации, и за общую результативность проводимого обучения.

Тактика работы с конфликтами и конфликтными ситуациями, с нашей точки зрения, должна включать в себя следующие шаги и правила.

Во-первых, педагогу при проведении обучения в целом желательно избегать развития в группе конфликтных ситуаций, а также не создавать условия и ситуации, провоцирующие развитие конфликтов, чтобы группа максимальное время могла посвящать вопросам обучения. В частности, не использовать упражнения, в которых есть явный соревновательный момент, дискуссии на темы, по которым у участников могут быть устойчивые, но противоположные убеждения. Особенно если период обучения носит краткосрочный характер или разбит на несколько краткосрочных сессий.

Исключение из этого правила могут составлять только ситуации, когда у педагога в процессе работы уже на первом этапе взаимодействия с группой по тем или иным причинам возникает специальная задача — например, подъем сплоченности группы или иные, которые требуют вначале создания, а потом преодоления внутригруппового конфликта.

Во-вторых, в случае их возникновения педагог должен сознательно, целенаправленно переключить свою деятельность и работу группы на разрешение конфликтной ситуации. Игнорирование или «замалчивание» развивающегося в группе конфликта несет в себе серьезные риски развала группы и отказа от обучения части участников или всей группы в целом.

В-третьих, с нашей точки зрения, наилучшие результаты для группы достигаются в том случае, если педагог в этой ситуации становится как бы организатором работы группы по разрешению конфликта, передавая практически полностью группе ответственность за поиск и нахождение способов разрешения возникшей конфликтной ситуации. А не пытается «подсказывать» группе возможные способы разрешения конфликтной ситуации, и тем более не становится на сторону того или иного участника или группы участников. Иными словами, когда педагог не становится стороной конфликта, а остается организатором поиска группой выхода из сложившейся ситуации. Хотя надо сказать, что такое искушение — подсказать членам учебной группы решение, их рассудить и/или наставить — у педагога возникнуть может. Но поддаваться ему, с нашей точки зрения, не стоит, поскольку очень велики риски разрушения группы.

На практике такая линия поведения педагога означает, что он фактически становится фасилитатором, ключевой функцией которого в групповом взаимодействии становится инициирование с помощью вопросов, метафор, других коммуникативных инструментов — процесса осознания группой причин возникновения конфликтной ситуации и обсуждения возможных путей выхода из конфликта. [1; 4; 5; 14; 18].

Если рассмотреть этот процесс более внимательно с психологической точки зрения, то задачей педагога в этой ситуации является помощь участникам в прояснении у себя и других участников образов восприятия конфликтной ситуации и своей идентичности, а в дальнейшем — помощь в осуществлении процесса трансформации этих образов себя и конфликтной ситуации до такого «состояния», когда находятся пути выхода из конфликтной ситуации для продолжения совместной деятельности по обучению [6; 10].

В некоторых случаях группа может активно пытаться все-таки переложить на педагога ответственность за разрешения конфликта, однако искусство управления группой как раз и заключается в том, чтобы не попасть под влияние группы и не включиться в содержательное обсуждение конфликтной ситуации.

Такая тактика поведения педагога может приводить к тому, что группа достаточно длительное время может обсуждать и разрешать конфликт, а не заниматься учебной деятельностью. Однако преимущества этой тактики, как правило, «перекрывают» издержки — группа, взявшая на себя ответственность за разрешение конфликта и разрешившая его, оказывается более сплочен-

ной, более гармоничной и работоспособной, а часто и более продуктивной и креативной, чем до возникновения конфликтной ситуации. Участники, открывшиеся друг перед другом и договорившиеся о правилах и нормах, работают вместе более продуктивно, уровень энергии группы серьезно повышается.

В-четвертых, после преодоления конфликта педагог должен суметь аккуратно и достаточно быстро вернуть группу к выполнению учебных задач, поскольку группа после разрешения конфликта может быть охвачена позитивными переживаниями, энтузиазмом, быть на высоком «энергетическом уровне», склонной к активному неформальному общению участников друг с другом. И задача педагога — с помощью своих специальных инструментов управления группой привести ее в состояние, необходимое для продолжения процесса обучения, — как правило, более спокойное, равновесное, восстановить ориентацию группы на достижение первоначально поставленных целей [2; 3; 11].

Для выполнения этих шагов и правил общей тактики работы с конфликтными ситуациями в рамках образовательного процесса педагог должен владеть определенным коммуникативным инструментарием, позволяющим реализовать функцию управления группой. К наиболее важным из них, с нашей точки зрения, можно отнести следующие «инструменты», необходимые для управления состоянием группы и фасилитации внутригрупповой коммуникации.

Базовым коммуникативным инструментом педагога, безусловно, является умение управлять контактом в группе — устанавливать, развивать, углублять или сворачивать его. При этом следует отметить, что педагогу необходимо уметь поддерживать контакт как с группой в целом, так и с каждым участником в отдельности. Для этого, как правило, используются различные приемы установления контакта, варианты вербальных и невербальных подстроек и «ведений». Особая значимость этого умения педагога проявляется как раз в ситуации конфликта в группе, когда участники охвачены переживаниями, находятся в эмоциональном состоянии. А педагогу, несмотря на это состояние участников, необходимо организовать работу группы для разрешения конфликтной ситуации.

В качестве второго важного инструмента управления коммуникациями в группе и с группой, в том числе и в особенности в конфликтных ситуациях, следует отметить владение техниками активного слушания — вербализациями и вопросами. Вербализации способствуют углубленному пониманию мыслей и чувств членов группы, а открытые и закрытые вопросы позволяют достаточно быстро и точно разобраться во взглядах и переживаниях участников. И тем самым открывают возможность для продолжения коммуникации, необходимой для выработки участниками решений и гармонизации их взглядов [11; 14; 17; 18].

В качестве третьего инструмента, крайне важного для успешного действия педагога в ситуациях конфликтного взаимодействия в группе, следует обозначить навыки правильной, конструктивной обратной связи. Конструктивная обратная связь способствует снижению эмоционального напряжения в конфликтных ситуациях, приводит к переносу фокуса внимания участников на содержание конфликта, к осознанию сути возникших противоречий и поиску возможных вариантов их разрешения. Тогда как нарушение правил конструктивной обратной связи, в свою очередь, может резко ухудшать течение коммуникативных процессов, приводить к нарастанию негативных переживаний участников конфликтной ситуации и усугублению конфликта. Поэтому владение навыками правильной, конструктивной обратной связи является, с нашей точки зрения, обязательной частью компетенции педагогов, ведущих групповое обучение.

И последняя группа коммуникативных навыков и умений, которые, с нашей точки зрения, необходимы для успешного управления конфликтными ситуациями в группах, — это техники регуляции эмоционального напряжения во взаимодействии между участниками. К ним, в первую очередь, относятся вербальные техники, основанные на искусстве слова, когда специально построенные словесные формулировки позволяют изменить восприятие ситуации ее участниками, сде-

лать оценки ситуации участниками более нейтральными, более спокойными, ориентировать участников на «работу» с причинами конфликта.

Владение всеми этими коммуникативными инструментами позволит педагогу успешно управлять возникающими в группах конфликтными ситуациям и организовывать их конструктивное разрешение членами группы.

Для успешного завершения возникшей в группе конфликтной ситуации и результативного обучения не менее важным, чем правильная тактика поведения и развитые коммуникативные навыки, является умение педагога сохранять роль управленца на всем протяжении ведения группы. Конфликтная ситуация в учебной группе всегда в определенной степени является стрессовой для педагога. И от того, насколько педагог в этой ситуации сможет сохранить самообладание и роль управленца, в существенной степени будет зависеть то, насколько успешно ему удастся выбрать правильную тактику поведения с участниками конфликта в учебной группе и использовать имеющиеся у него навыки коммуникации для помощи группе в благополучном разрешении конфликтной ситуации.

Основной умения педагога не поддаваться эмоциям при возникновении конфликтной ситуации в учебной группе и сохранить роль управленца являются:

- во-первых, знание того, что конфликтные ситуации являются естественной составной частью групповых процессов, и знание причин их возникновения. Ведь по мере того, как участники учебной группы знакомятся друг с другом, раскрывают друг перед другом во взаимодействии свои ценности, убеждения, нормы и т. д., могут выявляться противоречия между ними и, как следствие, могут возникать конфликты. И, более того, они могут возникать неоднократно на протяжении «жизни» группы;
- во-вторых, знание того, что при правильном управлении группа, успешно разрешившая конфликтную ситуацию, выходит из нее более сплоченной, более гармоничной, более работоспособной, более энергичной; а не нашедшая разрешения конфликта становится практически не работоспособной;
- в-третьих, внутренняя готовность педагога к тому, что конфликтная ситуация в группе может возникнуть практически в любой момент. Выше мы отмечали, что причины возникновения конфликтных ситуаций в учебной группе могут быть крайне разнообразны — и затруднения в учебной деятельности, и появление новых членов группы, и эффекты групповой динамики, и многие другие. Поэтому наличие такой готовности у педагога позволяет быстро переключить «направленность» своей деятельности с учебной на работу с отношениями в группе;
- в-четвертых, осознание педагогом того, что именно сохранение управленческой и одновременно нейтральной по отношению к конфликтующим сторонам позиции является в существенной степени условием того, что педагог сумеет помочь группе найти конструктивный выход из возникшей конфликтной ситуации.

Наиболее эффективным путем овладения педагогом тактиками поведения в конфликтных ситуациях, необходимыми коммуникативным инструментарием, а также умением сохранять роль управленца на всем протяжении работы с учебными группами, с нашей точки зрения, является направленный тренинг, в котором участники в специально подобранных и организованных ситуациях смогли бы отработать указанные выше роли, тактики, навыки и умения.

Литература

1. Авдеева И.Н., Адонина Л.В. Психолого-педагогические особенности профессионального становления учителя-фасилитатора в условиях модернизации образования // Социально-гуманитарное знание: традиции и инновации: Сборник научных статей. М.: Перо, 2015. С. 3–25.
2. Адонина Л.В., Вишнякова А.В., Кузёма Т.Б. Педагогическая фасилитация и ее составляющие // E-SCIO. 2020. № 9 (48). С. 310–316.

3. Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе: Учебное пособие. / Сост. Т.Г. Мухина. Нижний Новгород: ННГАСУ, 2013. 97 с.
4. Базарова Г.Т. Теория и практика создания тренинга. М.: Олимп-Бизнес, 2021. 302 с.
5. Брель А.К., Артюхина А.И., Жогло Е.Н., Танкабемян Н.А., Складановская Н.Н. Педагог-фасилитатор в парадигме личностно-ориентированной педагогики // Современные наукоемкие технологии. 2021. № 11-1. С. 106–111.
6. Гришина Н.В. Психология конфликта. СПб: Питер, 2018. 576 с.
7. Зильберман М., Ауэрбах К. Активный тренинг: Универсальный подход к обучению. М.: Альпина Паблишерз; Юрайт, 2010. 412 с.
8. Кондрахина Н.Г., Южакова Н.Е. Особенности педагогического менеджмента в управлении конфликтами в рамках иноязычного обучения в неязыковом вузе [Электронный ресурс] // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2023. № 13 (3). С. 14–20. doi:10.26794/2226-7867-2023-13-3-14-20
9. Корнеева О.Д., Горлова Н.А. Лидерство будущего педагога как способность управлять деятельностью учащихся [Электронный ресурс] // Человеческий капитал. 2022. № 8. С. 144–151. doi:10.25629/НС.2022.08.16
10. Лавринович Е.В. Трансформация образа восприятия конфликта как метод управления: Автореф. дисс. ... канд. социол. наук. М., 1999. 25 с.
11. Остапенко И.А. Интерактивные методы обучения в преподавании психологии профессионального образования [Электронный ресурс] // Современное образование. 2021. № 2. С. 45–52. doi:10.25136/2409-8736.2021.2.34000
12. Сидоренко Е.В. Технологии тренерской работы. Книга для бизнес-тренеров. М.: Synergy Book, 2022. 340 с.
13. Солнцева Н.В. Управление в педагогической деятельности: Учебное пособие. М.: Флинта, 2012. 120 с.
14. Смирнова Т.В. Роль личности преподавателя-фасилитатора в повышении качества высшего образования // Вестник Уральского государственного медицинского университета. 2019. № 2. С. 63–64.
15. Талаш Т.А., Лавринович Е.В. Роль психологического тренинга в подготовке преподавателей для развития активных форм обучения в ВУЗе // Психология и современный мир. Вып. 16. Субъект жизнедеятельности в современном обществе. Материалы Всероссийской научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых с международным участием (Архангельск, 20 апреля 2023 г.). Архангельск: САФУ, 2023. С. 137–141.
16. Фопель К. Технология ведения тренинга: теория и практика. М.: Генезис, 2013. 272 с.
17. Худяков Е.Е. Организация учебного процесса по гуманитарным дисциплинам в контексте обеспечения качества высшего образования // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 76-1. С. 325–327.
18. Шахматова О.Н. Педагогическая фасилитация: особенности формирования и развития // Новые педагогические исследования. 2006. № 3. С. 118–125.

References

1. Avdeeva I.N., Adonina L.V. Psikhologo-pedagogicheskie osobennosti professional'nogo stanovleniya uchitelya-fasilitatora v usloviyakh modernizatsii obrazovaniya. *Sotsial'no-gumanitarnoe znanie: traditsii i innovatsii: Sbornik nauchnykh statei*. Moscow: Pero, 2015, pp. 3–25. (In Russ.).
2. Adonina L.V., Vishnyakova A.V., Kuzema T.B. Pedagogicheskaya fasilitatsiya i ee sostavlyayushchie. *E-SCIO*, 2020, no. 9 (48), pp. 310–316. (In Russ., abstr. In Engl.).
3. Mukhina T.G. (ed.). Aktivnye i interaktivnye obrazovatel'nye tekhnologii (formy provedeniya zanyatii) v vysshei shkole: Uchebnoe posobie. Nizhny Novgorod: NNGASU Publ., 2013. 97 p. (In Russ.).
4. Bazarova G.T. Teoriya i praktika sozdaniya treninga. Moscow: Olimp-Biznes, 2021. 302 p. (In Russ.).
5. Brel A.K., Artyukhina A.I., Zhoglo E.N., Tankabekyan N.A., Skladanovskaya N.N. Pedagog-fasilitator v paradigme lichnostno-orientirovannoi pedagogiki [Teacher-facilitator in the personality-oriented pedagogy para-

- digm]. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii = Modern High Technologies*, 2021, no. 11-1, pp. 106–111. (In Russ., abstr. In Engl.).
6. Grishina N.V. *Psikhologiya konflikta*. Saint Petersburg: Piter, 2018. 576 p. (In Russ.).
 7. Silberman M., Auerbach C. *Aktivnyi trening: Universal'nyi podkhod k obucheniyu [Active Training: A Handbook of Techniques, Designs, Case Examples, and Tips]*. Moscow: Al'pina Pablishez; Yurait, 2010. 412 p. (In Russ.).
 8. Kondrakhina N.G., Yuzhakova N.E. Osobennosti pedagogicheskogo menedzhmenta v upravlenii konfliktami v ramkakh inoyazychnogo obucheniya v neyazykovom vuze [Peculiarities of pedagogical management in conflict management in the framework of foreign language teaching in an extralinguistic university] [Elektronnyi resurs]. *Gumanitarnye nauki. Vestnik Finansovogo universiteta = Humanitarian Sciences*, 2023, no. 13 (3), pp. 14–20. doi:10.26794/2226-7867-2023-13-3-14-20 (In Russ., abstr. In Engl.).
 9. Korneeva O.D., Gorlova N.A. Liderstvo budushchego pedagoga kak sposobnost' upravlyat' deyatel'nost'yu uchashchikhsya [Leadership of the future teacher as an ability to manage student activities] [Elektronnyi resurs]. *Chelovecheskii kapital = Human Capital*, 2022, no. 8, pp. 144–151. doi:10.25629/HC.2022.08.16 (In Russ., abstr. In Engl.).
 10. Lavrinovich E.V. Transformatsiya obraza vospriyatiya konflikta kak metod upravleniya: Avtoref. diss. kand. sotsiol. nauk. Moscow, 1999. 25 p. (In Russ.).
 11. Ostapenko I.A. Interaktivnye metody obucheniya v prepodavanii psikhologii professional'nogo obrazovaniya [Interactive methods in teaching psychology of professional education] [Elektronnyi resurs]. *Sovremennoe obrazovanie = Modern Education*, 2021, no. 2, pp. 45–52. doi:10.25136/2409-8736.2021.2.34000 (In Russ., abstr. In Engl.).
 12. Sidorenko E.V. *Tekhnologii trenerskoi raboty. Kniga dlya biznes-trenerov*. Moscow: Sunergy Book, 2022. 340 p. (In Russ.).
 13. Solntseva N.V. *Upravlenie v pedagogicheskoi deyatel'nosti: Uchebnoe posobie*. Moscow: Flinta, 2012. 120 p. (In Russ.).
 14. Smirnova T.V. Rol' lichnosti prepodavatelya-fasilitatora v povyshenii kachestva vysshego obrazovaniya [The teacher-facilitator personality role in improving the quality of higher education]. *Vestnik Ural'skogo gosudarstvennogo meditsinskogo universiteta = Bulletin of Ural State Medical University*, 2019, no. 2, pp. 63–64. (In Russ., abstr. In Engl.).
 15. Talash T.A., Lavrinovich E.V. Rol' psikhologicheskogo treninga v podgotovke prepodavatelei dlya razvitiya aktivnykh form obucheniya v VUZe. *Psikhologiya i sovremenniy mir. Vyp. 16. Sub"ekt zhiznedeyatel'nosti v sovremennoy obshchestve. Materialy Vserossiiskoi nauchnoi konferentsii studentov, aspirantov i molodykh uchennykh s mezhdunarodnym uchastiem (Arkhangel'sk, 20 aprelya 2023 g.)*. 16. Arkhangelsk: SAFU Publ., 2023, pp. 137–141. (In Russ.).
 16. Vopel K.W. *Tekhnologiya vedeniya treninga: teoriya i praktika [Handbuch für Gruppenleiter]*. Moscow: Genезis, 2013. 272 p. (In Russ.).
 17. Khudyakov E.E. Organizatsiya uchebnogo protsessa po gumanitarnym distsiplinam v kontekste obespecheniya kachestva vysshego obrazovaniya [Organization of the educational process in the humanities in the context of ensuring the quality of higher education]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of Modern Pedagogical Education*, 2022, no. 76-1, pp. 325–327. (In Russ., abstr. In Engl.).
 18. Shakhmatova O.N. *Pedagogicheskaya fasilitatsiya: osobennosti formirovaniya i razvitiya. Novye pedagogicheskie issledovaniya = Novye pedagogicheskie issledovaniya*, 2006, no. 3, pp. 118–125. (In Russ.).

Информация об авторах

Лавринович Елена Васильевна

кандидат социологических наук, профессор, заведующий, кафедра индивидуальной и групповой психотерапии, факультет консультативной и клинической психологии, Московский государственный психолого-

педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-3255-6492>, e-mail: lavrinovichev@mgppu.ru

Лавринович Андрей Николаевич

кандидат психологических наук, доцент кафедры индивидуальной и групповой психотерапии, факультет консультативной и клинической психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-3813-7426>, e-mail: lavrinovichan@mgppu.ru

Information about the authors

Elena N. Lavrinovich

PhD in Sociology, Professor, Head, Department of Individual and Group Psychotherapy, Faculty of Counseling and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-3255-6492>, e-mail: lavrinovichev@mgppu.ru

Andrey N. Lavrinovich

PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Individual and Group Psychotherapy, Faculty of Counseling and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-3813-7426>, e-mail: lavrinovichan@mgppu.ru

Получена 08.08.2024

Received 08.08.2024

Принята в печать 28.10.2024

Accepted 28.10.2024

Аксиологическая и личностно-ориентированная основа сотрудничества и взаимодействия субъектов образовательной среды

Axiological and Person-Oriented Basis for Cooperation and Interaction of Subjects of the Educational Environment

Субкультура поведения педагога современного вуза как ресурс безопасности личности

Петров В.Е.

*Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва,
Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7854-4807>, e-mail: v.e.petrov@yandex.ru

Кокурин А.В.

*Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ); Московский
государственный юридический университет (ФГБОУ ВО МГЮА) им. О.Е. Кутафина, г. Москва, Россий-
ская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0454-1691>, e-mail: kokurin1@bk.ru

Статья направлена на изучение некоторых аспектов субкультуры поведения: лояльно-сти к имеющейся организационной культуре, противодействия установленному порядку, поиска сотрудником поддержки и одобрения, социального конформизма, организационной девиантности и субъективной безопасности. В эмпирическом исследовании применялся опросник диагностики психотипа субкультуры поведения сотрудников В.Е. Петрова в сочетании со структурированной беседой. Участвовало 70 педагогов трех вузов г. Москвы (средний педагогический стаж 6,2 года). На основе описательной статистики и оценки различий в контрастных (по критерию организационной лояльности) группах установлено, что лица с организационной девиантностью не демонстрируют лояльности к имеющейся оргкультуре, своим контрповедением стремятся достичь субъективной безопасности, обеспечить своеобразную «зону комфорта», в правовых рамках выражают несогласие с формами и методами организации педагогического процесса, распределением учебной нагрузки. Материал направлен на совершенствование психологических основ управления в образовательной организации.

Ключевые слова: субкультура, организационная культура, поведение педагога, безопасность личности, личностный ресурс.

Для цитаты: Петров В.Е., Кокурин А.В. Субкультура поведения педагога современного вуза как ресурс безопасности личности [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2024. Том 21. № 4. С. 62–68. DOI:10.17759/bppe.2024210406

Subculture of Behavior of a Modern University Teacher as a Resource of Personal Safety

Vladislav V. Petrov

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7854-4807>, e-mail: v.e.petrov@yandex.ru

Alexey V. Kokurin

Moscow State University of Psychology & Education; Moscow State University of Law named after O.E. Kutafin, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0454-1691>, e-mail: kokurin1@bk.ru

The article is aimed at studying some aspects of the behavior subculture: loyalty to the existing organizational culture, opposition to the established order, the employee's search for support and approval, social conformism, organizational deviance and subjective security. In the empirical study, a questionnaire for diagnosing the psychotype of the subculture of behavior of employees by V.E. Petrov was used in combination with a structured conversation. 70 teachers from three universities in Moscow took part (average teaching experience is 6.2 years). On the basis of descriptive statistics and assessment of differences in contrasting (according to the criterion of organizational loyalty) groups, it has been established that persons with organizational deviance do not demonstrate loyalty to the existing organizational culture, by their contra-behavior they strive to achieve subjective security, provide a kind of "0comfort zone", and within the legal framework express disagreement with the forms and methods of organizing the pedagogical process, the distribution of the teaching load. The material is aimed at improvement of the psychological foundations of management in an educational organization.

Keywords: *subculture, organizational culture, teacher behavior, personal safety, personal resource.*

For citation: Petrov V.E., Kokurin A.V. Subculture of Behavior of a Modern University Teacher as a Resource of Personal Safety. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2024. Vol. 21, no. 4, pp. 62–68. DOI:10.17759/bppe.2024210406 (In Russ., abstr. in Engl.).

Введение

Одной из важнейших характеристик современного педагогического коллектива является организационная культура как система общесоциальных ценностей, идей, убеждений, точек зрения, ожиданий, норм и поведенческих стандартов, которые культивируются в данной организации, определяют межличностное взаимодействие и коммуникацию, в конечном счете, продуктивность всего образовательного процесса и безопасность образовательной среды [1; 6; 9 и др.]. В научной литературе широко обсуждаются различные аспекты организационной культуры (Ю.Г. Одегов, П.В. Журавлев, В.А. Спивак, М. Далтон, Л. Элдридж, А. Кромби, Х. Шварц, С. Дэвис, Э.Х. Шейн, Ч. Хэнди и др.) и ее детерминация [11; 12; 15 и др.]. Вне сомнения, оргкультура находится под непосредственным и мощным влиянием культуры в российском обществе, установок российского

законодателя, исполнительных органов в сфере образования и науки. Являясь носителем базового культурного контента (духа, «кода», философии профессии и т. п. [13; 14 и др.]), оргкультура определяет парциальные социально-психологические явления в многочисленных трудовых коллективах (на кафедрах, факультетах, учебно-методических и иных подразделениях). В силу различных причин (в т. ч., например, когда ценности и правила поведения, иницируемые руководством вуза, не удовлетворяют запросам или ожиданиям сотрудников) в конкретном педагогическом коллективе может формироваться организационная субкультура [2; 8; 10 и др.].

Субкультура педагогического коллектива предстает как паттерн специфических ценностей, поведенческих норм и убеждений, которые разделяет конкретная профессиональная (социальная) группа. Именно и организационная культура, и субкультура в решающей степени определяют поведение педагога не только в обычных ситуациях, но и в ситуациях неопределенности, конфликта интересов, требующих принятия неординарных или оперативных решений.

На первый план выходят средовые условия деятельности (численность и состав педагогического коллектива, особенности управления группой, функциональность, возраст, пол, национальный состав, образовательный уровень сотрудников и т. п.), индивидуально-психологические особенности педагогов, жизненный и профессиональный опыт. Поведенческая субкультура проявляется в различных аспектах — формах коммуникации (например, стиль общения, сленг, формы обращения, лозунги, невербальные формы общения и т. п.), внешнеатрибутивном поведении (дресс-код, стиль в одежде, прическа, парфюм и т. п.), социоповедении (система традиций и ритуалов, церемоний, профессиональные легенды, байки, авторитеты и т. п.).

Поскольку организационная культура и, тем более, субкультура поведения — в решающей степени зависят от характера и содержания деятельности, можно предположить, что в педагогических коллективах заявленные феномены будут иметь выраженные особенности [3; 4; 5 и др.]. Именно на изучение субкультуры поведения педагогов было направлено наше исследование.

Организация и методология исследования

В исследовании, проведенном на базе двух коммерческих вузов г. Москвы, приняло участие 70 педагогов (24 муж., 46 жен.), представлявших 12 трудовых коллективов. Средний возраст испытуемых составил 40,1 года, стаж педагогической работы в коллективе — 6,2 года. Исследование проводилось по опроснику диагностики психотипа субкультуры поведения сотрудников В.Е. Петрова [7]. Для дополнительного изучения проблематики субкультуры поведения применялась структурированная беседа. Обработка данных проводилась в продуктах Excel и IBM Statistic v 27 (описательная статистика и оценка различий в группах).

Результаты и их описание

На первом этапе исследования изучалась генерализация организационной девиантности поведения педагогов и ее субкультуры (актуальность проблематики).

Организационная девиантность — это особенности поведения педагогов, проявляющиеся в осознанном или бессознательном противодействии (в т. ч. нарушении) существующему порядку реализации образовательного процесса (например, нарушение служебной дисциплины — опоздания на занятия, прокрастинация, несвоевременная или недостаточная подготовка к учебным занятиям и т. п.). Несмотря на относительно небольшой удельный вес в выборке лиц, склонных к организационно-девиантному поведению (16 чел., или 22,86%), данные сотрудники оказывают существенное влияние на субкультуру конкретных педагогических коллективов (рис. 1). Анализ особенностей поведения лиц с организационной девиантностью позволяет предположить тенденцию формирования своеобразной контрсубкультуры в форме противопоставления себя большей части коллектива или руководителям, конфликтного взаимодействия (например, необоснованная критика, жалобы на несправедливое распределение обязанностей и т. п.).

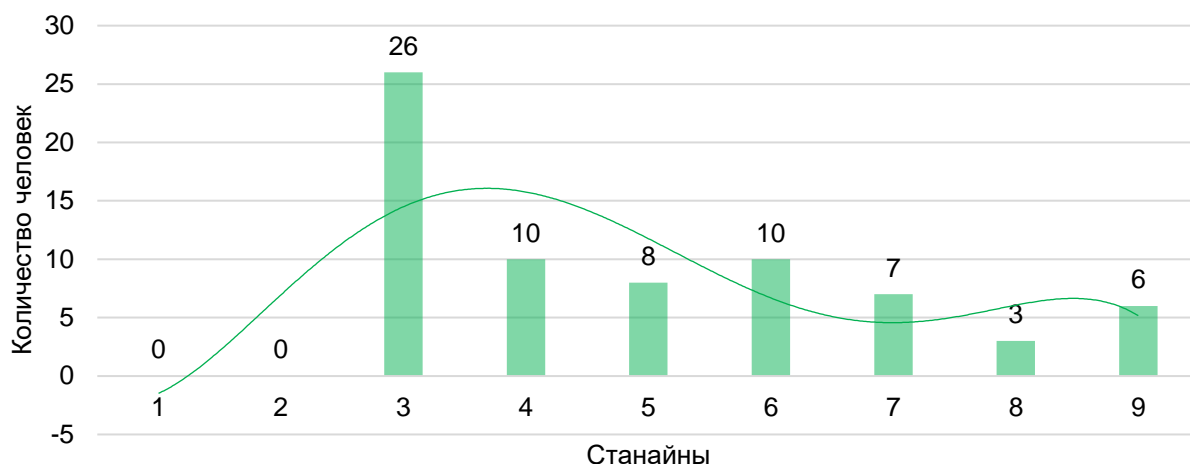


Рис. 1. Распределение показателя «Организационная девиантность»

Для того чтобы более детально изучить субкультуру поведения педагогов, на основе показателя «Организационная девиантность» из исходной выборки были выделены две условные группы: 1) педагоги с выраженным противопоставлением установленной культуре (16 чел., 7–9 станайн; группа 1) и 2) педагоги с ориентацией на организационную нормативность поведения (26 чел., 1–3 станайн; группа 2). Для каждой из групп рассчитаны параметры описательной статистики — среднее значение и стандартное отклонение (табл. 1).

Табл. 1. Описательная статистика показателей в экспериментальных группах

Характеристика поведения	Группа 1		Группа 2	
	Хср	сто	Хср	сто
Лояльность к имеющейся организационной культуре	16,54	5,99	22,07	5,93
Противодействие установленному служебному порядку	13,90	4,37	10,87	6,25
Поиск сотрудником поддержки и одобрения	21,74	6,12	21,67	5,60
Социальный конформизм	12,53	5,28	13,55	4,56
Организационная девиантность	10,67	6,45	6,40	5,94
Субъективная безопасность	15,22	5,17	12,35	5,89

Оценены различия в группах 1 и 2 по таким характеристикам, как: 1) лояльность к имеющейся организационной культуре; 2) противодействие установленному служебному порядку; 3) поиск сотрудником поддержки и одобрения; 4) социальный конформизм; 5) субъективная безопасность. В силу незначительности объемов сравниваемых групп применялся непараметрический U-критерий Манна — Уитни (табл. 2).

Табл. 2. Оценка различий субкультуры поведения в группах

Характеристика поведения	U-критерий	p
Лояльность к имеющейся организационной культуре	106	0,01
Противодействие установленному служебному порядку	140	0,05
Поиск сотрудником поддержки и одобрения	147	–
Социальный конформизм	180	–
Субъективная безопасность	125	0,05

Выделение групп с организационной девиантностью и без таковой ожидаемо отразилось в различиях соответствующих характеристик, в первую очередь, в части лояльности к имеющейся организационной культуре ($p = 0,01$). Созданная в образовательной организации и конкретном педагогическом коллективе рабочая атмосфера, адекватность требований и уровня заработной платы, организация учебного процесса, личность преподавателя и многое иное детерминируют лояльность к оргкультуре (в группе с организационной девиантностью поведения лояльность существенно ниже). Выражено противодействие установленному порядку профессиональной деятельности ($p = 0,05$). Можно предположить, что лица с организационной девиантностью своим контрповедением стремятся достичь субъективной безопасности, обеспечить своеобразную «зону комфорта» ($p = 0,05$). В ходе дополнительных бесед с представителями группы 1 педагоги отмечали, что своим поведением они выражают несогласие «с формами и методами организации работы», «с распределением обязанностей (учебной нагрузки)», «с несоответствием выполняемых функций и оплаты труда», «с выполнением непрофильных задач». Участники опроса делали акцент на «поведении в рамках закона», а также необходимости «создать экологичную и безопасную для личности окружающую обстановку».

Заключение

Полученные результаты исследования обращают внимание на двойственность проблематики организационной девиантности поведения, а именно — субкультура поведения в педагогическом коллективе выступает своеобразной «тихой» реакцией на несогласие с «политикой» в вузе, «забастовкой» (противодействием на грани допустимого), индикатором совершенствования правил, норм, подходов и т. п. в области управления образовательным процессом. Оставлять без внимания (в т. ч. «замалчивать») заявленную проблематику, по нашему мнению, было бы неправильно. Формирование контрсубкультуры поведения педагогов должно являться сигналом руководителям вуза к совершенствованию управления им.

Таким образом, изучение субкультуры поведения педагога следует рассматривать одновременно и как ресурс безопасности его личности, и как потенциал развития всей образовательной организации или отдельного трудового коллектива. Привлечение прикладного психологического знания при оптимизации организационной культуры и субкультуры и совершенствовании управления в вузе имеет большие перспективы.

Литература

1. Бузин Е.Ю. Исследование структуры содержания понятия «кросс-культурная коммуникация» в современном образовании [Электронный ресурс] // Образование. Наука. Научные кадры. 2024. № 1. С. 323–328. doi:10.24412/2073-3305-2024-1-323-328
2. Гуськова Н.Д., Ерастова А.В. Субкультура и ее роль в формировании общей организационной культуры вуза [Электронный ресурс] // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки. 2020. № 4 (56). С. 64–73. doi:10.21685/2072-3016-2020-4-7
3. Духова Л.И. Профессиональная подготовка педагога как фактор успешной адаптации к условиям образовательной среды: субкультурный подход // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2017. № 3 (43). С. 122–128.
4. Киселева Е.В., Крутцова М.Н., Приятелева Л.Г., Рудко А.М., Скворцова Л.И., Старцева С.Г. Методы организационной диагностики в управлении персоналом: Учебно-методическое пособие. Вологда: Вологодский филиал РАНХиГС, 2016. 422 с.
5. Колосов В.А. Организационная культура: Учебное пособие. М.: Юрайт, 2023. 343 с.
6. Кошарная Г.Б., Толубаева Л.Т. Организационная культура: Учебное пособие. Пенза: Издательство ПГУ, 2011. 228 с.
7. Печенкина И.А., Петров В.Е. Диагностика психотипа субкультуры поведения сотрудников сферы сервиса // Глобальные вызовы, современные перспективы развития Российской Федерации по секциям:

«Социально-психологические проблемы в сфере профессиональной деятельности, образования и воспитания: прикладные аспекты», «Актуальные социально-экономические и политические проблемы развития РФ», «Проблемы межкультурной коммуникации и филологии». Сборник публикаций преподавателей и студентов по итогам научно-практических конференций в апреле 2023 года / Под общ. ред. В.Д. Серякова. М.: Издательство ООО «СКИ», 2023. С. 139–149.

8. Спивак В.А. Корпоративная культура: теория и практика. СПб: Питер, 2001. 345 с.
9. Шейн Э.Х. Организационная культура и лидерство. СПб: Питер, 2002. 336 с.
10. Щепанская Т.Б. Система: тексты и традиции субкультуры. М.: ОГИ, 2004. 286 с.
11. Eldridge J., Crombie A. A sociology of organization. London: Allen & Unwin, 1974. 128 p.
12. Handy C.B. Understanding organizations. London: Penguin books, 1993. 445 p.
13. Kossek E.E. Work and Life Integration: Organizational, Cultural and Individual. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. 572 p.
14. Schneider B., Barbera K.M. The Oxford Handbook of Organizational Climate and Culture. NY: Oxford University Press, 2014. 752 p.
15. Schwartz H., Davis S. Matching Corporate Culture and Business Strategy // Organizational Dynamics. 1981. Vol. 10(1). P. 30–48. doi:10.1016/0090-2616(81)90010-3

References

1. Buzin E.Yu. Issledovanie struktury soderzhaniya ponyatiya “kross-kul’turnaya kommunikatsiya” v sovremenom obrazovanii [Research of the content structure of the concept “cross-cultural communication” in modern education] [Elektronnyi resurs]. *Obrazovanie. Nauka. Nauchnye kadry = Education. Science. Scientific Personnel*, 2024, no. 1, pp. 323–328. doi:10.24412/2073-3305-2024-1-323-328 (In Russ., abstr. In Engl.).
2. Gus’kova N.D., Erastova A.V. Subkul’tura i ee rol’ v formirovanii obshchei organizatsionnoi kul’tury vuza [Subculture and its role in forming a general organizational culture of university] [Elektronnyi resurs]. *Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedenii. Povolzhskii region. Obshchestvennye nauki = University Proceedings. Volga Region. Social Sciences*, 2020, no. 4 (56), pp. 64–73. doi:10.21685/2072-3016-2020-4-7 (In Russ., abstr. In Engl.).
3. Dukhova L.I. Professional’naya podgotovka pedagoga kak faktor uspekhnoi adaptatsii k usloviyam obrazovatel’noi sredy: subkul’turnyi podkhod [Professional training of the teacher as a factor in successful adaptation to the conditions of the educational environment: subcultural approach]. *Uchenye zapiski. Elektronnyi nauchnyi zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta = Scientific Notes (Kursk State University)*, 2017, no. 3 (43), pp. 122–128. (In Russ.).
4. Kiseleva E.V., Krutsova M.N., Priyateleva L.G., Rudko A.M., Skvortsova L.I., Startseva S.G. Metody organizatsionnoi diagnostiki v upravlenii personalom: Uchebno-metodicheskoe posobie. Vologda: Vologodskii filial RANKhiGS Publ., 2016. 422 p. (In Russ.).
5. Kolosov V.A. Organizatsionnaya kul’tura: Uchebnoe posobie. Moscow: Yurait, 2023. 343 p. (In Russ.).
6. Kosharnaya G.B., Tolubaeva L.T. Organizatsionnaya kul’tura: Uchebnoe posobie. Penza: Izdatel’stvo PGU, 2011. 228 p. (In Russ.).
7. Pechenkina I.A., Petrov V.E. Diagnostika psikhotipa subkul’tury povedeniya sotrudnikov sfery servisa [Diagnostics of the psychotype of the subculture of behavior of service employees]. In Seryakov V.D. (ed.). *Global’nye vyzovy, sovremennye perspektivy razvitiya Rossiiskoi Federatsii po sektsiyam: “Sotsial’no-psikhologicheskie problemy v sfere professional’noi deyatelnosti, obrazovaniya i vospitaniya: prikladnye aspekty”, “Aktual’nye sotsial’no-ekonomicheskie i politicheskie problemy razvitiya RF”, “Problemy mezhkul’turnoi kommunikatsii i filologii”*. *Sbornik publikatsii prepodavatelei i studentov po itogam nauchno-prakticheskikh konferentsii v aprele 2023 goda*. Moscow: Izdatel’stvo ООО «СКИ», 2023, pp. 139–149. (In Russ., abstr. In Engl.).
8. Spivak V.A. Korporativnaya kul’tura: teoriya i praktika. Saint Petersburg: Piter, 2001. 345 p. (In Russ.).
9. Shein E.H. Organizatsionnaya kul’tura i liderstvo [Organizational Culture and Leadership]. Saint Petersburg: Piter, 2002. 336 p. (In Russ.).

10. Shchepanskaya T.B. Sistema: teksty i traditsii subkul'tury. Moscow: OGI, 2004. 286 p. (In Russ.).
11. Eldridge J., Crombie A. A sociology of organization. London: Allen & Unwin, 1974. 128 p.
12. Handy C.B. Understanding organizations. London: Penguin books, 1993. 445 p.
13. Kossek E.E. Work and Life Integration: Organizational, Cultural and Individual. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. 572 p.
14. Schneider V., Barbera K.M. The Oxford Handbook of Organizational Climate and Culture. NY: Oxford University Press, 2014. 752 p.
15. Schwartz H., Davis S. Matching Corporate Culture and Business Strategy. *Organizational Dynamics*, 1981. Vol. 10, no. 1, pp. 30–48. doi:10.1016/0090-2616(81)90010-3

Информация об авторах

Петров Владислав Евгеньевич

кандидат психологических наук, доцент, доцент, кафедра научных основ экстремальной психологии, факультет экстремальной психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7854-4807>, e-mail: v.e.petrov@yandex.ru

Кокурин Алексей Владимирович

кандидат психологических наук, доцент, профессор, кафедра научных основ экстремальной психологии, факультет экстремальной психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ); доцент, кафедра криминологии и уголовно-исполнительного права, Московский государственный юридический университет им. О.Е. Кутафина (ФГБОУ ВО МГЮА), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0454-1691>, e-mail: kokurin1@bk.ru

Information about the authors

Vladislav V. Petrov

PhD in Psychology, Docent, Associate Professor, Department of Scientific Foundations of Extreme Psychology, Faculty of Extreme Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7854-4807>, e-mail: v.e.petrov@yandex.ru

Alexey V. Kokurin

PhD in Psychology, Docent, Professor, Department of Scientific Foundations of Extreme Psychology, Faculty of Extreme Psychology, Moscow State University of Psychology & Education; Associate Professor, Department of Criminology and Criminal Executive Law, Moscow State University of Law named after O.E. Kutafin, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0454-1691>, e-mail: kokurin1@bk.ru

Получена 08.08.2024

Received 08.08.2024

Принята в печать 28.10.2024

Accepted 28.10.2024

Аксиологическая и личностно-ориентированная основа сотрудничества и взаимодействия субъектов образовательной среды

Axiological and Person-Oriented Basis for Cooperation and Interaction of Subjects of the Educational Environment

Актуальное состояние и перспективы развития психологической службы в педагогических вузах России

Ульянина О.А.

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9300-4825>, e-mail: ulyaninaoa@mgppu.ru

Никифорова Е.А.

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0488-6497>, e-mail: nikiforovaea@mgppu.ru

Тараненко О.А.

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4273-5681>, e-mail: taranenkaa@mgppu.ru

Чуприна Д.А.

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-8542-8195>, e-mail: chuprinada@mgppu.ru

Шарапова А.К.

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9423-6457>, e-mail: sharapovaak@mgppu.ru

В статье обсуждается актуальное состояние психологической службы в образовательных организациях высшего образования, подведомственных Министерству просвещения РФ, проводится теоретический анализ научных публикаций по вопросам возникновения дезадаптации у студентов, рассмотрены теоретические подходы к изучению дезадаптации, определены факторы риска, описываются категории обучающихся, нуждающихся в особом внимании психологической службы в связи с высоким риском уязвимости/развития дезадаптации: студенты, подверженные эмоциональному дисбалансу, оказавшиеся в сложной социальной ситуации, а также нуждающиеся в особом сопровождении, выходящем за рамки компетенции педагога-психолога. В статье представлены результаты мониторингового исследования актуального состояния психологической службы в педагогических вузах России, проведенного в ноябре 2023 года Федеральным координацион-

ным центром по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет». На основании результатов сформулированы ключевые проблемы службы, определен дальнейший вектор развития.

Ключевые слова: педагогические вузы, психологическая служба, психологическая помощь, студенты, дезадаптация, группа риска.

Финансирование: исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации, государственное задание от 09 февраля 2024 года № 073-00037-24-01 «Научно-методическая разработка комплексной системы психологического сопровождения обучающихся образовательных организаций высшего образования подведомственных Министерству просвещения Российской Федерации».

Для цитаты: Ульянина О.А., Никифорова Е.А., Тараненко О.А., Чуприна Д.А., Шарапова А.К. Актуальное состояние и перспективы развития психологической службы в педагогических вузах России [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2024. Том 21. № 4. С. 69–84. DOI:10.17759/bppe.2024210407

The Current State and Prospects for the Development of the Psychological Services in Pedagogical Universities of Russia

Olga A. Ulyanina

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9300-4825>, e-mail: ulyaninaoa@mgppu.ru

Ekaterina A. Nikiforova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0488-6497>, e-mail: nikiforovaea@mgppu.ru

Olga A. Taranenko

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4273-5681>, e-mail: taranenkooa@mgppu.ru

Darya A. Chuprina

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-8542-8195>, e-mail: chuprinada@mgppu.ru

Anastasiia K. Sharapova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9423-6457>, e-mail: sharapovaak@mgppu.ru

The article discusses the current state of psychological services in educational institutions of higher education subordinated to the Ministry of Education of the Russian Federation. To this end, a theoretical analysis of scientific publications devoted to the emergence of maladaptation in students was carried out, theoretical approaches to the study of maladaptation were considered, risk factors

(both external and internal) for the occurrence of a state of maladaptation were determined. The categories of students who need special attention from the psychological service due to the high risk of vulnerability/development of maladjustment are described: students who, for various reasons, are subject to emotional imbalance, students who find themselves in a difficult social situation, as well as students who need special support beyond the competence of a teacher-psychologist (psychologist in the field of education). The article presents the results of a monitoring study of the current state of psychological service in pedagogical universities in Russia, conducted in November 2023 by the Federal Coordination Center for Providing Psychological Service in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology & Education. Based on these results, the key problems of the Service are formulated, and the further vector of development is determined.

Keywords: pedagogical universities, psychological services, psychological assistance, students, maladjustment, risk group.

Funding: the study was carried out with the financial support of the Ministry of Education of the Russian Federation, state assignment No. 073-00037-24-01 dated February 09, 2024 “Scientific and methodological development of a comprehensive system of psychological support for students of educational institutions of higher education subordinated to the Ministry of Education of the Russian Federation”.

For citation: Ulyanina O.A., Nikiforova E.A., Taranenko O.A., Chuprina D.A., Sharapova A.K. The Current State and Prospects for the Development of the Psychological Services in Pedagogical Universities of Russia. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2024. Vol. 21, no. 4, pp. 69–84. DOI:10.17759/bppe.2024210407 (In Russ., abstr. in Engl.).

Введение

Студенчество — это особый период жизни, который связан с множеством рисков, которые могут стать причиной дезадаптации, преждевременного завершения обучения или отказа от вхождения в профессиональную педагогическую деятельность. В связи с этим важным представляется наличие возможности получения психологической помощи и поддержки, которые осуществляются психологической службой вуза.

В зарубежной науке есть своя специфика изучения рисков, с которыми сталкиваются студенты. Наиболее подходящим англоязычным термином для понятия «дезадаптация» является «maladaptation», но он мало применяется [33]. Иногда термин «maladaptation» используется для изучения сложностей в адаптации к учебе студентов из других стран. Вообще в зарубежных исследованиях при изучении дезадаптации в молодежной среде акцент делается преимущественно на общих рисках этого возраста по сравнению с другими возрастными группами. О специфике данной возрастной группы говорил J. Arnett, он предложил выделить такой период, как взросление (emerging adulthood), который находится между подростками и молодыми взрослыми (18–25 лет), и доказал существование такого периода и его отличия. По словам автора, взросление — единственный период жизни, в котором нет ничего нормативного демографически: это время больших изменений в жизни человека и большого разнообразия выбора дальнейшей траектории жизни. Само состояние поиска подходящей профессии и постоянного партнера накладывает отпечаток на этот период жизни и отличает его от взрослости [31].

L.S. Rodgers и L.R. Tennison проведено исследование студентов-первокурсников, где было показано, что адаптация к учебному заведению — это особенно напряженное время для студентов, и эти трудности могут проявиться как симптомы расстройства адаптации. Также авторы отмечают, что один из наиболее часто встречающихся рисков — это сложности с эмоциональной регуляцией, которые выражаются в возникновении депрессии, тревоги и тоски по дому [32].

В отечественной науке проблемы адаптации студентов попали в фокус активных исследований на рубеже XX–XXI вв. Причины, проявления дезадаптации студентов и методы ее профилактики рассматриваются в контексте психологических и социально-педагогических аспектов. Т.М. Маленкович рассматривает студенчество как группу, наиболее чувствительную к социальным и психологическим катаклизмам, и выявляет следующие проблемы: студенты попадают в условия принципиально иной социально-педагогической среды, могут не иметь достаточных навыков профессионального самообразования, испытывать значительные трудности в личностном развитии, профессиональном самоопределении, проектировании и самореализации значимого «Я» [19].

А.В. Горчакова и др. определяют психологическую дезадаптацию как состояние, которое возникает в результате хронической напряженности (в первую очередь, эмоциональной) и накопления физиологического истощения нервной системы, основное проявление — временное снижение психических функций, псевдоадаптивное поведение (невротические проявления). В ситуации учебной деятельности происходит ухудшение концентрации внимания, памяти, речь становится затрудненной (например, возникает сложность в том, чтобы подобрать слова, из-за этого в речи заметны паузы), появляется страх перед аттестационными испытаниями и публичными ответами [7].

И.В. Агличева исследовала взаимосвязь проявлений личностной дезадаптации в зависимости от возникновения внутренних и внешних факторов у студентов. В работе она опирается на понятие социально-стрессовых расстройств (ССР) [3]. На основе проводимого в течение трех лет исследования студентов первого-третьего курсов медицинского факультета университета автор обнаружила зависимость выраженности дезадаптационных процессов от наличия личностной предрасположенности, взаимодействующей с деструктивными социальными стрессорами [2]. А.В. Карпов указывал, что адаптация студента представляет собой вхождение в деятельность вуза, принятие соответствующих ролей, творческое и содержательное приспособление к требованиям выбранной профессии в ходе учебного и воспитательного процесса [12]. В.К. Агарагимова и др. рассматривают адаптацию как деятельность, субъектом которой выступает студент. Ее результат — высокий уровень сознания и саморегуляции обучающегося, способность следовать к намеченным целям, социально-психологическая зрелость. Процесс адаптации предполагает, что студент творчески взаимодействует с новой для него социальной средой вуза. Социально-психологическая адаптация проявляется в сохранении индивидуальности, способности не поддаваться внушению и давлению извне, руководствоваться личными внутренне принятыми убеждениями и ценностями [1].

Отдельного внимания заслуживают проблемы дезадаптации у студентов педагогических вузов. Специфике их дезадаптации посвящено ограниченное количество исследований. Много работ посвящено созданию в вузе психолого-педагогических условий для развития тех психологических феноменов, которые соотнесены с будущей педагогической деятельностью. Дефицит подобных качеств обуславливает усиление рисков дезадаптации не только для студентов первого и второго курса, но и для студентов выпускных курсов и магистратуры, часть которых принимают решение не работать по полученной в вузе педагогической специальности [15]. У студентов второго курса размышления о профессии имеют характер мечты, тогда как у студентов, завершающих бакалавриат, отмечается более высокий уровень профессионального самоопределения, связанный с полученным практическим опытом [18].

Анализ работ, посвященных исследованию педагогических вузов, позволяет выделить факторы и качества, дефицит которых может привести к риску дезадаптации и разочарованию в выбранной профессии:

- сложности коммуникативной сферы [16; 17; 23; 25; 26; 27];
- снижение познавательной активности [11];
- дефицит навыков психоэмоциональной устойчивости и саморегуляции [9; 14; 24; 30], педагогического оптимизма [5], функционально-педагогической мобильности/адаптации к меняющимся условиям труда [13], рефлексии [22], творческого начала [6; 10; 28], практико-ориентированного обучения [20; 21].

Анализ опыта решения указанных проблем в процессе создания и функционирования психологических служб в педагогических вузах (далее — Служба) представлен в работах О.Б. Дарвиш [8], Н.А. Антоновой [4]. Авторы обращают внимание на проблему недостаточной сформированности запроса на психологическую помощь, проводят анализ типов наиболее частых обращений студентов разных курсов педагогических вузов в Службу.

Факторы и риски возникновения социально-психологической дезадаптации у студентов, обучающихся по педагогическим направлениям подготовки

Обобщая теоретический материал рассмотренных исследований, можно выделить факторы, ведущие к возникновению дезадаптации. Возможные внешние факторы:

- внезапные изменения в обществе;
- усиление неопределенности социально-экономического и политического развития;
- повышение конфликтности и социально-психологической напряженности;
- социальные условия (переезд в другой город, разрыв социальных связей);
- семейная ситуация (дисфункциональность семьи, травматичные события, переживание потери);
- характер референтной группы (дефицит значимых отношений и социальной поддержки).

Возможные внутренние факторы:

- самоотношение (завышенная или заниженная самооценка, нарушение Я-концепции);
- кризисные переживания;
- дизонтогенез;
- острый или хронический стресс;
- эмоциональная неустойчивость, сниженный уровень понимания эмоций;
- высокий уровень перфекционизма;
- высокий уровень тревожности, депрессии, фобии;
- снижение и утрата ценности жизни;
- неблагополучие коммуникативной сферы, длительные внутренние и внешние конфликты;
- слабость волевых процессов, импульсивность, робость;
- наличие выраженных меланхолических или холерических черт в структуре темперамента;
- акцентуация личности по застревающему типу;
- самообвинения;
- интроверсия, замкнутость, подозрительность;
- высокая степень конформности, пассивности, инертность в принятии решений, переоценка значимости мнения других;
- проблемы когнитивной сферы (концентрация внимания, память);
- низкая успеваемость;
- недисциплинированность, оппозиционное поведение, негативизм, высокий уровень враждебности, вспышки гнева;
- асоциальная самоидентификация;
- авторитарный/доминирующий стиль поведения;

- преобладание деструктивных механизмов психологической защиты (регрессия, отрицание, вытеснение, избегания), снижение устойчивых механизмов позитивной психологической защиты (компенсация, рационализация).

На основании проведенного теоретического анализа факторов риска определены категории обучающихся, нуждающихся в особом внимании Службы в связи с высоким риском уязвимости/развития дезадаптации.

1. Обучающиеся, подверженные эмоциональному дисбалансу, а именно:

- студенты младших курсов, переживающие возрастной юношеский кризис самоопределения и комплексное изменение социальной ситуации развития;
- студенты, испытывающие проблемы профессиональной идентификации, особенно в период прохождения середины образовательного цикла;
- студенты, столкнувшиеся с серьезной информационной нагрузкой на любом этапе обучения (первая сессия, прохождение производственной практики, государственной итоговой аттестации);
- студенты, ставшие участниками или свидетелями экстремальной ситуации, столкнувшиеся с нарушением потребности в безопасности;
- студенты, демонстрирующие сложности коммуникации с другими участниками образовательных отношений;
- студенты, демонстрирующие деструктивное, агрессивное поведение в общении с окружающими;
- студенты, склонные к аутоагрессивному поведению, имеющие суицидальные попытки.

2. Обучающиеся, нуждающиеся в дополнительном сопровождении, помимо психологического:

- студенты, имеющие хронические заболевания, а также статус «ограниченные возможности здоровья» (далее — ОВЗ) и/или инвалидность;
- студенты, имеющие акцентуации характера;
- студенты, демонстрирующие различные формы аддиктивного поведения.

3. Обучающиеся, оказавшиеся в сложной социальной ситуации:

- студенты, испытывающие дефицит социальной поддержки на любом жизненном этапе, в том числе имеющие опыт проживания в детском и подростковом возрасте в неблагополучной среде, пребывания в деструктивной социальной группе;
- студенты, приехавшие учиться в другой город или страну;
- студенты, находящиеся в тяжелой жизненной ситуации, в том числе имеющие особый статус сирот (лиц из числа детей-сирот), детей, оставшихся без попечения родителей, беженцев, вынужденных переселенцев и др.

Все перечисленные факторы могут говорить об уязвимости студента, но не являются обязательным условием наступления дезадаптивного состояния и рассматриваются всегда с двух сторон — объективной и субъективной (восприятие студентом события и последствий, оценка влияния на свою жизнь). Таким образом, может быть получена достаточно полная картина состояния студента, на основании чего может разрабатываться план дальнейшей психологической помощи.

Описание сравнения актуального состояния психологической службы и идеальных представлений о ней как перспективы развития психологической службы

С целью изучения актуального состояния психологических служб в образовательных организациях высшего образования, подведомственных Министерству просвещения Российской Федерации, ФКЦ МГППУ проведен мониторинг организации психологического сопровождения образовательной организации высшего образования, подведомственной Министерству просвещения Российской Федерации, первый из запланированного цикла мониторинговых исследований (далее — Мониторинг).

В Мониторинге приняли участие 38 образовательных организаций высшего образования, подведомственных Министерству просвещения Российской Федерации из 35 субъектов Российской Федерации (далее — Организации), в том числе 4 образовательные организации высшего образования, подведомственных Министерству просвещения Российской Федерации из новых субъектов Российской Федерации: Донецкой Народной Республики, Луганской Народной Республики, Запорожской и Херсонской областей.

Инструментом проведения Мониторинга стала разработанная анкета по вопросам организации психологического сопровождения образовательного процесса образовательной организации высшего образования, подведомственной Министерству просвещения Российской Федерации (далее — Анкета). Вопросы Анкеты направлены на получение таких сведений, как: информация об уполномоченном лице, заполняющем Анкету; об актуальном состоянии психологической Службы и психологического сопровождения в Организации (особенности организации Службы, ее штатный состав, основания и организация деятельности, основные ее направления, используемые инструменты и проблемы, с которыми обращаются участники образовательных отношений и др.); представления об идеальной модели организации Службы.

Из числа опрошенных Организаций 79% имеют Службы, представленные следующими специалистами (психолог/педагог-психолог, социальный педагог, руководители структурных подразделений, преподаватели педагогики/психологии, специалисты сектора сопровождения, секретарь психологической службы — далее специалисты). В 13% Организаций, психологическое сопровождение оказывают специалисты, работающие в составе других структурных подразделений. В 5% Организаций планируется создание Службы, в 3% Организаций Служба не организована, а психологическое сопровождение оказывается ситуативно.

Психологическая Служба создана и функционирует как самостоятельное структурное подразделение в 50% Организаций. В 37% Организаций — Служба входит в структуру другого подразделения: в управление (или отдел) по воспитательной работе, факультет или кафедру психолого-педагогических дисциплин. В 13% Организаций Служба функционирует без образования структурного подразделения. Данные представлены графически на рис. 1.

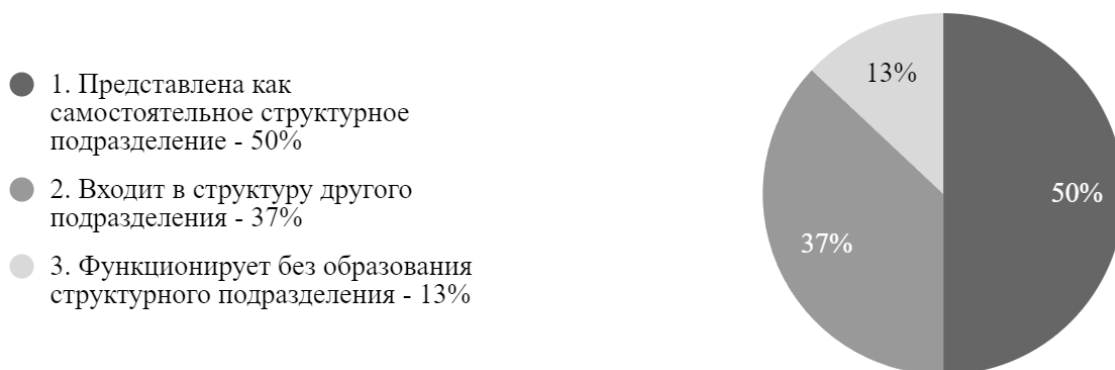


Рис. 1. Представленность психологической Службы в структуре Организации

Резкий скачок в процессе создания Служб относится к периоду активного внедрения дистанционных форм обучения — студентам необходимо было чередовать две разных формы получения образования (дистанционную и очную) либо адаптироваться к одному из них (2020–2021 гг.). Последующий рост неопределенности в связи с изменившейся социополитической обстановкой, а также сопутствующие ей изменения в понимании себя, мира, дальнейших перспектив, повышение общей конфликтности и тревожности в социуме обусловили дальнейший рост количества психологических служб в 2023 году. Анализ запросов и проблем обучающихся подтверждает востребованность специалистов Службы, в том числе отмечается потребность в получении экстренной и кризисной психологической помощи. Данные представлены графически на рис. 2.

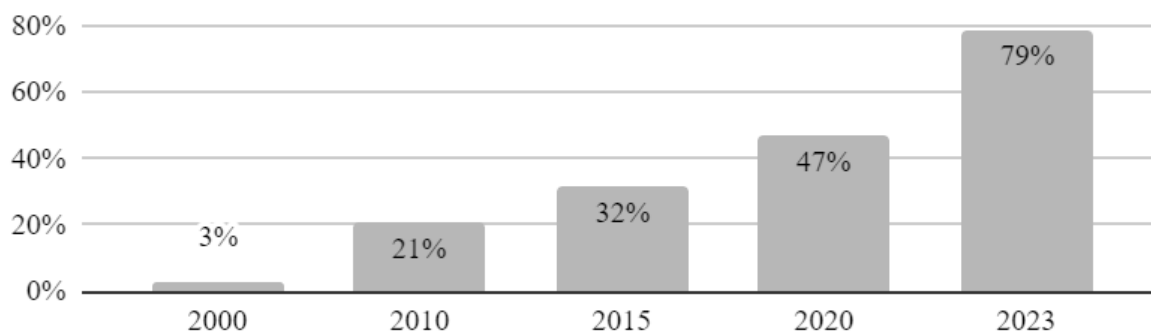


Рис. 2. Динамика создания Служб (по годам) в Организациях

При этом, фактически кризисное консультирование осуществляется в 75% Организаций, телефон доверия и дистанционное консультирование осуществляется в 43% Организаций.

Результаты Мониторинга позволили выявить дефициты в процессе оказания консультативной и особенно кризисной помощи специалистами Служб, к которым относятся: неполная укомплектованность штата Служб, увеличенная нагрузка на действующих специалистов, недостаточный охват специалистов программой наставничества, супервизионной поддержкой, низкая степень удовлетворенности заработной платой, а также нехватка материально-технической базы.

На рис. 3 представлены данные об оснащении рабочего кабинета специалиста Организации необходимым материально-техническим, коррекционным, диагностическим оборудованием.

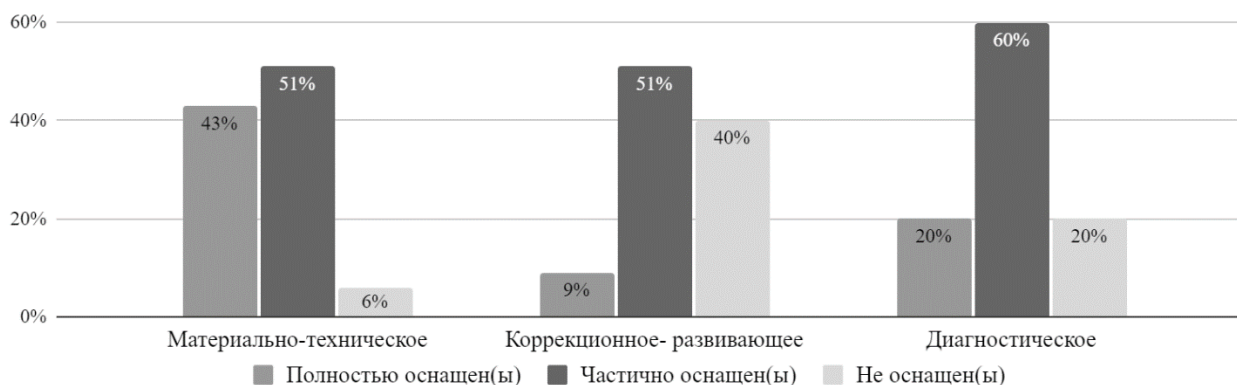


Рис. 3. Оснащение кабинета специалиста Организации

Данные мониторинга свидетельствуют о том, что Службы нуждаются в активной поддержке по восполнению выявленных дефицитов.

Чтобы узнать, какой видят психологическую Службу специалисты, во втором блоке Мониторинга им было предложено отметить характеристики эталонной, на их взгляд, Службы. Вопросы Мониторинга, направленные на описание идеальной модели Службы, предполагали получение описания результата деятельности, к которому стремятся специалисты, и их видения организации системы психологического сопровождения участников образовательных отношений образовательных организаций высшего образования.

Самыми важными направлениями идеальной Службы названы психологическое консультирование и его доступность как для студентов, так и для профессорско-преподавательского состава, проведение тренинговой и просветительской работы, а также повышение функциональной психологической грамотности/культуры/компетенций студентов, преподавателей, сотрудников.

Большинство специалистов всех опрошенных Организаций считают, что Служба педагогического вуза должна быть представлена в виде самостоятельного структурного подразделения — 76% (29 Организаций), оставшиеся 24% (9 Организаций) считают, что Служба должна входить в структуру другого подразделения. Вид представленности Службы представлен на рис. 4.

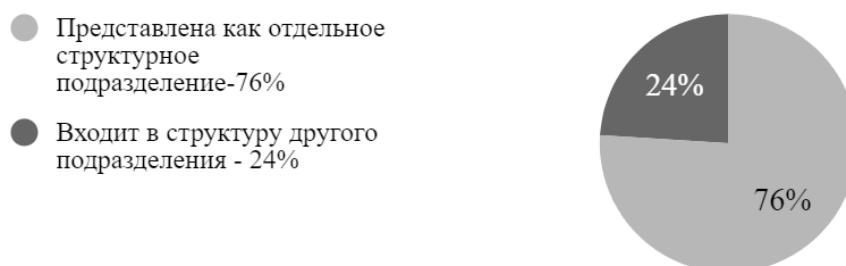


Рис. 4. Представленность психологической Службы в структуре Организации

Предполагается, что отдельное подразделение обладало бы своими помещениями, своим штатом сотрудников (как постоянных работников, так и совместителей), управленческой структурой, что позволит в полной мере рассчитывать ресурсы и планировать свою деятельность исходя из имеющихся сил и потребностей, разрабатывать стратегию развития. Хотели бы видеть Службу в составе другого подразделения 9 Организаций, возможно, таким образом можно будет использовать ресурсы (пространственные и технические) того подразделения, на базе которого создается Служба.

Также специалисты опрошенных Организаций определили необходимое количество ставок специалистов для осуществления психологического сопровождения — от 1 до 12. Из них:

- 1 и 1,25 ставки указали 9% (3 Организации);
- от 2 до 8 ставок — 74% (25 Организации);
- выше 8 ставок — 18% (6 Организации).

Количество необходимых ставок специалистов для осуществления психологического сопровождения, по мнению всех Организаций, представлено в виде графика на рис. 5.

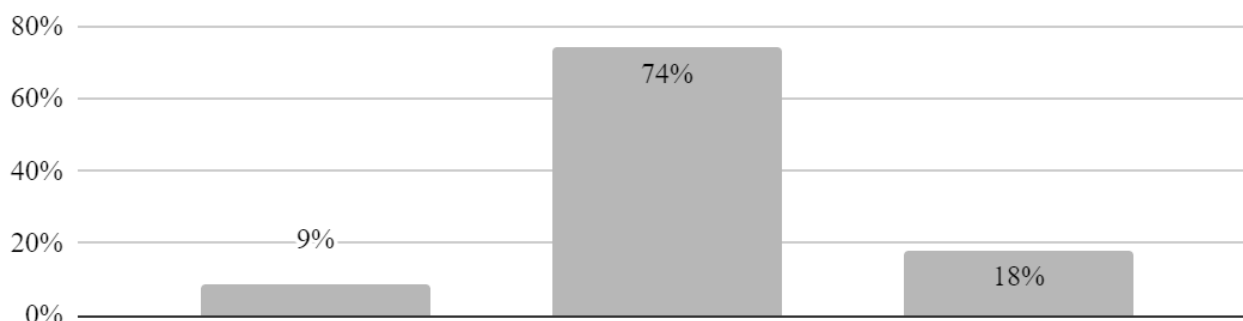


Рис. 5. Количество необходимых ставок специалистов для осуществления психологического сопровождения, по мнению всех Организаций

Идеальная Служба включает в себя от 2 до 8 ставок, в первую очередь на должностях «Руководитель/начальник», «Психолог», «Педагог-психолог», «Клинический психолог». Другие специалисты отмечались реже и могут быть приглашены на условиях совместительства. Среднее значение оптимальной нагрузки на одного специалиста Службы по всем опрошенным Организациям (с учетом разброса данных от 70 до 4200) оказалось равным 564 обучающимся на одного специалиста Службы, оптимальный уровень заработной платы — 40–50 тысяч рублей.

Основными показателями доступности психологической помощи выступают: возможность получить психологическое сопровождение по разным направлениям, возможность получения экстренной психологической помощи вне очереди в случае возникновения кризисной ситуации, возможность быстрой записи на очные психологические консультации и непродолжительный лист ожидания, доступность дистанционного психологического консультирования, доступность материалов для самопомощи, размещенных в сети Интернет в официальных источниках Организации. Данные представлены графически на рис. 6.

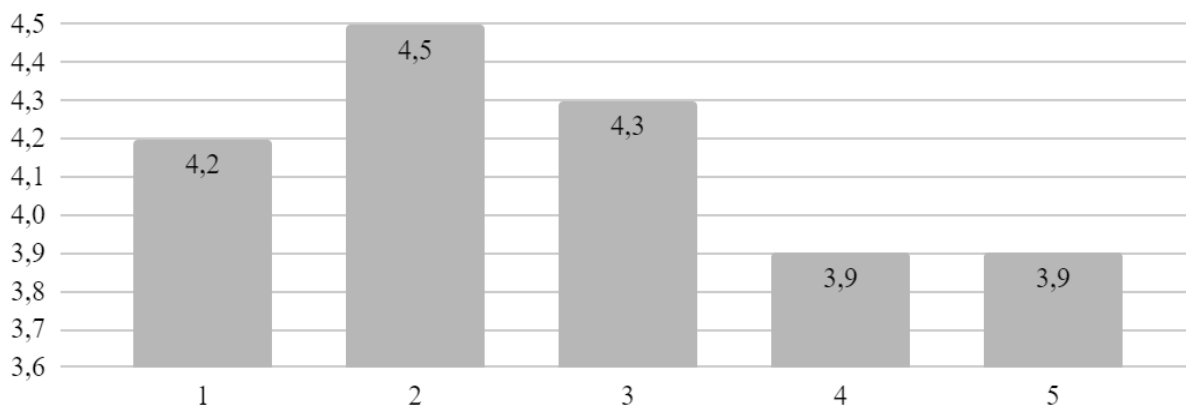


Рис. 6. Дополнительные показатели доступности получения психологической помощи и степень их значимости по 5-балльной шкале у всех Организаций, в средних значениях

Примечание: 1. Возможность получить психологическое сопровождение по разным направлениям. 2. Возможность получения срочной психологической помощи вне очереди в случае возникновения кризисной ситуации. 3. Возможность быстрой записи на очные психологические консультации и непродолжительный лист ожидания. 4. Доступность дистанционного психологического консультирования. 5. Доступность материалов для самопомощи, размещенных в сети Интернет в официальных источниках Организации.

Таким образом, сравнение актуальной и идеальной моделей психологической Службы Организаций позволяет заметить разницу между текущим состоянием Службы и тем, как она должна функционировать и развиваться, по мнению специалистов, в идеальной форме.

Актуальная модель Службы Организации имеет свои преимущества и также возможности для дальнейшего улучшения и характеризуется не всегда достаточным количеством специалистов и неполной оснащенностью Службы необходимыми инструментами и ресурсами. Эта модель обычно основывается на доступных ресурсах. Основной акцент таких Служб обычно делается на реагировании на проблемы и предоставлении непосредственной помощи по индивидуальному запросу.

Идеальная модель психологической Службы, по мнению специалистов, представляет собой структурное подразделение, которое предоставляет обучающимся доступную психологическую помощь на всех этапах обучения в Организации. Такая Служба реализует все основные направления психологической деятельности, включая не только консультативную и диагностическую деятельность, но и профилактическую и просветительскую работу. Особое внимание уделяется повышению психологической грамотности обучающихся, адаптации к жизни в условиях неопределенности, формированию жизнестойкости, стрессоустойчивости, адаптивных стратегий совладания, снижению тревожности, созданию условий для психоэмоциональной разгрузки.

Заключение

Как показал анализ литературы, у студентов действительно много рисков, влияющих на их благополучие и успешное развитие, поэтому важно своевременное выделение групп риска, наличие протоколов работы с ними, накопление опыта помощи студентам в адаптации к вузу, будущей профессии и жизни в целом, обмен этим опытом. Психологическая помощь студентам направлена на «личностное и профессиональное развитие будущего выпускника в период обучения в высшей школе, раскрытие его потенциальных способностей, а также коррекцию различных трудностей в его личностном развитии» [8].

Актуальная модель Службы использует доступные ресурсы для психолого-педагогического сопровождения обучающихся, однако, реализация идеальной модели требует дополнительных усилий и ресурсов. Важно продолжать работу над поиском организационных ресурсов для даль-

нейшего обеспечения качества и доступности психологической помощи обучающимся и постепенно приближаться к идеальной модели, учитывая конкретные условия каждой организации, важно находить баланс между актуальной и идеальной моделями Службы, учитывая реальные возможности и потребности обучающихся.

Психологическая служба способствует созданию благоприятной образовательной среды и помогает стимулировать личностное развитие обучающихся, что оказывает непосредственное влияние на их успешность в дальнейшей профессиональной деятельности как выпускников образовательных организаций высшего образования, подведомственных Министерству просвещения Российской Федерации.

Литература

1. Агагаримова В.К., Гасанова Б.М., Гасангусейнова П.А., Кабардиева Ф.А. Самооценка как фактор саморегуляции и социально-психологической адаптации студентов педагогического вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 52-7. С. 3–9.
2. Агличева А.И. Комплексное исследование особенностей личностной адаптации студентов вуза: Дисс. ... канд. психол. наук. Ставрополь, 2006. 233 с.
3. Александровский Ю.А. Социально-стрессовые расстройства // Русский медицинский журнал. 1996. Том 3. № 11. С. 689–694.
4. Антонова Н.А., Ерицян К.Ю., Цветкова Л.А. Запрос на психологическую помощь студентов педагогического вуза [Электронный ресурс] // Психология человека в образовании. 2021. Том 3. № 2. С. 208–217. doi:10.33910/2686-9527-2021-3-2-208-217
5. Арскиева З.А. Формирование у бакалавра педагогического оптимизма как профессионально-личностного качества средствами познавательной активности: Дисс. ... канд. пед. наук. Махачкала, 2017. 180 с.
6. Ваткова О.А. «Визуализация-тренинг» как психологическое условие развития визуального мышления студентов педагогического вуза // Universum: психология и образование. 2014. № 11 (10).
7. Горчакова В.А., Ланда Л.А., Матыцына В.А., Краснова-Гольева В.В., Клименкова Е.Н., Холмогорова А.Б. Психологическая дезадаптация у студентов системы среднего и высшего профессионального образования: сравнительный анализ [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2013. Том 18. № 4. С. 5–14. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2013_n4/66267 (дата обращения: 01.10.2023).
8. Дарвиш О.Б. Психологическая помощь студентам педагогических вузов (из опыта работы) // Приверженность вопросам психического здоровья: материалы Международной научно-практической конференции. Москва, РУДН, 7 октября 2021 г. М.: РУДН, 2021. С. 312–318.
9. Дарвиш О.Б. Формирование эмоциональной устойчивости педагогов дошкольного образования // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2013. № 6 (149). С. 241–247.
10. Зарембо Г.В., Никитин О.Д., Стукалов О.В. Развитие творческих способностей студентов педагогических вузов в современном информационном пространстве: Монография. М.: РУДН, 2022. 157 с.
11. Калниболанчук И.С., Калмыкова С.А. Педагогические условия повышения познавательной активности студентов педагогического вуза // Современный ученый. 2019. № 2. С. 84–89.
12. Карпов А.В., Нестик Т.А. А.В. Карпов о будущем психологии [Электронный ресурс] // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2020. Том 5. № 3 (19). С. 373–398. doi:10.38098/ipran.sep.2020.19.3.01
13. Качалова Л.П., Чащина О.В. Педагогические ситуации как средство формирования функционально-педагогической мобильности студентов педагогического вуза // Kant. 2019. № 4 (33). С. 265–269.
14. Корлякова С.Г., Францева Е.Н. Психолого-педагогические условия формирования психоэмоциональной устойчивости у студентов педагогического вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 64. С. 327–330.

15. *Лоренц В.В.* Психолого-педагогическое сопровождение профессионального становления студентов педагогического вуза // Вестник педагогических наук. 2022. № 3. С. 51–54.
16. *Луценко О.А.* Педагогические условия становления позиции ненасилия у студентов педагогического вуза: Дисс. ... канд. пед. наук. Хабаровск, 2005. 231 с.
17. *Луценко О.А.* Становление позиции ненасилия у студентов педагогического вуза: Монография. Благовещенск: БГПУ, 2011. 168 с.
18. *Львова С.В.* Формирование профессионального самоопределения студентов педагогического вуза // Системная психология и социология. 2014. № 4 (12). С. 28–36.
19. *Маленкович Т.М.* Профилактика дезадаптации студентов младших курсов в условиях вуза: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Хабаровск, 2003. 23 с.
20. *Марголис А.А.* Деятельностный подход в педагогическом образовании [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 3. С. 5–39. doi:10.17759/pse.2021260301
21. *Марголис А.А., Рубцов В.В.* О стратегии и направлениях модернизации педагогического образования в России: анализ международного опыта подготовки учителя для новой школы [Электронный ресурс] // Психолого-педагогическое обеспечение национальной образовательной инициативы «Наша новая школа»: материалы VI Всероссийской научно-практической конференции, Москва, 14-16 ноября 2010 года. М.: ФПО России; МГППУ, 2010. С. 47–67. URL: https://psyjournals.ru/nonserialpublications/psy_edu_new_school/contents/40932 (дата обращения: 01.10.2023).
22. *Марголис А.А., Сафронова М.А., Дробязько А.А., Куравский Л.С., Голованова И.А., Поминов Д.А.* Электронное портфолио как средство формирования рефлексивного отношения студентов к учебе [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 2. С. 3–16. doi:10.17759/psyedu.2021130201
23. *Оськина С.А.* Психолого-педагогическое сопровождение развития коммуникативной компетентности студента педагогического вуза: Дисс. ... канд. пед. наук. Саранск, 2010. 193 с.
24. *Поленькин И.В.* Опыт менторского взаимодействия и психологическое благополучие студентов педагогических вузов [Электронный ресурс] // Психология образования в поликультурном пространстве. 2022. № 3 (59). С. 39–51. doi:10.24888/2073-8439-2022-59-3-39-51
25. *Слободчиков И.М.* Переживание одиночества в контексте проблем психологической адаптации студентов психолого-педагогических вузов [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2005. Том 10. № 4. С. 71–77. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2005_n4/Slobodchikov (дата обращения: 01.10.2023).
26. *Таранов В.А.* Подготовка студентов педагогического вуза к профессионально-педагогическому взаимодействию в школе: Дисс. ... канд. пед. наук. М., 2006. 196 с.
27. *Таранов В.А.* Подготовка студентов педагогического вуза к профессионально-педагогическому взаимодействию в школе: Монография. Пятигорск: ПГЛУ, 2011. 184 с.
28. *Фоминых И.А.* Педагогические условия развития творческих способностей студентов педагогического вуза: Дисс. ... канд. пед. наук. Йошкар-Ола, 2004. 187 с.
29. *Черевко М.А.* Особенности профессионального самоопределения студентов педагогических специальностей вузов: на примере Хабаровского края: Дисс. ... канд. социол. наук. Хабаровск, 2011. 161 с.
30. *Ячменева А.С.* Психолого-педагогические условия развития стрессоустойчивости студентов педагогического вуза // Человек. Социум. Общество. 2021. № 5. С. 75–80.
31. *Arnett J.J.* Emerging adulthood: What is it, and what is it good for? // Child Development Perspectives. 2007. Vol. 1(2). P. 68–73. doi:10.1111/j.1750-8606.2007.00016.x
32. *Rodgers L.S., Tennison L.R.* A Preliminary Assessment of Adjustment Disorder Among First-Year College Students // Archives of Psychiatric Nursing. 2009. Vol. 23(3). P. 220–230. doi:10.1016/j.apnu.2008.05.007
33. *Wang Y., Li T., Noltemeyer A., Wang A., Zhang J., Shaw K.* Cross-cultural adaptation of international college students in the United States // Journal of International Studies. 2018. Vol. 8(2). P. 821–842. doi:10.32674/jis.v8i2.116

References

1. Agaragimova V.K., Gasanova B.M., Gasangusejnova P.A., Kabardieva F.A. Samootsenka kak faktor samo-regulyatsii i sotsial'no-psikhologicheskoi adaptatsii studentov pedagogicheskogo vuza [Self esteem as a factor of self-regulation and socio-psychological adaptation of students of pedagogical university]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of Modern Pedagogical Education*, 2016, no. 52-7, pp. 3–9. (In Russ., abstr. In Engl.).
2. Aglicheva A.I. Kompleksnoe issledovanie osobennostei lichnostnoi adaptatsii studentov vuza: Diss. kand. psikhol. nauk. Stavropol, 2006. 233 p. (In Russ.).
3. Aleksandrovskii Yu.A. Sotsial'no-stressovye rasstroistva [Social-Stress Disorders]. *Russkii meditsinskii zhurnal = Russian Medical Journal*, 1996. Vol. 3, no. 11, pp. 689–694. (In Russ.).
4. Antonova N.A., Eritsyayn K.Yu., Tsvetkova L.A. Zapros na psikhologicheskuyu pomoshch' studentov pedagogicheskogo vuza [Psychological help-seeking among pedagogical university students] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologiya cheloveka v obrazovanii = Psychology in Education*, 2021. Vol. 3, no. 2, pp. 208–217. doi:10.33910/2686-9527-2021-3-2-208-217 (In Russ., abstr. In Engl.).
5. Arskieva Z.A. Formirovanie u bakalavra pedagogicheskogo optimizma kak professional'no-lichnostnogo kachestva sredstvami poznavatel'noi aktivnosti: Diss. kand. ped. nauk. Makhachkala, 2017. 180 p. (In Russ.).
6. Vatkova O.A. "Vizualizatsiya-trening" kak psikhologicheskoe uslovie razvitiya vizual'nogo myshleniya studentov pedagogicheskogo vuza ["Visualization-training" as a psychological factor of development visual thinking pedagogical high school students]. *Universum: psikhologiya i obrazovanie = Universum: Psikhologiya i Obrazovanie*, 2014, no. 11 (10). (In Russ., abstr. In Engl.).
7. Gorchakova V.A., Landa L.A., Matytsyna V.A., Krasnova-Goleva V.V., Klimenkova E.N., Kholmogorova A.B. Psikhologicheskaya dezadaptatsiya u studentov sistemy srednego i vysshego professional'nogo obrazovaniya: sravnitel'nyi analiz [Psychological maladjustment in students of secondary and higher education: a comparative analysis] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2013. Vol. 18, no. 4, pp. 5–14. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2013_n4/66267 (Accessed 01.10.2023). (In Russ., abstr. in Engl.).
8. Darvish O.B. Psikhologicheskaya pomoshch' studentam pedagogicheskikh vuzov (iz opyta raboty) [Psychological assistance to students of pedagogical universities (from work experience)]. *Priverzhennost' voprosam psikhicheskogo zdorov'ya: materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. Moskva, RUDN, 7 oktyabrya 2021 g.* Moscow: RUDN Publ., 2021, pp. 312–318. (In Russ., abstr. In Engl.).
9. Darvish O.B. Formirovanie ehmotsional'noi ustoichivosti pedagogov doshkol'nogo obrazovaniya [Forming the psychological stability of preschool teachers]. *Nauchnye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Belgorod State University. Scientific Bulletin. Series: Humanitarian Sciences*, 2013, no. 6 (149), pp. 241–247. (In Russ., abstr. In Engl.).
10. Zarembo G.V., Nikitin O.D., Stukalov O.V. Razvitie tvorcheskikh sposobnostei studentov pedagogicheskikh vuzov v sovremennom informatsionnom prostranstve: Monografiya. Moscow: RUDN Publ., 2022. 157 p. (In Russ.).
11. Kalnibolanchuk I.S., Kalmykova S.A. Pedagogicheskie usloviya povysheniya poznavatel'noi aktivnosti studentov pedagogicheskogo vuza [Pedagogical conditions to improve the cognitive activity of students of the pedagogical university]. *Sovremennyyi uchenyi = Modern Scientist*, 2019, no. 2, pp. 84–89. (In Russ., abstr. In Engl.).
12. Karpov A.V., Nestik T.A. A.V. Karpov o budushchem psikhologii [A.V. Karpov about the future of psychological science] [Elektronnyi resurs]. *Institut psikhologii Rossiiskoi akademii nauk. Sotsial'naya i ekonomicheskaya psikhologiya = Institute of Psychology Russian Academy of Sciences. Social and Economic Psychology*, 2020. Vol. 5, no. 3 (19), pp. 373–398. doi:10.38098/ipran.sep.2020.19.3.016 (In Russ.).
13. Kachalova L.P., Chashchina O.V. Pedagogicheskie situatsii kak sredstvo formirovaniya funktsional'no-pedagogicheskoi mobil'nosti studentov pedagogicheskogo vuza [Pedagogical situations as a means of formation of functional and pedagogical mobility of students of pedagogical university]. *Kant*, 2019, no. 4 (33), pp. 265–269. (In Russ., abstr. In Engl.).

14. Korlyakova S.G., Frantseva E.N. Psikhologo-pedagogicheskie usloviya formirovaniya psikhoehmotsional'noi ustoichivosti u studentov pedagogicheskogo vuza [Psychological and pedagogical conditions of formation of psychoemotional stability at students of pedagogical higher education institution]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of Modern Pedagogical Education*, 2019, no. 64, pp. 327–330. (In Russ., abstr. In Engl.).
15. Lorents V.V. Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie professional'nogo stanovleniya studentov pedagogicheskogo vuza [Psychological and pedagogical support of the professional development of students at the pedagogical university]. *Vestnik pedagogicheskikh nauk = Bulletin of Pedagogical Sciences*, 2022, no. 3, pp. 51–54. (In Russ., abstr. In Engl.).
16. Lutsenko O.A. Pedagogicheskie usloviya stanovleniya pozitsii nenasiliya u studentov pedagogicheskogo vuza: Diss. kand. ped. nauk. Khabarovsk, 2005. 231 p. (In Russ.).
17. Lutsenko O.A. Stanovlenie pozitsii nenasiliya u studentov pedagogicheskogo vuza: Monografiya. Blagoveshchensk: BGPU Publ., 2011. 168 p. (In Russ.).
18. Lvova S.V. Formirovanie professional'nogo samoopredeleniya studentov pedagogicheskogo vuza [Professional identity formation in students of pedagogical universities]. *Sistemnaya psikhologiya i sotsiologiya = Systems Psychology and Sociology*, 2014, no. 4 (12), pp. 28–36. (In Russ., abstr. In Engl.).
19. Malenkovich T.M. Profilaktika dezadaptatsii studentov mladshikh kursov v usloviyakh vuza: Avtoref. diss. kand. ped. nauk. Khabarovsk, 2003. 23 p. (In Russ.).
20. Margolis A.A. Deyatel'nostnyi podkhod v pedagogicheskom obrazovanii [Activity Approach in Teacher Education] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 3, pp. 5–39. doi:10.17759/pse.2021260301 (In Russ., abstr. In Engl.).
21. Margolis A.A., Rubtsov V.V. O strategii i napravleniyakh modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya v Rossii: analiz mezhdunarodnogo opyta podgotovki uchitelya dlya novoi shkoly [Elektronnyi resurs]. Psikhologo-pedagogicheskoe obespechenie natsional'noi obrazovatel'noi initsiativy "Nasha novaya shkola": materialy VI Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Moskva, 14-16 noyabrya 2010 goda. Moscow: FPO Rossii Publ.; MGPPU Publ., 2010, pp. 47–67. URL: https://psyjournals.ru/nonserialpublications/psy_edu_new_school/contents/40932 (Accessed 01.10.2023). (In Russ.).
22. Margolis A.A., Safronova M.A., Drobyazko A.A., Kuravsky L.S., Golovanova I.A., Pominov D.A. Ehlektronnoe portfolio kak sredstvo formirovaniya refleksivnogo otnosheniya studentov k uchebe [Electronic Portfolio as a Mean of Reflection Formation for Students Learning] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2021. Vol. 13, no. 2, pp. 3–16. doi:10.17759/psyedu.2021130201 (In Russ., abstr. in Engl.).
23. Oskina S.A. Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie razvitiya kommunikativnoi kompetentnosti studenta pedagogicheskogo vuza: Diss. kand. ped. nauk. Saransk, 2010. 193 p. (In Russ.).
24. Polenyakin I.V. Opyt mentorskogo vzaimodeistviya i psikhologicheskoe blagopoluchie studentov pedagogicheskikh vuzov [Mentoring experience and the psychological well-being of the students at teacher training universities] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve = Psychology of Education in a Multicultural Space*, 2022, no. 3 (59), pp. 39–51. doi:10.24888/2073-8439-2022-59-3-39-51 (In Russ., abstr. in Engl.).
25. Slobodchikov I.M. Perezhivanie odinochestva v kontekste problem psikhologicheskoi adaptatsii studentov psikhologo-pedagogicheskikh vuzov [The experience of loneliness in a context of problems of psychological adaptation of students of psychological-and-pedagogical universities] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2005. Vol. 10, no. 4, pp. 71–77. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2005_n4/Slobodchikov (Accessed 01.10.2023). (In Russ., abstr. in Engl.).
26. Taranov V.A. Podgotovka studentov pedagogicheskogo vuza k professional'no-pedagogicheskomu vzaimodeistviyu v shkole: Diss. kand. ped. nauk. Mpscow, 2006. 196 p. (In Russ.).
27. Taranov V.A. Podgotovka studentov pedagogicheskogo vuza k professional'no-pedagogicheskomu vzaimodeistviyu v shkole: Monografiya. Pyatigorsk: PGLU Publ., 2011. 184 p. (In Russ.).

28. Fominykh I.A. *Pedagogicheskie usloviya razvitiya tvorcheskikh sposobnostei studentov pedagogicheskogo vuza*: Diss. kand. ped. nauk. Yoshkar-Ola, 2004. 187 p. (In Russ.).
29. Cherevko M.A. *Osobennosti professional'nogo samoopredeleniya studentov pedagogicheskikh spetsial'nostei vuzov: na primere Khabarovskogo kraja*: Diss. kand. sotsiol. nauk. Khabarovsk, 2011. 161 p. (In Russ.).
30. Yachmeneva A.S. *Psikhologo-pedagogicheskie usloviya razvitiya stressoustoichivosti studentov pedagogicheskogo vuza* [Psychological and pedagogical conditions for the development of stress tolerance of students of a pedagogical university]. *Chelovek. Sotsium. Obshchestvo = Chelovek. Sotsium. Obshchestvo*, 2021, no. 5, pp. 75–80. (In Russ., abstr. in Engl.).
31. Arnett J.J. Emerging adulthood: What is it, and what is it good for? *Child Development Perspectives*, 2007. Vol. 1, no. 2, pp. 68–73. doi:10.1111/j.1750-8606.2007.00016.x
32. Rodgers L.S., Tennison L.R. A Preliminary Assessment of Adjustment Disorder Among First-Year College Students. *Archives of Psychiatric Nursing*, 2009. Vol. 23, no. 3, pp. 220–230. doi:10.1016/j.apnu.2008.05.007
33. Wang Y., Li T., Noltemeyer A., Wang A., Zhang J., Shaw K. Cross-cultural adaptation of international college students in the United States. *Journal of International Studies*, 2018. Vol. 8, no. 2, pp. 821–842. doi:10.32674/jis.v8i2.116

Информация об авторах

Ульянина Ольга Александровна

доктор психологических наук, член-корреспондент РАО, руководитель, Федеральный координационный центр по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9300-4825>, e-mail: ulyaninaoa@mgppu.ru

Никифорова Екатерина Александровна

начальник, отдел научно-методического обеспечения, Федеральный координационный центр по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0488-6497>, e-mail: nikiforovaea@mgppu.ru

Тараненко Ольга Анатольевна

ведущий аналитик, отдел научно-методического обеспечения, Федеральный координационный центр по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4273-5681>, e-mail: taranenkoa@mgppu.ru

Чуприна Дарья Александровна

аналитик, отдел мониторинга и координации деятельности психологической службы в системе образования, Федеральный координационный центр по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-8542-8195>, e-mail: chuprinada@mgppu.ru

Шарапова Анастасия Кирилловна

педагог-психолог, отдел мониторинга и координации деятельности психологической службы в системе образования, Федеральный координационный центр по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9423-6457>, e-mail: sharapovaak@mgppu.ru

Information about the authors

Olga A. Ulyanina

Doctor of Psychology, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Head, Federal Coordination Center for the Provision of Psychological Services in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9300-4825>, e-mail: ulyaninaoa@mgppu.ru

Ekaterina A. Nikiforova

Head, Department of Scientific and Methodological Support, Federal Coordination Center for the Provision of Psychological Services in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0488-6497>, e-mail: nikiforovaea@mgppu.ru

Olga A. Taranenko

Lead Analyst, Department of Scientific and Methodological Support, Federal Coordination Center for the Provision of Psychological Services in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4273-5681>, e-mail: taranenkooa@mgppu.ru

Darya A. Chuprina

Analyst, Department of Monitoring and Coordination of the Activities of Psychological Services in the Education System, Federal Coordination Center for the Provision of Psychological Services in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-8542-8195>, e-mail: chuprinada@mgppu.ru

Anastasiia K. Sharapova

Teacher-Psychologist, Department of Monitoring and Coordination of the Activities of Psychological Services in the Education System, Federal Coordination Center for the Provision of Psychological Services in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9423-6457>, e-mail: sharapovaak@mgppu.ru

Получена 03.09.2024

Received 03.09.2024

Принята в печать 17.11.2024

Accepted 17.11.2024

Аксиологическая и личностно-ориентированная основа сотрудничества и взаимодействия субъектов образовательной среды

Axiological and Person-Oriented Basis for Cooperation and Interaction of Subjects of the Educational Environment

Культура общения в системе «родитель — ребенок» как условие снижения тревожности младших школьников

Серебрякова Т.А.

Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (ФГБОУ ВО «НГПУ им. К. Минина»), г. Нижний Новгород, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3859-7450>, e-mail: e-serebrya@yandex.ru

Краева И.В.

Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (ФГБОУ ВО «НГПУ им. К. Минина»), г. Нижний Новгород, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-0810-9839>, e-mail: irina.irinka.99@mail.ru

В работе описываются результаты реализации программы, ориентированной на изучение зависимости тревожности младших школьников от культуры общения с ними их родителей. Разработав и реализовав диагностическую программу, направленную на изучение уровня тревожности детей младшего школьного возраста, и получив данные о том, что для абсолютного большинства респондентов характерен уровень тревожности, превышающий нормативные показатели, типичные для данной возрастной категории, мы предположили, что причиной этого может быть отсутствие у родителей необходимых знаний и умений организации общения с детьми. Разработав и реализовав в практике исследования диагностическую программу, направленную на изучение культуры общения родителей, мы выявили прямую зависимость между уровнем тревожности детей и культурой общения с ними со стороны их родителей. Сделанный вывод свидетельствует о необходимости разработки и целенаправленной реализации в практике работы с детьми и их родителями системы психолого-педагогического сопровождения процесса оптимизации общения родителей со своими детьми и, как следствие, снижения тревожных состояний у младших школьников.

Ключевые слова: *тревожность, общение, культура общения, культура общения в системе «родитель — ребенок», младший школьный возраст.*

Для цитаты: Серебрякова Т.А., Краева И.В. Культура общения в системе «родитель — ребенок» как условие снижения тревожности младших школьников [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2024. Том 21. № 4. С. 85–92. DOI:10.17759/bppe.2024210408

The Culture of Communication in the “Parent-Child” System as a Condition for Leveling Anxiety in Younger Schoolchildren

Tatiana A. Serebryakova

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3859-7450>, e-mail: e-serebrya@yandex.ru

Irina V. Kraeva

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-0810-9839>, e-mail: irina.irinka.99@mail.ru

The paper describes the results of the implementation of an experimental program aimed at studying the dependence of the anxiety of junior schoolchildren on the culture of communication with them by their parents. Having developed and implemented a diagnostic program aimed at studying the level of anxiety in children of primary school age, and having received data that the vast majority of respondents have a typical level of anxiety that exceeds the normative indicators typical for this age category, we assumed that the reason for this fact may be ineffective communication in the parent-child system. Having developed and implemented in the practice of experimental research a diagnostic program aimed at studying the culture of communication between parents, we identified a direct relationship between the level of anxiety of children and the culture of communication with them on the part of their parents. The conclusion drawn indicates the need for the development and purposeful implementation in practice of working with children and their parents of a system of psychological and pedagogical support for the process of optimizing communication between parents and their children and, as a result, leveling anxiety states in younger schoolchildren.

Keywords: anxiety, communication, communication culture, communication culture in the “parent-child” system, primary school age.

For citation: Serebryakova T.A., Kraeva I.V. The Culture of Communication in the “Parent-Child” System as a Condition for Leveling Anxiety in Younger Schoolchildren. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2024. Vol. 21, no. 4, pp. 85–92. DOI:10.17759/bppe.2024210408 (In Russ., abstr. in Engl.).

Введение

Одной из актуальных проблем, к которым обращаются ученые, была и остается проблема общения (работы Н.И. Верещагиной, Е.Н. Гвоздевой, О.В. Горбатовой, А.С. Никулиной, А.А. Шалиной и т.д.). Более того, как полагают А.Н. Васильева [3], Н.В. Формановская [15], Р.П. Хакуринова [16] и некоторые другие исследователи, современность характеризуется не только активизацией интереса к проблеме общения, но и изучением культуры общения как фактора, характеризующего и культуру человека, и культуру общества в целом (труды В.Л. Бенина, Е.М. Верещагина, Л.К. Гейхман, И.А. Ильевой и др.).

Рассматривая общение как «механизм, посредством которого становится возможным существование и развитие человеческих отношений — все символы разума вместе со способами их передачи в пространстве и сохранения во времени» (Ч. Кули [4, с. 319]), «процесс установления и развития контактов между живыми организмами, порождаемый потребностями совместной деятельности, включающий в себя обмен информацией, обладающий взаимным восприятием и попытками влияния друг на друга» (Д.К. Льюис [7, с. 15]), «осознанный, рационально оформленный, целенаправленный информационный обмен между людьми, сопровождающийся индивидуализацией собеседников, установлением эмоционального контакта между ними и обратной связью» (О.Н. Чарыкова, З.Д. Попова, И.А. Стернин [17, с. 212]) и объективно доказав, что общение — это единственно возможный путь сохранения, передачи и приумножения культурно-исторического наследия человечества, ученые (Э. Берн, Дж. Мид, Ж. Пиаже, Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, В.П. Конецкая, М.И. Лисина, А.В. Петровский и др.) установили, что особое значение оптимально организованное общение имеет на базовых уровнях онтогенеза, когда ребенок только лишь начинает постигать тайны и законы окружающего его мира, максимально «открыт» тому социальному опыту, который, по мнению А.А. Реана, выступает важнейшим механизмом развития его личности, «фундаментом, который <...> определяет особенности его отношения к миру <...> объективно обуславливает становление самосознания, самооценки личности, <...> ее мировоззрения, системы ценностных ориентаций и т. д.» [9, с. 232].

И, несомненно, говоря о культуре общения, касаются ученые и вопроса о роли именно культуры общения родителей с ребенком для его полноценного развития (Дж. Боулби, А. Фрейд, Э. Фромм, К. Хорни, Э. Эриксон; Б.Г. Ананьев, З.К. Бгуашева, Л.С. Выготский, В.В. Дубанова, И.В. Дубровина, М.И. Лисина, А.С. Спиваковская, А.А. Шалина и др.). Так, Дж. Боулби [2] именно любовь и привязанность матери к ребенку и его ответные чувства рассматривает как важнейшие средства и эффективной коммуникации, и полноценного развития малыша.

Аналогичный вывод делает и З.К. Бгуашева [1], говоря, что только лишь позитивное взаимодействие в системе «родитель — ребенок», признание и уважение взрослым ребенка как личности и индивидуальности будет способствовать развитию у него понимания собственной значимости и важности, ценностного отношения к себе и, как следствие, психологического здоровья и благополучия.

Вместе с тем, как показывают результаты многих современных ученых (Г.А. Арина, Н.А. Коваленко, А.А. Михеева, В.В. Николаева, А.А. Шалина и др.), именно характер и направленность взаимодействия ребенка с самыми близкими людьми — родителями — не позитивно, а негативно влияет на их здоровье и полноценное развитие [12].

Цель нашего исследования — изучение влияния общения с родителями на снижение тревожности у детей младшего школьного возраста.

К данной проблеме мы обратились не случайно! Поступление в школу — новый этап в жизни ребенка, который вызывает у него много эмоций и переживаний, требующих от него большого напряжения (Г.А. Арина, Н.А. Коваленко, А.А. Михеева, В.В. Николаева, Л.А. Хотина и др.) и, как следствие, для многих учащихся начальных классов повышенный уровень тревожности — явление типичное. Родители же, общаясь с ребенком, далеко не всегда склонны учитывать данные состояния...

Результаты исследования

В структуре своего исследования мы выделили 3 направления.

1 направление — разработка и реализация программы мониторинга уровня тревожности детей младшего школьного возраста. Данная программа предполагала использование метода наблюдения и диагностического комплекса, включавшего методики: «Градусник» Ю.Я. Киселева, позволяющую оценить уровень ситуационно переживаемого эмоционального состояния [10];

«ДЕРЕВО» Д. Лампмена (в адаптации Л.П. Пономаренко), предполагающую оценку эмоционального состояния школьника [8]; «Шкала ситуативной тревожности (СТ)» Ч.Д. Спилбергера (русскоязычная адаптация Ю.Л. Ханина) [6]. Мы считаем, что комплексное использование разработанной нами диагностической программы [13] не только позволит собрать максимально емкую информацию об уровне тревожности учащихся, но и даст возможность понять, что провоцирует появление тревожного состояния у каждого ребенка, и, как следствие, — спроектировать последующую работу с ними.

Наше исследование проводилось на базе одной из школ г. Нижнего Новгорода. Респондентами выступили учащиеся 2 класса.

Какие же результаты были получены?

Высокий уровень тревожности выявлен у 38% респондентов, принявших участие в нашем исследовании. Для них типичны высокая степень возбуждения, в обучении данные дети заранее настроены на неудачу, беспокоятся даже из-за незначительных проблем, со сверстниками практически не контактируют.

Средний уровень тревожности характеризуется более спокойным эмоциональным состоянием ребенка. В ситуациях, к которым уже успели адаптироваться, дети общительны, способны адекватно оценивать себя. С одноклассниками у данных детей отношения нейтральные, они принимают участие в беседах или играх, но сами инициаторами взаимодействия со сверстниками и взрослыми практически не выступают. Детей со средним уровнем тревожности нами выявлено 35% всей выборки.

Низкий уровень тревожности характеризуется минимальной интенсивностью возбуждения. Данные дети активно контактируют с одноклассниками, способны инициировать общение. В нашей выборке респондентов с низким уровнем тревожности лишь 27%.

Таким образом, у абсолютного большинства (73%) респондентов, принявших участие в нашем исследовании, уровень тревожности превышает допустимые нормативы.

Предположив, что причиной повышенного уровня тревожности детей может быть отсутствие у родителей знаний и умений в области организации продуктивного общения с детьми, целью *2 этапа нашего исследования* мы определили проектирование и реализацию диагностической программы для родителей, направленной на изучение содержания, характера и направленности, а также культуры их общения с детьми.

Понимая под культурой общения активное межличностное субъект-субъектное взаимодействие людей, базирующееся на принципах взаимного уважения и принятия и предполагающее ориентацию общающихся друг на друга через учет их личных потребностей, интересов и возможностей [5, с. 50], а также выделив в качестве важнейших показателей культуры общения *характер, направленность и модальность эмоциональной окрашенности контактов* родителей с ребенком и *способность к проявлению ингибции — фасилитации* в процессе общения [11], — в диагностическую программу для родителей мы включили методику «Направленность личности в общении» (НЛО-А) С.Л. Братченко, Опросник родительского отношения А.Я. Варги и В.В. Столина, а также Опросник ОДРЭВ (особенности детско-родительского эмоционального взаимодействия) Е.И. Захаровой.

Результаты исследования по пакету диагностических методик для родителей свидетельствуют о том, что для большинства родителей (67%) наших воспитанников типичен *средний уровень* культуры общения со своими детьми. Их характеризует либо альтероцентристская (35% респондентов), либо манипулятивная направленность общения с детьми (32% родителей). Данные родители проявляют стремление понять ребенка лишь с целью управления его поведением, получения необходимой информации о ребенке в сочетании с собственной закрытостью и неискренностью. Они постоянно ощущают тревогу за ребенка, не предоставляют ему самостоятельности. Проявляя способность чувствовать эмоциональное состояние ребенка, они не стремятся к

пониманию причин, его вызвавших, не склонны демонстрировать свои эмоции, сопереживая ребенку. Стремление к телесному контакту с ребенком у данных родителей ситуативно, что не может обеспечить ребенку полного удовлетворения потребности в безопасности и защищенности.

Высокий уровень культуры общения родителей с детьми типичен лишь для 19% родителей, принявших участие в нашем исследовании. Он характеризуется диалогической направленностью общения, устойчивой ориентацией родителей на равноправие в общении с ребенком, доверие и уважение к нему, стремлением к взаимопониманию и коммуникативному сотрудничеству и творческому развитию в общении со своими детьми. Данные родители полностью принимают своих детей, уважают их индивидуальность, стремятся проводить много времени с детьми, одобряют их интересы и планы. Они заинтересованы в делах ребенка, стараются во всем ему помочь, сочувствуют ему, высоко оценивают как его интеллектуальные, так и творческие способности, испытывая чувство гордости за него, поощряют инициативу и самостоятельность ребенка, стремясь быть с ним на равных, в спорных вопросах способны и готовы встать на точку зрения ребенка, поддерживать его, в сложных ситуациях стремятся помочь, поддержать ребенка, вселить уверенность в своих силах, демонстрируя таким образом, что ребенок не одинок в решении проблем, а ошибочное решение не лишает его родительской любви и заботы.

Для 16% респондентов типичен *низкий уровень культуры общения* с детьми. Данные родителей отличает либо стремление к авторитарному общению родителя с ребенком, либо конформная направленность в общении. Воспринимая своего ребенка плохим, неприспособленным, неудачливым, испытывая в отношении ребенка досаду, раздражение, обиду, не доверяя ребенку и не уважая его, но требуя от ребенка безоговорочного послушания и дисциплины, они стремятся навязать ребенку во всем свою волю. Данные родители не способны встать на точку зрения ребенка, чувствовать его эмоциональное состояние и сопереживать ребенку. Стремление к телесному контакту с ребенком у данных родителей отсутствует или, напротив, гипертрофировано, что не может обеспечить ребенку полного удовлетворения потребности в безопасности и защищенности.

Соотнеся уровни тревожности детей и уровни культуры общения с ними их родителей, мы обнаружили прямую зависимость между ними. Высокий уровень тревожности типичен исключительно для детей, родители которых демонстрируют низкий уровень культуры общения [12].

Выводы

Как отмечают в своем исследовании З.И. Тюмасева, И.Л. Орехова и Д.В. Натарева, «одна из актуальных задач современной системы образования — не только дать знания обучающемуся, но и помочь ему адаптироваться к сложным, быстро меняющимся условиям жизни. Становится очевидной необходимость создания условий, которые в современном контексте обеспечиваются <...> современной методико-технической базой, способствующей специальному обучению и развитию у обучающихся навыков, которые они могут использовать в своей дальнейшей жизни» [14]. По нашему мнению, к таким условиям можно отнести и систему психолого-педагогических мероприятий, направленных на снижение уровня тревожности у младших школьников через оптимизацию культуры общения в системе «родитель — ребенок».

Разработку, апробацию и последующее активное внедрение в практику работы с родителями данной системы психолого-педагогических мероприятий мы и определяем целью своей последующей исследовательской деятельности.

Литература

1. Бауашева З.К. Педагогические условия формирования нравственной воспитанности личности старшего дошкольника в современной дошкольной образовательной организации // Вестник Пермского

- государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. 2017. № 2-2. С. 18–25.
2. Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей. М.: Академический проект, 2004. 232 с.
 3. Васильева А.Н. Основы культуры речи. М., 1990. 247 с.
 4. Кули Ч.Х. Человеческая природа и социальный порядок. М.: Идея-Пресс, 2001. 327 с.
 5. Курылева В.С., Суворова О.В., Серебрякова Т.А. Теоретико-методологическое осмысление проблемы культуры общения как фактора развития личности [Электронный ресурс] // Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии. 2023. Том 12. № 1 (42). С. 44–53. doi:10.12737/2306-1731-2023-12-1-44-53
 6. Леонова А.Б., Кузнецова А.С. Психологические технологии управления состоянием человека. М.: Смысл, 2007. 311 с.
 7. Льюис Д. Тренинг эффективного общения: Самоучитель по искусству виртуозной коммуникации. М., 2002. 224 с.
 8. Психологическая профилактика дезадаптации учащихся в начале обучения в средней школе: Методические рекомендации для школьных психологов / Под ред. Л.П. Пономаренко. Одесса: Одесский институт усовершенствования учителей, 1998. 118 с.
 9. Психология человека от рождения до смерти: психологический атлас человека / Под ред. А.А. Реана. М.: АСТ; СПб: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2010. 651 с.
 10. Рамендик Д.М., Рамендик М.Г. Практикум по психодиагностике: Учебное пособие. М.: Юрайт, 2018. 139 с.
 11. Серебрякова Т.А., Курылева В.С., Чивиткина Л.Н. Мониторинг как основа оптимизации процесса культуры общения между участниками образовательного процесса [Электронный ресурс] // Мир психологии. 2023. № 4 (115). С. 294–304. doi:10.51944/20738528_2023_4_294
 12. Серебрякова Т.А., Чивиткина Л.Н., Курылева В.С., Кожирнова Е.С. Проблема культуры общения как актуальная проблема современности // Обзор педагогических исследований. 2023. Том 5. № 1. С. 229–237.
 13. Серебрякова Т.А., Швецова И.В. Результаты апробации экспериментальной программы изучения тревожности младших школьников // Проблемы современного педагогического образования. Сборник научных трудов. Ялта: РИО ГПА, 2023. Вып. 79. Ч. 1. С. 353–356.
 14. Тюмасева З.И., Орехова И.Л., Натарова Д.В. Формирование коммуникативной компетенции у обучающихся средствами аутентичных материалов здоровьесберегающей направленности [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. 2023. Том 11. № 1. doi:10.26795/2307-1281-2023-11-1-1
 15. Формановская Н.В. Культура общения и речеповедения. М.: ИКАР, 2018. 238 с.
 16. Хакуринова Р.П. Культура общения в адыгском этносе: Дисс. ... канд. филос. наук. Ростов-на-Дону, 2012. 162 с.
 17. Чарыкова О.Н. Основы теории языка и коммуникации. М.: ФЛИНТА, 2012. 312 с.

References

1. Bguasheva Z.K. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya npravstvennoi vospitannosti lichnosti starshego doshkol'nika v sovremennoi doshkol'noi obrazovatel'noi organizatsii [Pedagogical conditions for the formation of the moral upbringing of the senior preschooler's personality in the modern OED]. *Vestnik Permskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta. Seriya № 1. Psikhologicheskie i pedagogicheskie nauki = Vestnik Permskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta. Seriya 1. Psikhologicheskie i pedagogicheskie nauki*, 2017, no. 2-2, pp. 18–25. (In Russ., abstr. in Engl.).
2. Bowlby J. Sozdanie i razrushenie ehmtsional'nykh svyazei. Moscow: Akademicheskii proekt, 2004. 232 p. (In Russ.).
3. Vasil'eva A.N. Osnovy kul'tury rechi. Moscow, 1990. 247 p. (In Russ.).

4. Cooley Ch.H. Chelovecheskaya priroda i sotsial'nyi poryadok [Human nature and the social order]. Moscow: Ideya-Press, 2001. 327 p. (In Russ.).
5. Kuryleva V.S., Suvorova O.V., Serebryakova T.A. Teoretiko-metodologicheskoe osmyslenie problemy kul'tury obshcheniya kak faktora razvitiya lichnosti [Theoretical and methodological understanding of the problem of communication culture as a factor of personal development] [Elektronnyi resurs]. *Nauchnye issledovaniya i razrabotki. Sotsial'no-gumanitarnye issledovaniya i tekhnologii = Scientific Research and Development. Socio-Humanitarian Research and Technology*, 2023. Vol. 12, no. 1 (42), pp. 44–53. doi:10.12737/2306-1731-2023-12-1-44-53 (In Russ., abstr. in Engl.).
6. Leonova A.B., Kuznetsova A.S. Psikhologicheskie tekhnologii upravleniya sostoyaniem cheloveka. Moscow: Smysl, 2007. 311 p. (In Russ.).
7. Lewis D. Trening effektivnogo obshcheniya: Samouchitel' po iskusstvu virtuoznoi kommunikatsii. Moscow, 2002. 224 p. (In Russ.).
8. Ponomarenko L.P. (Ed.). Psikhologicheskaya profilaktika dezadaptatsii uchashchikhsya v nachale obucheniya v srednei shkole: Metodicheskie rekomendatsii dlya shkol'nykh psikhologov. Odessa: Odesskii institut usovershenstvovaniya uchitelei Publ., 1998. 118 p. (In Russ.).
9. Rean A.A. (Ed.). Psikhologiya cheloveka ot rozhdeniya do smerti: psikhologicheskii atlas cheloveka. Moscow: AST; Saint Petersburg: Praim-EVROZNAK, 2010. 651 p. (In Russ.).
10. Ramendik D.M., Ramendik M.G. Praktikum po psikhodiagnostike: Uchebnoe posobie. Moscow: Yurait, 2018. 139 p. (In Russ.).
11. Serebryakova T.A., Kuryleva V.S., Chivitkina L.N. Monitoring kak osnova optimizatsii protsessa kul'tury obshcheniya mezhdru uchastnikami obrazovatel'nogo protsessa [Monitoring as a basis for optimizing the process of communication culture preschool educational institutions] [Elektronnyi resurs]. *Mir psikhologii = World of Psychology*, 2023, no. 4 (115), pp. 294–304. doi:10.51944/20738528_2023_4_294 (In Russ., abstr. in Engl.).
12. Serebryakova T.A., Chivitkina L.N., Kuryleva V.S., Kozhironova E.S. Problema kul'tury obshcheniya kak aktual'naya problema sovremennosti [The problem of communication culture as an actual problem of our time]. *Obzor pedagogicheskikh issledovaniy = Review of Pedagogical Research*, 2023. Vol. 5, no. 1, pp. 229–237. (In Russ., abstr. in Engl.).
13. Serebryakova T.A., Shvetsova I.V. Rezul'taty aprobatsii ehksperimental'noi programmy izucheniya trevozhnosti mladshikh shkol'nikov. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. Sbornik nauchnykh trudov*. Yalta: RIO GPA, 2023. Vol. 79, part 1, pp. 353–356. (In Russ., abstr. in Engl.).
14. Tyumaseva Z.I., Orekhova I.L., Natarova D.V. Formirovanie kommunikativnoi kompetentsii u obuchayushchikhsya sredstvami autentichnykh materialov zdorov'esberegayushchei napravlenosti [Formation of communicative competence among students by means of authentic health-saving materials] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik Mininskogo universiteta = Vestnik of Minin University*, 2023. Vol. 11, no. 1. doi:10.26795/2307-1281-2023-11-1-1 (In Russ., abstr. in Engl.).
15. Formanovskaya N.V. Kul'tura obshcheniya i rechepovedeniya. Moscow: IKAR, 2018. 238 p. (In Russ.).
16. Khakurinova R.P. Kul'tura obshcheniya v adygskom ehtnose: Diss. kand. filos. nauk. Rostov-on-Don, 2012. 162 p. (In Russ.).
17. Charykova O.N. Osnovy teorii yazyka i kommunikatsii. Moscow: FLINTA, 2012. 312 p. (In Russ.).

Информация об авторах

Серебрякова Татьяна Александровна

кандидат психологических наук, доцент, доцент, кафедра практической психологии, факультет психологии и педагогики, Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (ФГБОУ ВО «НГПУ им. К. Минина»), г. Нижний Новгород, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3859-7450>, e-mail: e-serebrya@yandex.ru

Краева Ирина Вадимовна

магистрант, Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина
(ФГБОУ ВО «НГПУ им. К. Минина»), г. Нижний Новгород, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-0810-9839>, e-mail: irina.irinka.99@mail.ru

Information about the authors

Tatyana A. Serebryakova

PhD in Psychology, Docent, Associate Professor, Department of Practical Psychology, Faculty of Psychology and
Pedagogy, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3859-7450>, e-mail: e-serebrya@yandex.ru

Irina V. Kraeva

Master's Student, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-0810-9839>, e-mail: irina.irinka.99@mail.ru

Получена 28.08.2024

Received 28.08.2024

Принята в печать 11.11.2024

Accepted 11.11.2024

Аксиологическая и личностно-ориентированная основа сотрудничества и взаимодействия субъектов образовательной среды

Axiological and Personality-Oriented Basis of Cooperation and Interaction of Educational Environment Subjects

Социально-психологический портрет детей, пострадавших в результате боевых действий

Ульянина О.А.

*Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва,
Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9300-4825>, e-mail: ulyaninaoa@mgppu.ru

Никифорова Е.А.

*Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва,
Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0488-6497>, e-mail: nikiforovaea@mgppu.ru

Тараненко О.А.

*Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва,
Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4273-5681>, e-mail: taranenkaa@mgppu.ru

Шипилова А.А.

*Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва,
Российская Федерация*

<https://orcid.org/0009-0003-5088-326X>, e-mail: annshipilova@gmail.com

Статья посвящена исследованию психологических состояний и степени травматизации детей, переживших боевые действия. Через призму условий проживания детей, их социальной ситуации развития, семейной ситуации, наличия и степени тяжести пережитого травмирующего опыта — были выделены две основные группы: 1) несовершеннолетние из числа вынужденных переселенцев из территорий проведения специальной военной операции; 2) несовершеннолетние, находящиеся/проживающие на территории проведения специальной военной операции. В каждой из этих групп выделены подкатегории. Каждая подкатегория имеет свои особенности, которые важно учитывать специалистам, взаимодействующим и оказывающим помощь несовершеннолетним, относящимся к одной из подкатегорий. В статье описывается социально-психологический портрет детей, актуальные запросы и психологические проблемы, с которыми они сталкиваются. Эти данные позволят лучше понять состояние детей, своевременно выявить негативные последствия и провести необходимые психокоррекционные и реабилитационные мероприятия. Своевременно оказанная помощь поможет минимизировать негативные последствия для психики ребенка.

Ключевые слова: *социально-психологический портрет, дети, психологическая травма, посттравматическое стрессовое расстройство, боевые действия.*

Для цитаты: Ульянина О.А., Никифорова Е.А., Тараненко О.А., Шипилова А.А. Социально-психологический портрет детей, пострадавших в результате боевых действий [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2024. Том 21. № 4. С. 93–103. DOI:10.17759/bppe.2024210409

Socio-Psychological Portrait of Children be Affected by a Result of Hostilities

Olga A. Ulyanina

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9300-4825>, e-mail: ulyaninaoa@mgppu.ru

Ekaterina A. Nikiforova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0488-6497>, e-mail: nikiforovaea@mgppu.ru

Olga A. Taranenko

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4273-5681>, e-mail: taranenkooa@mgppu.ru

Anna A. Shipilova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

<https://orcid.org/0009-0003-5088-326X>, e-mail: annshipilova@gmail.com

The article is devoted to the study of psychological conditions and the degree of traumatization of children who survived the fighting. Through the prism of the living conditions of children, their social development situation, family situation, the presence and severity of the traumatic experience, two main groups have been identified: 1) adolescents from among forced migrants from the territories of the Special Military Operation; 2) adolescents who are residing in the territory of the Special Military Operation. Within each of these groups subcategories are highlighted. Each subcategory has its own characteristics, which are important to take into account for specialists interacting with and providing assistance to adolescents belonging to one of the subcategories. This article describes socio-psychological portrait of children, current needs and psychological problems that they face are described. These data will provide a better understanding of the children's condition, help identify negative consequences in a timely manner and carry out the necessary psychocorrection and rehabilitation measures. Timely assistance will help minimize the negative effects on the child's psyche.

Keywords: socio-psychological portrait, children, PTSD, hostilities.

For citation: Ulyanina O.A., Nikiforova E.A., Taranenko O.A., Shipilova A.A. Socio-Psychological Portrait of Children be Affected by a Result of Hostilities. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2024. Vol. 21, no. 4, pp. 93–103. DOI:10.17759/bppe.2024210409 (In Russ., abstr. in Engl.).

Введение

В современных условиях значимых геополитических изменений, военных действий и связанных с этим социальных рисков важным является рассмотрение факторов формирования и развития детей как наиболее уязвимой возрастной категории. Среди наиболее интенсивных по травмирующему воздействию и наблюдаемым последствиям для личности ребенка, безусловно, можно выделить пережитые события, связанные с боевыми действиями. Большинство исследователей отмечают изменения практически во всех сферах личности детей, в той или иной степени пострадавших в результате боевых действий. В ряде случаев качественная и своевременно оказанная психологическая помощь минимизирует последствия травматизации детей. Именно поэтому актуальным представляется изучение социально-психологических особенностей таких детей, специфики формирования и развития личности, анализ актуальных запросов и психологических проблем. Специалистами Федерального координационного центра по обеспечению психологической службы Российской Федерации ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (далее — ФКЦ) на протяжении последних двух лет осуществляются выезды в составе мобильной бригады кризисных психологов на территории проведения специальной военной операции (далее — СВО), приграничные территории Российской Федерации в целях оказания экстренной и кризисной психологической помощи детям и семьям, пострадавшим в результате боевых действий. За указанный период с 2021 по 2023 г. осуществлено более 40 выездов в пункты временного размещения вынужденных переселенцев, где оказана помощь более 1000 детей и членам их семей, более 350 детям оказана психологическая помощь в зоне проведения СВО и иных территориях повышенной опасности.

На основании результатов психологического сопровождения детей — в рамках данной статьи — делается попытка описать их социально-психологический портрет, актуальные запросы и психологические проблемы через призму условий проживания, социальной ситуации развития, семейной ситуации, наличия и степени тяжести пережитого травмирующего опыта и т. д. Подобный анализ позволит лучше понять состояние детей, своевременно выявить негативные последствия и провести необходимые психокоррекционные и реабилитационные мероприятия.

В целях описания социально-психологического портрета детей целесообразно выделить отдельные их группы, дифференцируемые по ранее выделенным основаниям (условия проживания, социальная ситуация развития, семейная ситуация, наличие и степень тяжести пережитого травмирующего опыта и т. д.).

Так, на основании того, где в данный момент проживают дети, были выделены две основные группы:

1. несовершеннолетние из числа вынужденных переселенцев из территорий проведения СВО и Украины;
2. несовершеннолетние, находящиеся/проживающие на территории проведения СВО.

Каждая группа включает в себя несколько подкатегорий, в зависимости от условий и обстоятельств, в которых находится несовершеннолетний. Каждая подкатегория имеет свои особенности, которые важно учитывать специалистам, взаимодействующим и оказывающим помощь несовершеннолетним, относящимся к одной из подкатегорий. Кроме того, все несовершеннолетние подвергаются воздействию различных негативных и травмирующих факторов, что способствует проявлению различных кризисных состояний. Так, в исследовании М. Гренона с коллегами изучалось влияние территориального расположения подростков относительно места свершения террористического акта, его результаты позволили заключить, что чем ближе ребенок находился в тот момент к точке совершения теракта, тем выше отмечался у него уровень дистресса [5].

К первой категории «Несовершеннолетние из числа вынужденных переселенцев из территорий проведения СВО и Украины» относятся следующие подкатегории:

- 1.1. несовершеннолетние из числа вынужденных переселенцев, которые эвакуировались из зоны проведения СВО, но выезжали в ситуации отсутствия активных боевых действий;
- 1.2. несовершеннолетние из числа вынужденных переселенцев, которые эвакуировались непосредственно из зоны активных боевых действий;
- 1.3. несовершеннолетние из числа вынужденных переселенцев, которые эвакуировались вместе с родителями;
- 1.4. несовершеннолетние из числа вынужденных переселенцев, которые эвакуировались без родителей.

Рассмотрим первую подкатегорию — «Несовершеннолетние из числа вынужденных переселенцев, которые эвакуировались из зоны проведения СВО, но выезжали в ситуации отсутствия активных боевых действий». Данная подкатегория несовершеннолетних эвакуировалась централизованно либо с объявленной эвакуацией, либо еще до начала активных обстрелов своего населенного пункта. Соответственно, у данной группы была возможность подготовиться к эвакуации, собрать необходимые вещи, документы, продумать маршрут, а самое главное — отсутствовала непосредственная угроза жизни. Все это позволяет характеризовать дальнейшее состояние несовершеннолетних. Отмечается, что частота и тяжесть кризисных состояний у этой группы будет сравнительно небольшой.

Среди основных последствий пережитой эвакуации могут быть следующие проявления:

- нарушение адаптации на новом месте жительства;
- появление тревоги и страха за будущее;
- возникновение трудностей в саморегуляции;
- эмоциональное напряжение;
- переживание разлуки с семьей (например, с бабушками и дедушками), друзьями, которые не были эвакуированы или вернулись обратно.

При этом актуальными темами для несовершеннолетних остается решение возрастных задач: выстраивание детско-родительских отношений, взаимоотношений со сверстниками, профориентация.

Вторая подкатегория — «Несовершеннолетние из числа вынужденных переселенцев, которые эвакуировались непосредственно из зоны активных боевых действий». В этом случае несовершеннолетние могут выезжать с родителями, другими членами семьи, соседями, в составе организованных групп либо самостоятельно. Эвакуация чаще всего происходила самостоятельно либо с помощью органов исполнительной власти субъекта, военнослужащих или волонтеров. Важно учитывать, что если местные жители, в том числе несовершеннолетние, не были эвакуированы заранее, то эвакуация происходит в тот момент, когда начинаются массированные обстрелы населенного пункта либо когда дома уже оказываются разрушены. Часть выехавших из-под обстрелов людей длительное время вынуждены были укрываться в подвалах или убежищах из-за невозможности осуществить эвакуацию и достаточно долго ждали возможности выехать. Часть людей оказывалась под завалами при обрушении зданий. При экстренной эвакуации многие семьи оказываются разделенными — не всем удается уехать, многим приходится оставлять пожилых родственников в надежде позже за ними вернуться, однако иногда одному из взрослых становится необходимо вернуться к ним для осуществления ухода — пожилые люди зачастую соглашаются эвакуироваться только после разрушения жилища. Не всегда есть возможность взять с собой документы и вещи, включая одежду.

После эвакуации несовершеннолетние размещаются в организованных пунктах временного размещения (далее — ПВР), детских оздоровительных лагерях, у родственников, самостоятельно снимают жилье с родителями. Кроме того, среди вынужденных переселенцев есть те, кто не хотел выезжать на территорию Российской Федерации, но в ситуации эвакуации не было другого выбора. Для них это, как правило, дополнительный фактор стресса.

В данной группе последствия пережитого для психического благополучия могут быть намного серьезнее, и среди основных последствий пережитой эвакуации могут быть следующие проявления:

- проявление острых стрессовых реакций;
- переживание тревоги за будущее;
- появление страхов и реакций сильного испуга на громкие и резкие звуки (при которых ребенок падает на землю, закрывает голову руками, поскольку именно такое поведение было безопасно в случае обстрела);
- запуск процессов горевания;
- возникновение агрессивности, протестного поведения;
- демонстрация депрессивной симптоматики;
- сильное эмоциональное напряжение;
- переживание сепарационной тревоги.

Как правило, сепарационная тревога проявляется как тревога из-за разлуки со значимым взрослым (обычно с матерью), но иногда возможно проявление тревоги из-за отсутствия и неодушевленных предметов, например, любимой игрушки или знакомого места (дом, своя комната). Помимо прочего, сепарационная тревога проявляет себя в дистрессе и психосоматических расстройствах, выражающихся в физических симптомах [3].

Чем младше ребенок, тем более важно для него присутствие рядом значимого взрослого и его психологическое состояние. Если взрослый сохраняет спокойствие, то маленький ребенок может более успешно противостоять тяжелым травмирующим событиям. В целом на состояние любого несовершеннолетнего сильно влияет нахождение рядом стабильного взрослого и возможность на него опереться. Состояние детей, эвакуированных совместно с родителями, оказывается менее кризисным в сравнении с теми, кто был эвакуирован без значимого взрослого. Соответственно, именно из-за этой значимости фигуры взрослого для несовершеннолетнего мы выделяем две оставшиеся подкатегории.

Рассмотрим подкатегорию «Несовершеннолетние из числа вынужденных переселенцев, которые эвакуировались вместе с родителями». Это те случаи, когда эвакуация происходит совместно, несовершеннолетние выезжают со всей семьей или ее частью, либо родители приезжают сразу после. Большинство семей живут у друзей, знакомых, родственников или снимают жилье. Часть детей с родителями проживают в пунктах временного размещения, еще часть — в детских оздоровительных лагерях, где родители выступают в качестве сопровождающих, либо сами проживают в ПВР, но не забирают детей из лагеря, а навещают их там. Семьи после эвакуации могут оказываться в бедственном положении, поскольку у родителей может не быть работы, и они вынуждены ее искать, добывать средства на жизнь. В связи с этим родители могут не иметь возможности уделять достаточно времени, чтобы водить детей в образовательные организации (например, даже младшие дети сами будут посещать школу и ходить по незнакомому району), заниматься их адаптацией к новым условиям жизни, а иногда отчасти воспитанием и развитием (например, обучением навыкам бытового самообслуживания в соответствии с возрастом ребенка).

В данной группе среди основных последствий пережитой эвакуации могут быть следующие проявления:

- переживание тревоги за близких, оставшихся на территории боевых действий;
- появление страха перед будущим, неизвестностью;
- возникновение конфликтов с родственниками (как с теми, с кем ребенок живет на новом месте, так и с теми, кто остался и не уехал);
- демонстрация суицидальных тенденций;
- переживание травматического опыта различной природы (события до эвакуации, во время поездки, то, что произошло на новом месте, и др.);

- переживание горя, смерти одного из родителей;
- нарушение детско-родительских и межличностных отношений;
- переживание различных аспектов саморегуляции своего психологического состояния.

Но по-прежнему остаются актуальными и решение возрастных задач, в том числе проблемы профессионального самоопределения, а также совладание с тревогой перед началом обучения в новой школе и дефицитом досуговой активности у подростков.

И, наконец, подкатегория «Несовершеннолетние из числа вынужденных переселенцев, которые эвакуировались без родителей». Чаще всего данная подкатегория детей была эвакуирована организованной группой образовательной организацией либо населенным пунктом в детский оздоровительный лагерь; несовершеннолетних вывезли соседи либо родственники, которые здесь могли оформить временную опеку; некоторые подростки могли в ходе эвакуации действовать достаточно самостоятельно. Дети, эвакуированные без родителей, не могут вернуться сами и по собственному решению, так как такое возвращение, скорее всего, будет происходить в зону боевых действий, а организованная группа несовершеннолетних может быть возвращена только при условиях гарантии безопасности детей. Иногда возвращение возможно по инициативе родителей, они приезжают и забирают детей под свою ответственность. Дети без родителей проживают на базе детских оздоровительных лагерей под присмотром сопровождающих и вожатых, которые стараются как можно более насыщенно и полно организовать жизнедеятельность и досуг детей, но не всегда обладают всеми необходимыми ресурсами для этого.

В данной группе среди основных последствий пережитой эвакуации могут быть следующие проявления:

- желание воссоединиться с близкими;
- переживание чувства тревоги, нервного напряжения, раздражительность;
- беспокойство о будущем, страх перед будущим;
- потеря чувства безопасности;
- демонстрация суицидальных тенденций;
- возникновение переживаний об эмоциональном и психологическом состоянии близких;
- появление запроса на информационную помощь (сведения об оставшихся родственниках, о дальнейших условиях проживания, возможности воссоединения с семьей);
- возникновение конфликтных ситуаций (с другими детьми, с сопровождающими, родственниками и др.);
- трудности в межличностных отношениях, в том числе в выстраивании взаимоотношений со сверстниками;
- появление необходимости в эмоциональной, психологической поддержке;
- переживание тревоги, связанной с языковым барьером, необходимостью обучения по новым образовательным программам.

По-прежнему остаются актуальными и решение части возрастных задач, в том числе проблема профессионального самоопределения и профориентации, а также совладание с тревогой перед началом обучения в новой школе.

Последствия для психики ребенка зависят и от его возраста. Было проведено исследование, в рамках которого изучались последствия проживания детей на территориях, где были боевые действия. Для маленьких детей (до 7 лет) это вызывало общую задержку развития, которая проявлялась в речи, в мышлении, формировании познавательных навыков и сложностях с вниманием. У более старших детей нередко отмечалось появление педагогической запущенности [1].

Рассмотрим вторую категорию «Несовершеннолетние, находящиеся/проживающие на территории проведения СВО». В ней можно выделить три подкатегории:

- 2.1. несовершеннолетние, проживающие в непосредственной близости к линии соприкосновения, которые будут эвакуированы при возможности либо чьи родители отказались уезжать раньше;
- 2.2. несовершеннолетние, которые переехали из-под обстрелов в более безопасную зону проведения СВО;
- 2.3. несовершеннолетние, которые проживают на территории проведения СВО.

Рассмотрим первую подкатегорию — «Несовершеннолетние, проживающие в непосредственной близости к линии соприкосновения, которые будут эвакуированы при возможности либо чьи родители отказались уезжать раньше». Линия боевого соприкосновения постоянно сдвигается, при этом часть людей из опасных или потенциально опасных районов отказываются уезжать, в том числе, продолжают оставаться в них вместе с детьми. Некоторые не могут уехать из-за постоянно ведущихся боев либо из-за внезапности начала обстрелов, при возможности их эвакуируют волонтеры либо военные. Часть семей уезжает туда, куда есть возможность, а не туда, куда хотели или планировали. Порой жители уезжают только тогда, когда объявлена всеобщая эвакуация. Указанные факторы нередко приводят к проявлению симптомов острого стрессового расстройства.

Вторая подкатегория — «Несовершеннолетние, которые переехали из-под обстрелов в более безопасную зону проведения СВО». Часть людей выезжают из-под обстрелов, но остаются в зоне проведения СВО, на тех территориях, где не ведутся активные боевые действия. В этом случае, как правило, семьи останавливаются в пунктах временного размещения, у знакомых или родственников, при возможности снимают жилье самостоятельно. Однако в любом случае происходит обживание на новом месте, кто-то планирует остаться навсегда, кто-то надеется позже вернуться в родные края. Дети данной категории преимущественно испытывают те же сложности, что и вынужденные переселенцы, перебравшиеся в дальние регионы. Но при этом у них может быть более выражена тревога перед неопределенностью (надо ли будет уезжать дальше, можно ли будет вернуться), которая усугубляет их психологическое состояние.

И, наконец, третья подкатегория — «Несовершеннолетние, которые проживают на территории проведения СВО». Это та группа, которая наиболее подвержена переживанию психологического стресса. В основном это местные жители, которые не захотели уезжать. Их населенные пункты регулярно подвергаются обстрелам, в них действуют диверсионные группы. Данные и фотографии местных жителей постоянно появляются в социальных сетях, они подвергаются преследованию и травле как в сети Интернет, так и со стороны родственников, одноклассников или знакомых, которые уехали либо проживают в других населенных пунктах. Тех, кто продолжил работать (например, в образовательных организациях), называют «коллаборантами», они и их семьи получают постоянные угрозы. Их получают и несовершеннолетние, особенно — участвующие в молодежных движениях, кружках и т. д. Жизнь на этих территориях продолжается, но местные жители находятся в постоянной тревоге, страхе и испытывают чувство неизвестности: страх того, что город/населенный пункт может подвергнуться нападению, неопределенность будущего, страх перед «прилетами» снарядов и др.

Для данной группы несовершеннолетних характерны следующие проявления кризисных состояний:

- переживание горевания (в том числе осложненного горя);
- проявление симптомов посттравматического стрессового расстройства (агрессия, тревога, страхи, нарушение сна, паника);
- возникновение соматических проявлений травматизации (заикание, нарушение сна);
- демонстрация суицидальных тенденций, поведения;
- демонстрация самоповреждающего поведения;
- употребление психоактивных веществ [2];

- возникновение сложностей саморегуляции психологического состояния;
- проявление нарушения адаптации;
- возникновение панических атак;
- переживание чувства одиночества;
- появление страха смерти;
- боязнь громких звуков;
- возникновение переживаний, связанных с вопросами собственной национальной идентичности.

Есть и ряд общих для всех категорий возможных последствий для психологического благополучия. Среди них разрушение трех базовых иллюзий ребенка: иллюзии собственного бессмертия («Другие могут умереть, а я нет»), иллюзии справедливости («Все плохие получают по заслугам»), иллюзии простоты устройства мира («В мире есть только черное и белое, добро и зло»). Эти иллюзии важны для психического здоровья ребенка и их разрушение может привести к духовно-нравственному кризису и изменению картины мира в целом.

В зависимости от индивидуальных особенностей ребенка, его социальной ситуации развития, функциональности и благополучия семьи у детей могут развиваться, в том числе, острое стрессовое расстройство (ОСР) и посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР). Реакции включают навязчивые мысли или мечты, уклонение от напоминаний о событии, также ПТСР осуществляет негативное воздействие на настроение, когнитивную деятельность, возбуждение и реактивность. ОСР, как правило, начинается сразу после травмы и длится от 3 дней до 1 месяца. Если симптомы длятся более месяца, у несовершеннолетних диагностируется ПТСР.

Симптомы ПТСР можно разделить на специфические и неспецифические. К специфическим относятся: страх повторения; снижение настроения при воспоминании о травме и избегание этой темы; кошмарные сновидения и иногда чувство вины, если у несовершеннолетнего складывается иллюзия, что он мог как-либо повлиять на ход событий. К неспецифическим относятся: общая тревожность, нарушения в поведении, случаи возрастного регресса [2].

В 2023 году специалистами ФКЦ проведено масштабное исследование [4], посвященное изучению психологического состояния и степени травматизации детей, пострадавших в результате боевых действий. В рамках исследования разработан инструмент скрининга, позволяющий оценивать проявления социально-психологической и психической дезадаптации, отдельные симптомы посттравматического стрессового расстройства в различных сферах жизнедеятельности, а также психологические ресурсы совладания со стрессом. В исследовании приняли участие 51 000 респондентов из четырех новых субъектов Российской Федерации, а также приграничных территорий Белгородской, Ростовской областей, Республики Крым. Выборка составила 646 обучающихся 9–11 классов (76,4% мужского, 23,4% женского пола), а также 829 обучающихся 5–8 классов (76,4% мужского, 23,4% женского пола).

В ходе исследования актуального состояния детей и подростков, находившихся в зоне проведения СВО, а именно характеристик их психофизиологической, эмоциональной, когнитивной, поведенческой, внутрисемейной и коммуникативной сфер жизни, были получены следующие результаты. У достаточно большого количества детей 5–8 класса хорошие показатели по психологическому благополучию: более 40% детей высыпаются и легко просыпаются, почти 55% имеют достаточное количество сил и энергии, не было ни одного обучающегося с панической атакой, почти 45% отметили, что они быстро справляются с плохими событиями и радуются мелочам, почти 40% отметили, что способны эмоционально поддерживать других людей, и никто не отметил своего переживания одиночества. В когнитивной сфере у 30% присутствует радость от получения новых знаний, и почти 50% считают, что могут справиться со сложными заданиями. У 40% появились новые увлечения и 51% переживают себя более взрослыми. И, наконец, во внутрисемейной и коммуникативной сфере были получены такие показатели: 54% детей гордятся своими близки-

ми, 69% чувствуют поддержку и опору от своей семьи, у 65% есть надежные друзья и 37% хотят знакомиться с новыми людьми.

Схожая картина наблюдается и у более старших подростков (9–11 класс): более 32% детей высыпаются и легко просыпаются, 40% имеют достаточное количество сил и энергии, почти 46% отметили, что они быстро справляются с плохими событиями и радуются мелочам, 31% отметили, что способны эмоционально поддерживать других людей. В когнитивной сфере у 25% присутствует радость от получения новых знаний, и 46% считают, что могут справиться со сложными заданиями. У 37% появились новые увлечения и 51% переживают себя более взрослым. Во внутрисемейной и коммуникативной сфере было показано, что 49% детей гордятся своими близкими, 70% чувствуют поддержку и опору от своей семьи, у 71% есть надежные друзья и 45% хотят знакомиться с новыми людьми.

Таким образом, можно отметить две основные тенденции формирования социально-психологического портрета детей, пострадавших в результате боевых действий. С одной стороны, многие психологические проявления схожи вне зависимости от конкретной ситуации, которая сложилась (более ранняя или более поздняя эвакуация из зоны боевых действий, проживание отдельно от родителей с сопровождающим или у дальних родственников и др.). Это проявления тревоги, беспокойства за будущее, переживание неопределенности, возникновение переживаний о судьбе близких, состояние утраты, горевание.

Вторая тенденция позволяет отметить ряд важных отличий, которые связаны с различными обстоятельствами организации жизнедеятельности ребенка в зоне боевых действий или после эвакуации (переезд с родителями, без них, в составе группы; проживание с семьей или на базе детского оздоровительного лагеря; эвакуирована вся семья или остались бабушки/дедушки, другие значимые близкие). В зависимости от ситуации могут демонстрироваться суицидальные тенденции (вплоть до суицидального, самоповреждающего поведения), переживание осложненного горя, соматических проявлений травматизации. В данном случае создание социально-психологического портрета детей, пострадавших в результате боевых действий, позволит более системно подходить к отбору методов и технологий оказания психологической помощи данной категории несовершеннолетних.

Литература

1. Захарова Н.М., Милехина А.В., Баева А.С., Велусевич Д.В. Психические последствия пережитого стресса у детей, возвращенных из зоны боевых действий [Электронный ресурс] // *Norwegian Journal of Development of the International Science*. 2021. № 75-1. С. 42-46. doi:10.24412/3453-9875-2021-75-1-42-46
2. Захарова Н.М., Пережогин Л.О., Милехина А.В. Комплексная психотерапия посттравматических расстройств у детей, возвращаемых из зон боевых действий [Электронный ресурс] // *Российский психиатрический журнал*. 2022. № 4. С. 57–63. doi:10.47877/1560-957X-2022-10407
3. Кочетова Ю.А., Климакова М.В. Зарубежные исследования сепарационной тревоги [Электронный ресурс] // *Современная зарубежная психология*. 2022. Том 11. № 1. С. 39–47. doi:10.17759/jmfp.2022110104
4. Ульянина О.А., Александрова Л.А., Дмитриева С.О. Особенности актуального состояния обучающихся в регионе с высокой степенью вовлеченности в последствия боевых действий [Электронный ресурс] // *Социальная психология и общество*. 2024. Том 15. № 1. С. 171–189. doi:10.17759/sps.2024000001
5. Grenon M., Consigny M., Lemey C., Simson J.-P., Coulon N. Impact of a Terrorist Attack on the Mental Health of Directly Exposed French Adolescents: Study Protocol for the First Step of the AVAL Cohort Study // *Frontiers in Psychiatry*. 2019. Vol. 10. doi:10.3389/fpsy.2019.00744

References

1. Zakharova N.M., Milekhina A.V., Baeva A.S., Velisevich D.V. Psikhicheskie posledstviya perezhitogo stressa u detei, vozvrashchennykh iz zony boevykh deistvii [Mental consequences after experienced stress for children returned home from a war zone] [Elektronnyi resurs]. *Norwegian Journal of Development of the International Science*, 2021, no. 75-1, pp. 42-46. doi:10.24412/3453-9875-2021-75-1-42-46 (In Russ., abstr. In Engl.).
2. Zakharova N.M., Perezhogin L.O., Milekhina A.V. Kompleksnaya psikhoterapiya posttravmaticheskikh rasstroistv u detei, vozvrashchaemykh iz zon boevykh deistvii [Combined psychotherapy of post-traumatic disorders in children returning from war zones] [Elektronnyi resurs]. *Rossiiskii psikhiatricheskii zhurnal = Russian Journal of Psychiatry*, 2022, no. 4, pp. 57–63. doi:10.47877/1560-957KH-2022-10407 (In Russ., abstr. In Engl.).
3. Kochetova Yu.A., Klimakova M.V. Zarubezhnye issledovaniya separatsionnoi trevogi [Foreign Studies of Separational Anxiety] [Elektronnyi resurs]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2022. Vol. 11, no. 1, pp. 39–47. doi:10.17759/jmfp.2022110104 (In Russ., abstr. In Engl.).
4. Ulyanina O.A., Aleksandrova L.A., Dmitrieva S.O. Osobennosti aktual'nogo sostoyaniya obuchayushchikhsya v regione s vysokoi stepen'yu вовлеченности в posledstviya boevykh deistvii [Features of the Current State of Students in Regions with High Involvement in the Consequences of Hostilities] [Elektronnyi resurs]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2024. Vol. 15, no. 1, pp. 171–189. doi:10.17759/sps.2024000001 (In Russ., abstr. In Engl.).
5. Grenon M., Consigny M., Lemey C., Simson J.-P., Coulon N. Impact of a Terrorist Attack on the Mental Health of Directly Exposed French Adolescents: Study Protocol for the First Step of the AVAL Cohort Study. *Frontiers in Psychiatry*, 2019. Vol. 10. doi:10.3389/fpsy.2019.00744

Информация об авторах

Ульянина Ольга Александровна

доктор психологических наук, член-корреспондент РАО, руководитель, Федеральный координационный центр по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9300-4825>, e-mail: ulyaninaoa@mgppu.ru

Никифорова Екатерина Александровна

начальник, отдел научно-методического обеспечения, Федеральный координационный центр по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0488-6497>, e-mail: nikiforovaea@mgppu.ru

Тараненко Ольга Анатольевна

ведущий аналитик, отдел научно-методического обеспечения, Федеральный координационный центр по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4273-5681>, e-mail: taranenkoaa@mgppu.ru

Шипилова Анна Алексеевна

психолог, сектор экстренного реагирования и психологического консультирования, отдел экстренной психологической помощи, Федеральный координационный центр по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

<https://orcid.org/0009-0003-5088-326X>, e-mail: annshipilova@gmail.com

Information about the authors

Olga A. Ulyanina

Doctor of Psychology, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Head, Federal Coordination Center for the Provision of Psychological Services in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9300-4825>, e-mail: ulyaninaoa@mgppu.ru

Ekaterina A. Nikiforova

Head, Department of Scientific and Methodological Support, Federal Coordination Center for the Provision of Psychological Services in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0488-6497>, e-mail: nikiforovaea@mgppu.ru

Olga A. Taranenko

Lead Analyst, Department of Scientific and Methodological Support, Federal Coordination Center for the Provision of Psychological Services in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4273-5681>, e-mail: taranenkooa@mgppu.ru

Anna A. Shipilova

Psychologist, Emergency Response and Psychological Counseling Sector, Federal Coordination Center for the Provision of Psychological Services in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

<https://orcid.org/0009-0003-5088-326X>, e-mail: annshipilova@gmail.com

Получена 16.09.2024

Received 16.09.2024

Принята в печать 17.11.2024

Accepted 17.11.2024

Аксиологическая и личностно-ориентированная основа сотрудничества и взаимодействия субъектов образовательной среды

Axiological and Person-Oriented Basis for Cooperation and Interaction of Subjects of the Educational Environment

Философия гуманизации общественных отношений к лицам с особыми возможностями здоровья

Баранова К.Е.

*Мелитопольский государственный университет (ФГБОУ ВО МГУ), г. Мелитополь, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7182-3855>, e-mail: kris09091991@gmail.com*

В статье рассматривается одна из актуальных проблем современной коррекционной педагогики — отношение общества к лицам с ограниченными возможностями здоровья. Отношение к людям с нарушениями психофизического развития меняется в разные исторические эпохи. В странах Европы государственный строй опирается на морально-этические принципы, направленные на защиту прав и свобод людей с особыми потребностями. Исследованы различные исторические документы, свидетельствующие об изменении общественного отношения к людям с нарушениями психофизического развития в разные исторические периоды и культуры, а также о важности предоставления коррекционной дефектологической помощи людям, страдающим различными нарушениями. Выделено толерантное отношение к людям с особыми возможностями здоровья в Киевской Руси. На протяжении всего времени существования России мы видим, что русский народ отличался своим гуманным отношением к людям с дефектами физического и психического развития. Отмечено, что в обществе произошла гуманистическая эволюция взглядов благодаря известным историческим деятелям и философам-гуманистам.

Ключевые слова: гуманизм, философия, морально-этические ценности, дефектологическая помощь, речевые дефекты, психофизическое развитие, общество, ограниченные возможности здоровья.

Для цитаты: Баранова К.Е. Философия гуманизации общественных отношений к лицам с особыми возможностями здоровья [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2024. Том 21. № 4. С. 104–110. DOI:10.17759/bppe.2024210410

Philosophy of Humanization of Public Attitude towards Persons with Special Health Abilities

Kristina E. Baranova

Melitopol State University, Melitopol, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7182-3855>, e-mail: kris09091991@gmail.com

The article examines one of the current problems of the modern correctional pedagogy — the public attitude towards persons with disabilities. The attitude towards people with disorders of psychophysical development changes in different historical eras. In European countries, the government system is based on moral and ethical principles aimed at protecting the rights and freedoms of people with special needs. Various historical documents have been studied, indicating changes in public attitudes towards people with disorders of psychophysical development in different historical periods and cultures, as well as the importance of providing corrective defectological assistance to people suffering from various disorders. The tolerant attitude towards people with special health conditions in Kievan Rus is highlighted. Throughout the entire era of Russia's existence, we see that the Russian people were distinguished by their humane attitude towards people with defects in physical and mental development. It is noted that in society there has been a humanistic evolution of views regarding people with special health needs, thanks to famous historical figures and humanist philosophers.

Keywords: *humanism, philosophy, moral and ethical values, defectological assistance, speech defects, psychophysical development, society, health limitations.*

For citation: Baranova K.E. Philosophy of Humanization of Public Attitude towards Persons with Special Health Abilities. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2024. Vol. 21, no. 4, pp. 104–110. DOI:10.17759/bppe.2024210410 (In Russ., abstr. in Engl.).

Первые известные данные о речевых дефектах, связанных с физической травмой, пришли к нам с древнеегипетского медицинского папируса (папируса Эдвина Смита), который нашли в 1862 году в одной из фиванских могил XVII века до н. э. В папирусе есть свидетельства, что он — копия более давнего трактата, датированного 30 столетием до н. э. [14]. Поэтому известно, что древние египтяне обращали внимание на нарушения речи и причины, которые их спровоцировали. Древние индусы в одной из частей трактата «Веды» [9] — «Аюрведах» (раздел 5) — дали детальное описание двух пластических операций (в современной терминологии — хейлопластика и уранопластика), этот текст можно считать первым описанием предоставления медицинской помощи людям, которые страдали речевыми патологиями вследствие физических повреждений (расщелины губы и неба).

В исследованиях П. Пясецкого и В. Корсакова [3], посвященных изучению патологий речи в Древнем Китае, находим ведомости про лиц с расщелинами губы и про афазические проявления у людей при заболевании тифом.

В Древней Греции лиц с психофизическими дефектами уничтожали [9], так как они были обузой для общества. Наиболее полные и системные описания речевых нарушений находим в

работах древнегреческого врача и философа, основоположника античной медицины Гиппократ [7] (459–377 гг. до н. э.). Он описывает речевые отклонения, указывая в качестве их первоосновы следующие причины: потерю голоса, потерю речи, глупость, неразборчивость речи, заикание, и дает советы по методам лечения тех или иных нарушений (по данным И. Сикорского). Все лечение сводилось только к кровопусканию. Важным для разработки основ логопедической помощи было то, что Гиппократ рекомендовал при диагностике и прогнозе каких-либо болезней обращать внимание, прежде всего, на состояние органов слуха и речи больного в целом [15].

Таким образом, характерным для Египта, Индии, Китая, Греции и Рима в древние времена был медицинский подход [10], направленный на преодоление речевых нарушений. В древние времена педагогическим методам и средствам исправления дефектов звукопроизношения не уделялось достаточного внимания. При этом знания древней медицины в области лечения речевых отклонений содействовали зарождению основ логопедической помощи.

Наибольшее влияние на отношение к лицам с ограниченными психофизическими возможностями имели религиозные мировоззрения общества. Так, в эпоху Средневековья [12] в европейских странах был очень низкий уровень науки и культуры. Духовенство (именно оно было при власти) всецело приуменьшало их развитие. Поэтому лица с нарушениями речи не имели никаких прав [11], воспринимались как неполноценные существа, преследовались, так как их недостаток считался «наказанием Божиим» или хуже — этих людей называли колдунами, посланниками дьявола.

Необходимо заметить, что положение лиц с ограниченными возможностями здоровья в Западной Европе и Киевской Руси [8] существенно отличалось. Тот тип религиозного мировоззрения, что был главенствующим в западноевропейских государствах в эпоху Средневековья, формировал жестокое отношение к людям с недостатками развития. В это время в Киевской Руси духовенство относилось к людям с недостатками в развитии [1] как к «Божиим людям». Такие люди находились под присмотром в монастырях и богадельнях, где им помогали с их нуждами.

Во время правления Ярослава Мудрого при монастырях строились не только богадельни и приюты, но и открывались школы, где детей учили читать и писать. Среди учеников были и дети с особыми образовательными потребностями, у которых были физические, психические, речевые нарушения. Таки образом, мы можем смело говорить о том, что инклюзия широко применялась на нашей земле еще с времен Киевской Руси.

Значимую роль в обучении и социализации сыграл Киево-Печерский монастырь [5], где в первой половине XI века был открыт отдельный дом для сирот. Инициатором создания был игумен Феодосий Печерский, который выделял десятину с денег монастыря на содержание дома сирот. В доме сирот заботились и обучали детей глухонемых, слепых и калек: «о дом сем шла большая слава».

Постоянные нападения татаро-монгол замедлили развитие специальных школ, где обучали людей с нарушениями развития. В связи с экономическими, политическими и социальными проблемами помощь лицам с особыми возможностями здоровья почти прекратили, про обучение таких лиц речь не шла.

В XV–XVI веке на территории Руси [4] возобновляется развитие науки и культуры. Монастыри оставались основными местами, где находили помощь люди с особыми возможностями здоровья.

В Российской империи XVI века, одновременно с церковью, помощь в социализации и обучении лиц с психофизическими недостатками [2] широко предоставляла светская власть. Начали появляться и распространяться госпитали, которые стали новой формой помощи больным и инвалидам. Количество госпиталей было достаточно большим: они оказывали свою помощь и поддержку не только в городах, но и в селах. В госпитале ухаживали за лицами, которые не могли обслуживать себя самостоятельно, а также обучали ремеслу тех, кто был на это способен.

Россия Петра I сделала весомый шаг вперед в отношении помощи лицам с особыми возможностями здоровья [2]. Петр I ввел определенные мероприятия, которые современная логопедия и дефектология взяли на вооружение, а именно — обследование. Петр I запретил без обследования распределять лиц, страдающих различными заболеваниями, по госпиталям и лечебницам.

В 1761 году к вопросу о создании учреждений для душевнобольных вернулся Петр III, который дал указание, чтобы безумных не отдавали в монастыри, а построили для них специальные дома. Так в России начали появляться первые дома для душевнобольных людей, где им начали оказывать медицинскую помощь. Активное разрастание домов для душевнобольных произошло во времена правления Екатерины II. В 1775 году в каждой губернии были созданы «приказы общественной опеки», которые возглавляли губернаторы. В распоряжении этого приказа входили все приюты и сиротские дома, где оказывали помощь и содействие детям с психофизическими нарушениями в том числе [4].

Проблемам развития основ логопедической помощи в России посвящены исследования А. Безлюдовой. Анализируя становление помощи лицам с речевыми нарушениями — период с 1880 по 1925 гг., — она выделяет четыре этапа.

Первый этап (1800–1860 гг.) характеризуется тем, что ученые изучали дефекты речи эмпирически, то есть описывали различные факты, которые замечали в отдельных клинических случаях. В это время лечение направлялось на общее заболевание, из-за которого и наблюдались нарушения речи.

На втором этапе (1861–1880 гг.) нарушения речи изучались теоретически, вылеплялись общие характеристики нарушений речи, сбор материалов стал системным, исследовались причины, которые вызвали эти нарушения. Исследователи начали изучать различные формы речевых отклонений (заикание, афазия, ринолалия, тахилалия). Медицинское воздействие считалось основным в преодолении речевых нарушений, при этом начали использовать и педагогические средства, которые были направлены на коррекцию одного или нескольких внешних симптомов речевого нарушения. Методы педагогической коррекции имели тренировочный характер.

Третий этап (1881–1900 гг.) характеризуется стремлением ученых к целостному рассмотрению каждой из форм речевой патологии с учетом этиологии, механизмов, симптоматики, течения речевых расстройств и методов их преодоления. Речевые нарушения начали изучаться целостно и всесторонне. Некоторые ученые использовали методы медико-педагогического подхода к устранению патологий речи. Разрабатывая свои технологии и методики, специалисты в области коррекционной педагогики брали во внимание анатомо-физиологические и социально-психологические факторы, которые влияют на речевое нарушение и его исправление.

В 1882 году вышла работа известного дефектолога И. Сикорского «О заикании» [3]. Автор характеризовал нарушения речи, обусловленные слабостью речевого центра. Вследствие этой слабости возникали нарушения в процессе обобщения речедвигательных способностей человека, а также судороги речевых мышц. И. Сикорский выделял и психические причины заикания. Он предлагал исправлять это речевое нарушение комплексными методами.

Важным событием на этом этапе был II съезд российских деятелей по техническому и профессиональному образованию, который состоялся в декабре 1885 года — январе 1886 года. Он сыграл выдающуюся роль в развитии отечественной специальной педагогики. На съезде поднялись вопросы организации специальных школ и детских садов для детей с ограниченными возможностями здоровья: была высказана идея про необходимость создания специальных школ и дошкольных учреждений. Таким образом, гуманисты и новаторы своего времени хотели продвинуть давно забытые идеи обучения и воспитания лиц с нарушениями развития.

Последний этап (1901–1925 гг.), по характеристике А. Безлюдовой, отличается систематизацией и дифференциацией изучения речевых нарушений. В это время сформировался междисциплинарный подход к изучению речевых нарушений, который учитывал влияние различных факто-

ров на появление тех или иных нарушений развития человека. Исследования патологии речи, соответственно, помогли развитию анатомии, физиологии, педагогики и других наук. Начали появляться специальные педагогические методы, которые учитывали, прежде всего, роль психологических и социальных факторов в процессе профилактики и преодоления различных форм патологии речи.

Характерным для этой эпохи было то, что в России не было специализированных учреждений именно для детей-логопатов, которые нуждались только в коррекции речи [4]. Эта категория детей обучалась вместе с глухими детьми и детьми с умственной отсталостью. В некоторых школах Российской империи были отдельные классы для детей с нарушениями речи, но в основном эта категория детей училась по таким же программам, что и глухие и умственно отсталые. В этот период создавались специальные кабинеты, где лечили заикание у взрослых людей.

В 1909 году в Российской империи (Екатеринославская губерния, Михайловский хутор) был открыт один из первых специализированных детских садов для глухонемых детей, где воспитывалось 30 детей дошкольного возраста, возрастом от 4 до 6 лет. На базе детского сада на протяжении нескольких лет проводились занятия по развитию речи [12].

В 1911 году состоялся съезд московских учителей, на котором обсуждали вопрос о создании учреждений различного типа, в том числе специальных школ, классов, групп для детей с нарушениями речи. В это время в России существовало уже две вспомогательные школы под руководством Ф. Рау, где проводилась работа по исправлению дефектов звукопроизношения. В 1915 году для учителей вспомогательных школ впервые провели логопедические курсы.

Таким образом, до революции 1917 года в России не существовало государственной помощи детям с нарушениями речи как отдельной категории лиц с нарушениями развития. Детям с нарушениями речи оказывали помощь на базе специальных школ для глухонемых и умственно отсталых, так как нарушения речи считали симптомом более сложных дефектов, таких как умственная отсталость или глухота. В этот период создавались отдельные классы при специальных учреждениях для заикающихся и алаликов. При детальном изучении причин возникновения других речевых патологий разрабатывались методы и способы преодоления различных дефектов.

Одним из первых ученых, который начал осуществлять определенные мероприятия по оказанию коррекционной логопедической помощи, был Ф. Рау. Он вычленил из сурдопедагогики приемы постановки правильного звукопроизношения для использования в работе с лицами, страдающими умственной отсталостью, а потом и с детьми, у которых интеллект был в норме. Таким образом, Ф. Рау научно доказал, что логопедия является отдельной наукой.

Таким образом, в период с 1800 по 1925 гг. зарождались идеи отделения речевых нарушений в отдельную категорию нарушений. Ученые активно перенимали зарубежный опыт [6], проводили свои исследования, которые помогали раскрыть механизмы и этиологию нарушений речи, методы и приемы коррекции этих нарушений. На базе советской коррекционной школы начали проводить исследования нарушений речи не только у взрослых, но и у детей, которых раньше отправляли в учреждения для умственно отсталых и глухих. Именно в советское время коррекционные педагоги уделяли большое внимание социализации лиц с психоречевыми нарушениями. В это время открываются специальные школы, классы для детей с нарушениями развития, где в приоритете было именно профильное образование детей с особыми возможностями здоровья. Государство также заботилось и о трудоустройстве лиц с особыми возможностями здоровья, для таких людей была предусмотрена социальная система льгот и финансовой поддержки. Необходимо сказать, что многое из советских подходов к воспитанию и образованию лиц с особенностями психофизического развития применяется и на современном этапе развития и построения российской системы обучения и воспитания детей с ОВЗ.

Таким образом, как показывает история, отношение общества к рождению и существованию людей с различными нарушениями в развитии существенно меняется. Благодаря известным фи-

лософам-просветителям в обществе произошла гуманистическая эволюция взглядов относительно людей с особыми возможностями здоровья. Лиц с нарушениями в развитии перестали уничтожать на физическом уровне. В современном обществе лицам с особыми возможностями здоровья — на государственном уровне — предоставляется всесторонняя поддержка и помощь в социализации и абилитации. Люди с особыми возможностями здоровья являются полноправными членами общества, которые не ограничиваются в правах и свободах. Таким образом, анализируя отношение к людям с нарушениями психофизического развития, можно сделать вывод, что на Руси испокон веков была актуальной проблема воспитания, обучения и социализации лиц с нарушениями развития. На протяжении всего времени существования России мы видим, что русский народ отличался своим гуманным отношением к людям с дефектами физического и психического развития. Жизненные ориентиры, которые передавались из поколения в поколение, учили российское общество принимать и относиться с уважением к людям с особыми возможностями здоровья, поэтому философия толерантности и гуманизма является приоритетной для построения системы ценностей людей XXI века.

Литература

1. Алексеева Т.А. Теория международных отношений как политическая философия и наука: Учебное пособие. М.: Аспект Пресс, 2019. 608 с.
2. Брамбринг М. Воспитание слепого ребенка раннего возраста в семье. М.: Academia, 2003. 142 с.
3. Богданова Т.Г. Сурдопсихология: Учебное пособие. М.: Academia, 2002. 221 с.
4. Боскис Р.М. Глухие и слабослышащие дети. М.: Советский спорт, 2004. 304 с.
5. Бранская Е.В., Панфилова М.И. Основы философии: Учебное пособие. М.: Юрайт. 2019. 184 с.
6. Верхало Ю.Н. Тренажеры и устройства для восстановления здоровья и рекреации инвалидов. М.: Советский спорт, 2004. 531 с.
7. Ветошкин А.П., Некрасов С.И., Некрасова Н.А. Философия с иллюстрациями: Учебник. М.: РГ-Пресс, 2020. 624 с.
8. Губин В.Д., Некрасова Е.Н. Философия культуры: Учебник. М.: РГГУ, 2019. 185 с.
9. Гуревич П.С., Филатов О.К. Философия и история образования. От Античности до эпохи Просвещения: Учебное пособие. М.: Юрайт, 2019. 290 с.
10. Демина Л.А., Малюкова О.В., Бучило Н.Ф. Философия: Учебник. М.: Проспект, 2020. 360 с.
11. Доброхотов А.Л. Философия культуры. М.: Высшая Школа Экономики (Государственный Университет), 2016. 560 с.
12. Канке В.А. Философия для психологов: Учебник. М.: Инфра-М, 2018. 316 с.
13. Любутин К.Н., Грибакин А.В. Западная философская антропология: Учебное пособие. М.: Юрайт, 2019. 172 с.
14. Миронова Д. Политическая философия: Учебное пособие. М.: Издательство МГУ, 2019. 248 с.
15. Путилова Л.М., Бубнова М.И. Философия и история образования: Учебник. М.: Юрайт. 2017. 234 с.

References

1. Alekseeva T.A. Teoriya mezhdunarodnykh otnoshenii kak politicheskaya filosofiya i nauka: Uchebnoe posobie. Moscow: Aspekt Press, 2019. 608 p. (In Russ.).
2. Brambring M. Vospitanie slepogo rebenka rannego vozrasta v sem'e. Moscow: Academia, 2003. 142 p. (In Russ.).
3. Bogdanova T.G. Surdopsikhologiya: Uchebnoe posobie. Moscow: Academia, 2002. 221 p. (In Russ.).
4. Boskis R.M. Glukhie i slaboslyshashchie deti. Moscow: Sovetskii sport, 2004. 304 p. (In Russ.).
5. Branskaya E.V., Panfilova M.I. Osnovy filosofii: Uchebnoe posobie. Moscow: Yurait. 2019. 184 p. (In Russ.).
6. Verkhalo Yu.N. Trenazhery i ustroistva dlya vosstanovleniya zdorov'ya i rekreatsii invalidov. Moscow: Sovetskii sport, 2004. 531 p. (In Russ.).

7. Vetoshkin A.P., Nekrasov S.I., Nekrasova N.A. *Filosofiya s illyustratsiyami: Uchebnik*. Moscow: RG-Press, 2020. 624 p. (In Russ.).
8. Gubin V.D., Nekrasova E.N. *Filosofiya kul'tury: Uchebnik*. Moscow: RGGU Publ., 2019. 185 p. (In Russ.).
9. Gurevich P.S., Filatov O.K. *Filosofiya i istoriya obrazovaniya. Ot Antichnosti do ehpokhi Prosveshcheniya: Uchebnoe posobie*. Moscow: Yurait, 2019. 290 p. (In Russ.).
10. Demina L.A., Malyukova O.V., Buchilo N.F. *Filosofiya: Uchebnik*. Moscow: Prospekt, 2020. 360 p. (In Russ.).
11. Dobrokhotov A.L. *Filosofiya kul'tury*. Moscow: Vysshaya Shkola Ekonomiki (Gosudarstvennyi Universitet) Publ., 2016. 560 p. (In Russ.).
12. Kanke V.A. *Filosofiya dlya psikhologov: Uchebnik*. Moscow: Infra-M, 2018. 316 p. (In Russ.).
13. Lyubutin K.N., Gribakin A.V. *Zapadnaya filosofskaya antropologiya: Uchebnoe posobie*. Moscow: Yurait, 2019. 172 p. (In Russ.).
14. Mironova D. *Politicheskaya filosofiya: Uchebnoe posobie*. Moscow: Izdatel'stvo MGU, 2019. 248 p. (In Russ.).
15. Putilova L.M., Bubnova M.I. *Filosofiya i istoriya obrazovaniya: Uchebnik*. Moscow: Yurait. 2017. 234 p. (In Russ.).

Информация об авторах

Баранова Кристина Евгеньевна

аспирант 2 года обучения, направление подготовки 44.06.01 Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия), Мелитопольский государственный университет (ФГБОУ ВО МГУ), г. Мелитополь, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7182-3855>, e-mail: kris09091991@gmail.com

Information about the authors

Kristina E. Baranova

Postgraduate Student, Direction of the Correctional Pedagogy (Deaf Pedagogy and Typhlopedics, Oligophrenopedagogy and Speech Therapy), Melitopol State University, Melitopol, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7182-3855>, e-mail: kris09091991@gmail.com

Получена 11.09.2024

Received 11.09.2024

Принята в печать 17.11.2024

Accepted 17.11.2024

Психология самоопределения личности в образовании и профессии

Psychology of Personality Self-Determination in Education and Profession

Специфика ценностных ориентаций будущих специалистов социономической сферы

Гоглева А.В.

*Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского» (ФГАОУ ВО «ННГУ им. Н.И. Лобачевского»), г. Нижний Новгород, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0945-8734>, e-mail: werefox13@gmail.com*

Щелина Т.Т.

*Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Арзамасский филиал (Арзамасский филиал ННГУ), г. Арзамас, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8637-0111>, e-mail: arz65@mail.ru*

В статье представлен анализ специфики ценностных ориентаций будущих специалистов социономической сферы, проведенный на базе Арзамасского филиала ННГУ. Представлены материалы эмпирического исследования взаимосвязи между ценностными ориентациями студентов и их временной перспективой на младших курсах ($n = 120$, возраст 18–21 год). В результате было выявлено, что в качестве предпочитаемых студенты выделяют ценности, направленные на саморазвитие, достижение собственных успехов, улучшение качества жизни. Ценности, направленные на выстраивание отношений с другими людьми, напротив, являются незначимыми для них. Большинство студентов ориентированы на настоящее, стремятся удовлетворить свои потребности, но одновременно часто вспоминают негативные события и эмоции из прошлого, в то время как будущее кажется им далеким. Также выявлены особенности ценностных ориентаций студентов с разными преобладающими временными факторами. По полученным данным можно заключить, что современные студенты сталкиваются с кризисом ценностных установок.

Ключевые слова: *ценностные ориентации, временная перспектива, самореализация студентов, профессиональное развитие, высшее образование.*

Для цитаты: *Гоглева А.В., Щелина Т.Т. Специфика ценностных ориентаций будущих специалистов социономической сферы [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2024. Том 21. № 4. С. 111–118. DOI:10.17759/bppe.2024210411*

Specifics of Value Orientations of Future Specialists of the Socionomic Sphere

Anastasia V. Gogleva

Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0945-8734>, e-mail: werefox13@gmail.com

Tamara T. Shchelina

Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Arzamas Branch, Arzamas, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8637-0111>, e-mail: arz65@mail.ru

The article presents an analysis of the specifics of the value orientations of future specialists in the socionomic sphere on the basis of the Arzamas branch of the National University of Economics. The materials of an empirical study of the relationship between students' value orientations and their time perspective in junior courses (n = 120, age 18-21) are presented. As a result, it was revealed that students' preferred values are those aimed at self-development, achieving their own success, and improving the quality of life. Values aimed at building relationships with other people, on the contrary, are insignificant to them. Most students are focused on the present, striving to satisfy their needs, but at the same time they often recall negative events and emotions from the past, while the future seems far away to them. The features of students' value orientations with different prevailing time factors are also revealed. According to the data obtained, it can be concluded that modern students are facing a crisis of value attitudes.

Keywords: *value orientations, time perspective, students' self-realization, professional development, higher education.*

For citation: Gogleva A.V., Shchelina T.T. Specifics of Value Orientations of Future Specialists of the Socionomic Sphere. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2024. Vol. 21, no. 4, pp. 111–118. DOI:10.17759/bppe.2024210411 (In Russ., abstr. in Engl.).

Исследование системы ценностных ориентаций личности представляет собой важный научный подход, который позволяет более глубоко понять индивидуальные и социальные особенности личности. Ценностные ориентации играют важную роль в нашей жизни, определяя наши предпочтения, стремления и цели. Они помогают нам понять самих себя, наши мотивации и смысл жизни. У каждого из нас есть свои уникальные ценностные ориентации, которые формируются в процессе нашего развития и опыта.

Роль ценностных ориентаций в жизни человека стали объектом изучения таких ученых, как: А.Г. Асмолов, Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, С.Л. Рубинштейн, А.М. Матюшкин, В.Н. Мясищев, Д.Н. Узнадзе и другие.

Для Б.Г. Ананьева ценностные ориентации «являются центром духовного развития личности, они выражают общности целей деятельности, направленности жизни и мотивации поведения» [1].

А.Г. Здравомыслов рассматривает ценностные ориентации как «социально обусловленную, более или менее устойчивую, избирательную позицию человека по отношению к материальным и духовным благам и идеалам, которые могут быть предметами, целями или средствами удовлетворения потребностей жизнедеятельности человека» [4].

Д.А. Леонтьев понимал ценностные ориентации как «метод, с помощью которого возможно изучать индивидуальные и групповые представления о ценностях, выявлять структуру ценностей и устанавливать общие ориентиры жизнедеятельности людей» [8].

По мнению Л.Х. Нагоевой, ценностные ориентации являются «одним из центральных личностных новообразований, которые выражают сознательное отношение человека к социальной действительности и, в этом своем качестве, определяют широкую мотивацию его поведения и оказывают существенное влияние на все стороны его действительности» [10].

С.Л. Рубинштейн отмечал, что «планирование будущего осуществляется исходя из иерархической системы ценностей, представленной в сознании человека. Ценностная ориентация — это базовый элемент, обеспечивающий общую направленность поведения индивида, способы регуляции поведения, его формы» [12].

Таким образом, ценностные ориентации играют важную роль в формировании жизненного пути личности. Они являются основой мотивации ее жизнедеятельности и способствуют разработке смысло-жизненных ориентаций в процессе жизни.

Исследование системы ценностных ориентаций имеет большое практическое значение. Мы можем говорить не только о мелких выборах в повседневной жизни, но и о глобальных и значимых — о таких как выбор будущей профессии.

О.П. Терновская выделяет следующие особенности карьерных ориентаций в студенческие годы [13].

- Карьерные ориентации студентов оформляются на завершающем этапе обучения в вузе, это связано с построением карьерных планов и стратегией реализации карьерных целей. Кроме того, карьерная ориентация помогает студентам развивать необходимые навыки и умения для успешного трудоустройства и профессионального роста.
- Среди студентов-выпускников социэкономических профессий характерно преобладание ориентации на служение человечеству. Такая ориентация личности студента может быть обусловлена как внутренними убеждениями и ценностями, так и спецификой выбранной ими профессии, где главной целью является помощь другим людям. Важным моментом является также социальная ответственность, которая стимулирует студентов-выпускников социэкономических профессий к деятельности в интересах общества.
- Выбор студентами приоритетной карьерной ориентации зависит от тендерных характеристик личности: для андрогинного типа личности в большей степени, по сравнению с другими группами, характерно преобладание ориентации на стабильность, для маскулинного типа — ориентация на менеджмент, для феминного — ориентация на автономию и служение, а также отсутствие ориентации на конкуренцию.
- Студентам в стенах вуза на завершающем этапе обучения важно оказать психолого-педагогическую помощь, направленную на формирование внутренней готовности к осознанному и самостоятельному построению, корректировке и реализации планов развития себя как субъекта карьерного пути, готовности рассматривать себя развивающимся во времени и самостоятельно находить личностно значимые смыслы в профессиональной деятельности и карьере. Психолого-педагогическая поддержка реализуется с помощью карьерных консультаций, специализированных тренингов и семинаров, участия в ярмарке вакансий и других ресурсов для поиска интересующей работы или возможностей для дальнейшего обучения.
- Специфика карьерных ориентаций студентов на завершающем этапе обучения в вузе заключается в низком уровне осознанности. Уровень осознанности ведущей карьерной ориен-

тации зависит от уровня развития рефлексивных способностей студентов и, в свою очередь, осознанность карьерных ориентаций выступает условием эффективного планирования карьеры, обуславливая степень выраженности внутриличностных противоречий, связанных с карьерными замыслами.

Остановимся на последнем пункте подробнее.

Действительно, часто студенты ставят перед собой размытые цели, не имея четкого плана действий, стремятся достичь сразу нескольких целей, не умея при этом правильно расставлять приоритеты. Именно эти факторы являются причиной низкого уровня планирования карьеры и выраженности внутреннего напряжения у студентов.

Структура ценностных ориентаций студента представляет особый интерес и значимость, прежде всего потому, что динамику в ценностно-ориентационной сфере в процессе подготовки молодых специалистов и их дальнейшего профессионального развития можно исследовать, только имея целостную картину ценностей в профессиональной деятельности [7; 9; 11; 15].

По мнению И.В. Васениной и Т.Н. Кухтевич, «познание смысложизненных установок и целей современного студенчества, динамики его ценностного сознания является важным условием повышения эффективности процессов формирования профессионализма и высокой духовной культуры специалиста XXI века» [3].

Без понимания того, чем живет сегодняшняя студенческая молодежь, невозможно выстроить с ней работу. Если наша работа в вузе строится на основе ценностей десятилетней или даже пятилетней давности, мы рискуем наткнуться на непонимание, отрицание и протест студентов.

Как показывают данные исследований [2; 5; 6 и др.], отмечается тенденция снижения у студентов потребности в получении глубоких фундаментальных знаний. Уменьшилась доля студентов, которая готова и способна осваивать сложные фундаментальные знания. У этой части молодежи слабы навыки умения учиться, не сформировались интересы и потребности в приобретении нового знания. Меняются представления студентов о процессе получения знаний: им кажется, что он должен быть легким, быстрым и развлекательным.

Развитие духовной культуры, освоение фундаментальных знаний уходит на второй план. Печальным фактом стало то, что у студентов, получающих социэкономическую профессию, оказались невостребованными такие ценности, как чуткость, эмпатия, альтруизм [14]. Несмотря на это на рынке труда современной России профессия педагога и психолога представляется все чаще.

Наша цель как социального института общества — подвести студентов к пониманию важности организации своего будущего, определить векторы профессиональной и личностной самореализации. В стенах вуза мы стремимся создать условия для развития личности каждого студента, помочь им найти свое место в обществе и стать успешными профессионалами.

Цель нашего исследования: изучить специфику ценностных ориентаций будущих специалистов социэкономической сферы.

В проведенном нами исследовании принимали участие студенты 1–2 курсов бакалавриата направлений «Психолого-педагогическое образование», «Психология» и студенты специалитета 1–2 курсов специальности «Психология и педагогика девиантного поведения» психолого-педагогического факультета Арзамасского филиала ННГУ. Возраст участников от 18 до 21 года, количество 120 человек. Респондентам были предложены методики «Ценностные ориентации» (М. Рокич) и «Опросник временной перспективы Зимбардо» (ZTPI).

По методике «Ценностные ориентации» были получены следующие результаты, представленные на рисунках 1 и 2.

Исследование показало, что среди предпочитаемых терминальных ценностей наиболее высокую оценку получили ценности, являющиеся основой для достижения личного счастья и удо-

влетворения. Наименьшую значимость имели ценности, связанные с альтруистической и эстетической направленностью.

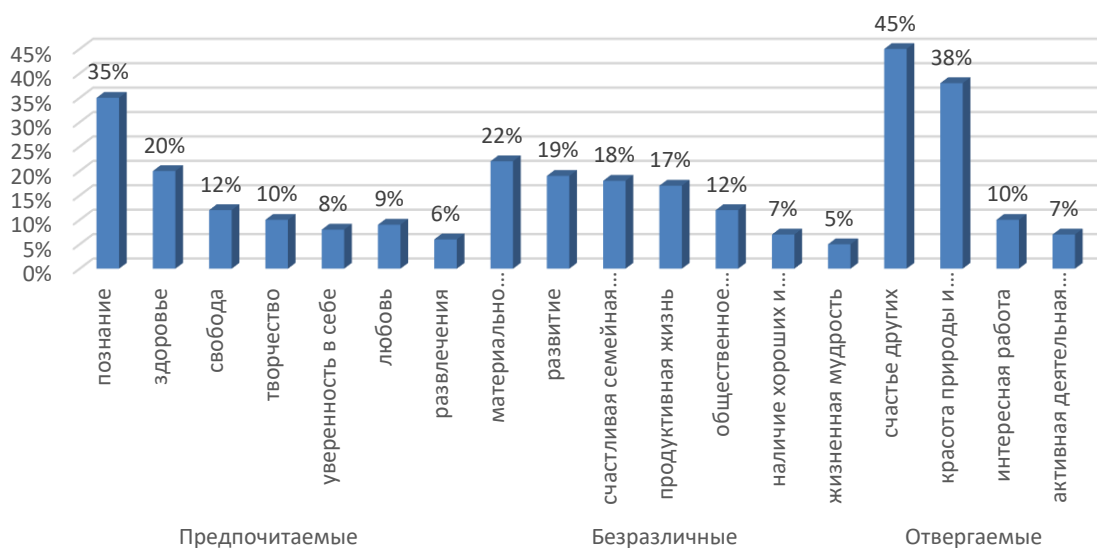


Рис. 1. Представленность терминальных ценностей студентов



Рис. 2. Представленность инструментальных ценностей студентов

Выявлено, что среди предпочитаемых инструментальных ценностей наибольшее признание получили те, что дают возможность быть самостоятельными, проявить себя, показать свою взрослость и значимость. Среди отвергаемых представлены ценности, которые связаны с контролем своего поведения и качествами, связанными с отношением к другим людям.

Анализируя полученные данные, можно сказать, что современные студенты ориентированы в своей жизни на саморазвитие, достижение собственных успехов, улучшение качества жизни. Ценности, направленные на выстраивание отношений с другими людьми, напротив, являются незначимыми для них.

По результатам методики ZPTI получились следующие результаты: у студентов преобладают такие показатели, как гедонистическое настоящее (56%) и негативное прошлое (19%); в меньшей степени преобладают показатели фаталистическое настоящее (15%); будущее (7%); позитивное прошлое (3%).

Таким образом, данные говорят о том, что студенты в большинстве своем склонны жить настоящим моментом, стремятся к удовлетворению своих потребностей, но в то же время склонны постоянно вспоминать негативные события и эмоции из прошлого. Будущее кажется им далеким. Меньшинство студентов ориентированы на планирование и стремление к достижению целей в будущем. По мере продвижения в старшие курсы студенты начинают придавать большее значение будущему, оно им все еще кажется достаточно далеким и вызывает определенное беспокойство.

Далее нами были сопоставлены данные ценностных ориентаций студентов и показателей временной перспективы. Выяснилось, что:

- для студентов, ориентированных на гедонистическое настоящее, наиболее предпочитаемыми ценностями оказались: творчество, развлечения, материально обеспеченная жизнь;
- для студентов, ориентированных на негативное прошлое, предпочитаемыми ценностями являются: фаталистическое настоящее, творчество, счастливая семейная жизнь, широта взглядов;
- для студентов, ориентированных на будущее, предпочитаемыми ценностями являются: любовь, счастливая семейная жизнь, жизненная мудрость;
- для студентов, ориентированных на позитивное прошлое, предпочитаемыми ценностями являются: наличие хороших и верных друзей, счастье других, терпимость, чуткость.

С помощью критерия Н Крускала — Уоллиса также были обнаружены статистически достоверные различия между студентами с преобладанием разных временных факторов ($N = 18,473$, $p \leq 0,01$).

Таким образом, полученные результаты исследования говорят о том, что современные студенты имеют кризис ценностных установок. Ориентация на гедонистический образ жизни, стремление к накоплению материального, безразличие или отрицание ценностей альтруистической направленности, преобладание процесса «схватить все по верхам» вместо получения глубоких знаний по профессии — являются индикаторами слабой заинтересованности студентов в получении будущей специальности.

Перед нами встает задача организовать особое учебное пространство с целью развития профессиональных ценностей у будущих специалистов социэкономической сферы.

Литература

1. Андреева Г.А. Педагог-профессионал и ученик как субъекты образовательного процесса // Образовательное пространство детства: исторический опыт, проблемы, перспективы: сборник научных статей и материалов Международной научно-практической конференции, Коломна, 22–24 мая 2008 года. В 2 т. Т. 2. Коломна: Коломенский государственный педагогический институт, 2008. С. 30–33.
2. Бакушкин И.А., Ильичева И.М. Содержательные компоненты ценностных ориентаций студентов [Электронный ресурс] // Вестник университета. 2021. № 3. С. 168–176. doi:10.26425/1816-4277-2021-3-168-176
3. Васенина И.В., Кухтевич Т.Н. Социальный потенциал российского студенчества: по результатам социологических исследований // Ценности и смыслы. 2012. № 5 (21). С. 133–148.
4. Здравомыслов А.Г., Ядов В.А. Отношение к труду и ценностные ориентации // Социология в СССР. В 2 т. Т. 2. М.: Мысль, 1965. С. 189–208.
5. Кожевникова О.А. Ценностные ориентации современного студента [Электронный ресурс] // Russian Journal of Education and Psychology. 2020. Том 11. № 1. С. 25–31. doi:10.12731/2658-4034-2020-1-25-31
6. Косикова Л.В. Особенности мотивации и ценностных ориентаций студентов // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 68-2. С. 431–434.

7. Костюченкова О.Е. Сравнительное лонгитюдное исследование ценностных ориентации и направленности личности педагогов общеобразовательных школ // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. 2011. № 5 (222). С. 62–67.
8. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 4-е изд., испр. и доп. М.: Смысл, 2019. 584 с.
9. Маслова Т.М. Корреляция ценностных ориентаций и направленности студентов вуза [Электронный ресурс] // Вестник Приамурского государственного университета им. Шолом-Алейхема. 2022. № 4 (49). С. 79–87. doi:10.24412/2227-1384-2022-449-79-87
10. Нагоева Л.Х. Ценностные ориентации: понятие и феномен // Новые технологии. 2011. № 4. С. 286–289.
11. Романов В.А. Ценностные ориентации студентов как аспект представления о профессиональной культуре личности // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2012. № 1-2. С. 344–351.
12. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1976. 416 с.
13. Терновская О.П. Особенности карьерных ориентаций студентов на завершающем этапе вузовского обучения: Дисс. ... канд. психол. наук. Оренбург, 2006. 155 с.
14. Хахутадзе Н.М. Особенности ценностных ориентаций студентов в различных этнических группах // Коллекция гуманитарных исследований. 2019. № 2 (17). С. 25–30.
15. Щелина Т.Т. Высшее образование в контексте социально-гуманитарных проблем современности [Электронный ресурс] // Современные исследования социальных проблем. 2017. Том 8. № 6-2. С. 213–218. doi:10.12731/2218-7405-2017-6-2-213-218

References

1. Andreeva G.A. Pedagog-professional i uchenik kak sub"ekty obrazovatel'nogo protsessa. *Obrazovatel'noe prostranstvo detstva: istoricheskii opyt, problemy, perspektivy: sbornik nauchnykh statei i materialov Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Kolomna, 22–24 maya 2008 goda*. V 2 t. T. 2. Kolomna: Kolomenskii gosudarstvennyi pedagogicheskii institute Publ., 2008, pp. 30–33. (In Russ.).
2. Bakushkin I.A., Ilyicheva I.M. Soderzhatel'nye komponenty tsennostnykh orientatsii studentov [Content components of students' value orientations] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik universiteta = Vestnik Universiteta*, 2021, no. 3, pp. 168–176. doi:10.26425/1816-4277-2021-3-168-176 (In Russ., abstr. In Engl.).
3. Vasenina I.V., Kukhtevich T.N. Sotsial'nyi potentsial rossiiskogo studenchestva: po rezul'tatam sotsiologicheskikh issledovaniy [The social potential of russian students: according to the results of sociological research]. *Tsennosti i smysly = Values and Meanings*, 2012, no. 5 (21), pp. 133–148. (In Russ.).
4. Zdravomyslov A.G., Yadov V.A. Otnoshenie k trudu i tsennostnye orientatsii. *Sotsiologiya v SSSR*. V 2 t. T. 2. Moscow: Mysl', 1965, pp. 189–208. (In Russ.).
5. Kozhevnikova O.A. Tsennostnye orientatsii sovremennogo studenta [Value orientations of the modern student] [Elektronnyi resurs]. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2020. Vol. 11, no. 1, pp. 25–31. doi:10.12731/2658-4034-2020-1-25-31 (In Russ.).
6. Kosikova L.V. Osobennosti motivatsii i tsennostnykh orientatsii studentov [Features of motivation and value orientation of students]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of Modern Pedagogical Education*, 2020, no. 68-2, pp. 431–434. (In Russ., abstr. In Engl.).
7. Kostyuchenkova O.E. Sravnitel'noe longityudnoe issledovanie tsennostnykh orientatsii i napravlenosti lichnosti pedagogov obshcheobrazovatel'nykh shkol [Comparative longitudinal study of values and orientation of the person secondary school teachers]. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psikhologiya = Bulletin of the South Ural State University. Series: Psychology*, 2011, no. 5 (222), pp. 62–67. (In Russ.).
8. Leontiev D.A. Psikhologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoi real'nosti. 4th ed. Moscow: Smysl, 2019. 584 p. (In Russ.).

9. Maslova T.M. Korrelyatsiya tsennostnykh orientatsii i napravlennosti studentov vuza [Correlation of value orientations personality orientation of university students] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik Priamurskogo gosudarstvennogo universiteta im. Sholom-Aleikhema = Bulletin of Sholom-Aleichem Priamursky State University*, 2022, no. 4 (49), pp. 79–87. doi:10.24412/2227-1384-2022-449-79-87 (In Russ., abstr. In Engl.).
10. Nagoeva L.Kh. Tsennostnye orientatsii: ponyatie i fenomen [Value orientations: concept and phenomenon]. *Novye tekhnologii = New Technologies*, 2011, no. 4, pp. 286–289. (In Russ., abstr. In Engl.).
11. Romanov V.A. Tsennostnye orientatsii studentov kak aspekt predstavleniya o professional'noi kul'ture lichnosti [Value orientations of students aspect as the concept of culture professional person]. *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye nauki = Izvestiya Tula State University. Humanitarian Sciences*, 2012, no. 1-2, pp. 344–351. (In Russ., abstr. In Engl.).
12. Rubinshtein S.L. Problemy obshchei psikhologii. Moscow: Pedagogika, 1976. 416 p. (In Russ.).
13. Ternovskaya O.P. Osobennosti kar'ernykh orientatsii studentov na zavershayushchem etape vuzovskogo obucheniya: Diss. kand. psikhol. nauk. Orenburg, 2006. 155 p. (In Russ.).
14. Khakhutadze N.M. Osobennosti tsennostnykh orientatsii studentov v razlichnykh etnicheskikh gruppakh [Features of value orientations of students in different ethnic groups]. *Kollektsiya gumanitarnykh issledovaniy = The Collection of Humanitarian Researches*, 2019, no. 2 (17), pp. 25–30. (In Russ., abstr. In Engl.).
15. Shchelina T.T. Vysshee obrazovanie v kontekste sotsial'no-gumanitarnykh problem sovremennosti [Higher education in the context of socio-humanitarian problems of modernity] [Elektronnyi resurs]. *Sovremennyye issledovaniya sotsial'nykh problem = Modern Studies of Social Issues*, 2017. Vol. 8, no. 6-2, pp. 213–218. doi:10.12731/2218-7405-2017-6-2-213-218 (In Russ., abstr. In Engl.).

Информация об авторах

Гоглева А.В.

аспирант, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского» (ФГАОУ ВО «ННГУ им. Н.И. Лобачевского»), г. Нижний Новгород, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0945-8734>, e-mail: werefox13@gmail.com

Щелина Т.Т.

доктор педагогических наук, профессор, заведующий, кафедра общей педагогики и педагогики профессионального образования, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Арзамасский филиал (Арзамасский филиал ННГУ), г. Арзамас, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8637-0111>, e-mail: arz65@mail.ru

Information about the authors

Anastasia V. Gogleva

Postgraduate Student, Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0945-8734>, e-mail: werefox13@gmail.com

Tamara T. Shchelina

Doctor of Education, Professor, Head, Department of General Pedagogy and Pedagogy of Vocational Education, Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Arzamas Branch, Arzamas, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8637-0111>, e-mail: arz65@mail.ru

Получена 05.08.2024

Received 05.08.2024

Принята в печать 28.10.2024

Accepted 28.10.2024

Психология самоопределения личности в образовании и профессии

Psychology of Personality Self-Determination in Education and Profession

Особенности конструктивного совладания и личностно-профессионального развития учащихся психолого-педагогических классов

Щелина С.О.

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ ФНЦ ПМИ),
г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2772-7520>, e-mail: svetokol91@mail.ru

Исследование направлено на изучение особенностей стратегий совладающего поведения и личностно-профессионального развития учащихся психолого-педагогических классов. Проведено эмпирическое исследование с учащимися психолого-педагогических классов (n = 55) общеобразовательных школ г. Арзамаса. В результате было выявлено: основными способами совладания со стрессом старшеклассников являются неконструктивные стратегии — копинг, ориентированный на избегание (58,18%), дистанцирование (56,36%), бегство-избегание (49,09%), конфронтация (40%); также у большинства учащихся выявлен низкий уровень личностно-профессионального развития (60%), что подтверждает ранние исследования о неготовности и, в некоторых случаях, нежелании большинства учащихся в дальнейшем развиваться в педагогической профессии. Автором продемонстрирована взаимосвязь интегральных личностных характеристик и стратегий совладающего поведения: выявлена прямая связь интегральных характеристик (направленность, компетентность, гибкость) и самосознания с конструктивными стратегиями совладания и обратная — с неконструктивными стратегиями.

Ключевые слова: конструктивное совладание, личностно-профессиональное развитие, личностные ресурсы, психолого-педагогические классы, профильное обучение.

Финансирование: работа выполнена по научной теме Госзадания Минобрнауки «Ресурсно-прогностическая детерминация личностного и профессионального развития учащихся и педагогов как субъектов непрерывного образования: психологические основы, технологии, факторы эффективности» (FNRE-2024-0017).

Для цитаты: Щелина С.О. Особенности конструктивного совладания и личностно-профессионального развития учащихся психолого-педагогических классов [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2024. Том 21. № 4. С. 119–128. DOI:10.17759/bppe.2024000002

Features of Constructive Coping and Personal and Professional Development of Students of Psychological and Pedagogical Classes

Svetlana O. Shchelina

Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Researches, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2772-7520>, e-mail: svetikol91@mail.ru

The research is aimed at studying the features of coping behavior strategies and personal and professional development of students of psychological and pedagogical classes. An empirical study was conducted with students of psychological and pedagogical classes (n = 55) of secondary schools in Arzamas. As a result, it was revealed that the main ways of coping with stress of high school students are non-constructive strategies - coping, focused on avoidance (58.18%), distancing (56.36%), escape-avoidance (49.09%), confrontation (40%); also, the majority of students revealed a low level of personal and professional development (60%), which confirms early research on the unavailability and, in some cases, unwillingness of most students to further develop in the teaching profession. The author demonstrates the relationship between integral personal characteristics and coping strategies: the direct relationship of constructive coping strategies with integral characteristics (orientation, competence, flexibility) and self-awareness and the reverse with non-constructive strategies is revealed.

Keywords: *constructive coping, personal and professional development, personal resources, psychological and pedagogical classes, specialized training.*

Funding: *the work was carried out on the scientific topic of the State Task of the Ministry of Education and Science "Resource-prognostic determination of personal and professional development of students and teachers as subjects of continuing education: psychological foundations, technologies, efficiency factors" (FNRE-2024-0017).*

For citation: Shchelina S.O. Features of Constructive Coping and Personal and Professional Development of Students of Psychological and Pedagogical Classes. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2024. Vol. 21, no. 4, pp. 119–128. DOI:10.17759/bppe.2024000002 (In Russ., abstr. in Engl.).

В последнее время на федеральном и региональном уровнях активно проводятся мероприятия для решения задач, связанных с улучшением качества профессиональной подготовки педагогов в рамках системы непрерывного образования, а также стимулирования интереса к педагогическим профессиям начиная с школьного возраста. В рамках допрофессиональной подготовки, которая должна в дальнейшем помочь старшеклассникам определиться с профессиональным выбором, предлагается создание в каждой школе профильных и предпрофильных классов, одним из которых является класс психолого-педагогической направленности [1; 10]. По мнению педагогов-исследователей, именно здесь возможно лучше ознакомиться и понять основы деятельности педагога, сформировать ценностно-смысловые основы профессии, а также сформировать мотивацию осознанного выбора дальнейшей педагогической деятельности [2].

Однако, как показывают исследования, не все из учеников данных профильных классов видят себя в будущем в роли педагога. Некоторые могли выбрать педагогический класс по другим причинам, таким как ограниченный выбор других специализаций из-за успеваемости или особенностей способностей, недостаточное представление о других профессиях, дружеские связи с теми, кто выбирал класс по более объективным причинам, и т. д. [4; 11; 14]. Поскольку в период перехода из подросткового в юношеский возраст старшеклассники и так имеют достаточно проблем, ситуация выбора профессии, трудности и препятствия, связанные с ней (навязывание родителями своих взглядов и желаний, туманные перспективы собственного будущего, общая нестабильность в мире и т. д.), вызывают у учащихся дополнительный стресс.

Часто подростки в период перехода к взрослой жизни не готовы к новым жестким требованиям общества, не могут принимать самостоятельные решения и нести ответственность за свои поступки и будущее. Из-за этого они прибегают к различным психологическим защитным механизмам и стратегиям преодоления стресса (копинг-поведению).

В этот период основное внимание личности сосредоточено на будущем, и проблема выбора профессии, дальнейшего пути жизни и самоопределение вызывает дополнительное эмоциональное напряжение [3; 5]. Имея ограниченные жизненные навыки и не умея выбирать адекватные способы релаксации, которые помогли бы сохранить индивидуальность и развить здоровый образ жизни, подростки часто не справляются с многочисленными проблемами этого периода. Они не могут использовать эффективные механизмы защитно-совладающего поведения и вместо этого прибегают к неконструктивным формам совладания со стрессом [8; 9; 12].

В основе известных концепций совладающего поведения лежат классификации стратегий, которые помогают или не помогают адаптироваться к стрессовой ситуации. Однако не всегда адаптация к ситуации способствует развитию личности, поскольку во многом это зависит от способности человека объективно анализировать ситуацию, правильно оценивать свои возможности, выбирать и использовать продуктивные методы решения проблем, что позволяет ему приобретать новый опыт, меняться и трансформировать свою жизнь.

В рамках концепции профессионального развития личности [6] нами была предложена иная классификация стратегий совладающего поведения в отношении проблемной ситуации: конструктивные и неконструктивные. Классификация основана на экспериментально доказанной взаимосвязи конструктивных стратегий совладания и высокого уровня личностно-профессионального развития (модель профессионального развития) и неконструктивных стратегий с низким уровнем (модель адаптивного функционирования) [7; 13].

Конструктивные стратегии совладающего поведения означают активное и осознанное решение проблем на основе собственных ресурсов и условий, стремление к личностному и профессиональному развитию, мобилизации ресурсов и реализации собственного личностного потенциала, что также способствует укреплению психического здоровья.

Неконструктивные стратегии, напротив, характеризуются зависимостью от проблемных ситуаций, непродуктивным эмоциональным реагированием и отсутствием направленности на личностное и профессиональное развитие и самосовершенствование, что может привести к ухудшению психического здоровья и развитию различных проблем личности [13].

В наших исследованиях теоретически обосновано и эмпирически подтверждено, что совладающее поведение является ресурсом личностно-профессионального развития и условием совершенствования подготовки специалистов в области помогающих профессий [7]. Однако ориентир на раннюю профессионализацию и профильную подготовку в условиях современного общего образования актуализирует необходимость изучения проблемы совладающего поведения у учащихся психолого-педагогических классов.

Таким образом, цель данного исследования — изучить взаимосвязь стратегий совладающего поведения и уровней личностно-профессионального развития учащихся психолого-педагогических классов.

В исследовании, которое состояло из трех серий, участвовали 55 учащихся психолого-педагогических классов школ г. Арзамаса (34 девушки, 21 юноша, возраст 17,5 лет). В качестве исследовательских методик были использованы: методика «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (CISS) (авторы С. Норман, Д.Ф. Эндлер, Д.А. Джеймс, М.И. Паркер, адаптированный вариант Т.Л. Крюковой), опросник способов совладания (методика WCQ, авторы Р. Лазарус и С. Фолкман, адаптация Т.Л. Крюкова и Е.В. Куфтяк), методика «Самоактуализационный тест» (автор Э. Шостром, адаптация — Ю.Е. Алешина и др.).

Первая серия исследования была посвящена изучению особенностей совладающего поведения учащихся с помощью методики «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (CISS) и опросника способов совладания (WCQ). Результаты представлены на рис. 1 и 2.

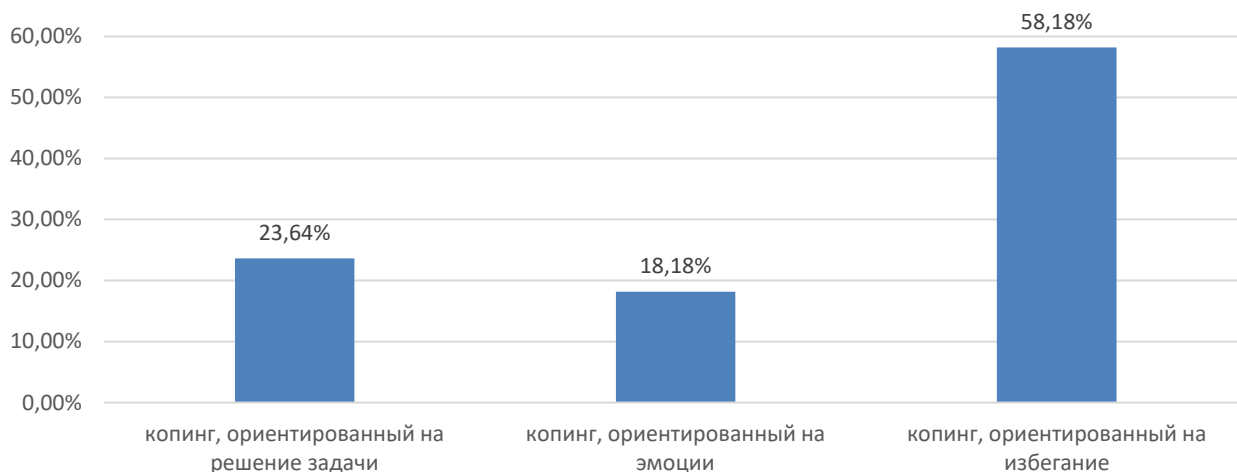


Рис. 1. Представленность стратегий совладания учащихся психолого-педагогических классов (методика CISS)

Выявлено, что большая часть учеников (58,18%) в стрессовых ситуациях склонна использовать копинг, ориентированный на избегание. Это значит, что в случае непредвиденных трудностей старшеклассники предпочитают игнорировать их, откладывать решение задачи на последний момент, нередко уходя в фантазии, что все само собой разрешится. Данный способ не является конструктивным, поскольку он не приводит ни к разрешению проблемы, ни к дальнейшему личностному росту по завершении проблемного периода. Подобное поведение осложняется присутствием ему накопительным эффектом — чем дольше оттягивается решение задачи, тем тяжелее с ней будет потом справиться.

23,64% учащихся используют конструктивный копинг, ориентированный на решение задачи. Они больше ориентируются на холодный расчет, демонстрируют достаточно высокую рациональность в своих действиях.

В меньшей степени в стрессе подростки поддаются эмоциям (18,18%). В целом, современные подростки не склонны ярко реагировать на трудности, они предпочитают либо избегать их, используя разные способы, либо сделать попытку преодолеть препятствие.

При детальном анализе шкалы копинга, ориентированного на избегание, были выявлены высокие показатели субшкалы социальное отвлечение ($M = 22$, $Sd = 2,2$) и средние показатели по субшкале отвлечение ($M = 17$, $Sd = 2,9$). Подобные результаты говорят о желании подростков в неприятной ситуации больше проводить времени с друзьями, стремиться быть в центре внимания

коллектива, причем неважно, чем оно вызвано — социально одобряемыми или не одобряемыми действиями. Тем самым с помощью общения и поддержания социальных контактов учащиеся могут отвлечься от своих проблем, значительно отложив их решение или совершенно забыв о них.



Рис. 2. Представленность стратегий совладания учащихся психолого-педагогических классов (методика WCQ)

Результаты показывают, что большинство учащихся в стрессовой ситуации придерживаются стратегии дистанцирования (56,46%), избегания (49,09%) и конфронтации (40%). В меньшей степени они склонны прибегать к положительной переоценке (18,18%) и принятию ответственности (16,36%).

Таким образом, старшеклассники в трудных ситуациях стремятся к субъективному снижению их значимости, стараются эмоционально не вовлекаться в проблему, пошутить над ней (нередко применяя сарказм и иронию), отвлечься от нее, отстраниться, отрицать ее существование, фантазировать, что все само пройдет, уклоняться от ответственности, «уходить» от трудностей с помощью психоактивных веществ или еды. В случаях когда не получается избежать стрессовой ситуации, учащиеся ведут себя враждебно и агрессивны по отношению к окружающим, могут срывать злость в качестве эмоциональной разрядки на тех, кто оказался рядом, склонны к импульсивным поступкам, которые нередко приводят к плохим последствиям, включая ухудшение отношений с близкими людьми. Все это является неконструктивными способами совладания со стрессом.

В целом, данные результаты соотносятся с показателями предыдущей методики, что подтверждает склонность учащихся к избеганию стрессовых ситуаций во многом из-за нежелания их разрешать или недостаточности опыта.

Вторая серия исследования посвящена изучению уровня лично-профессионального развития учащихся психолого-педагогических классов с помощью методики САТ (Э. Шостром, адаптация — Ю.Е. Алешина и др.).

В результате анализа полученных данных учащихся психолого-педагогических классов по методике САТ было выделено 3 группы, которые соответствовали одной из двух моделей профессионализации. К модели профессионального развития была отнесена группа с высокими показателями интегральных личностных характеристик (1 группа), к модели адаптивного функционирования были отнесены 2 группы — со смешанными показателями (2 группа) и с низкими показателями (3 группа). Результаты методики представлены на рис. 3.

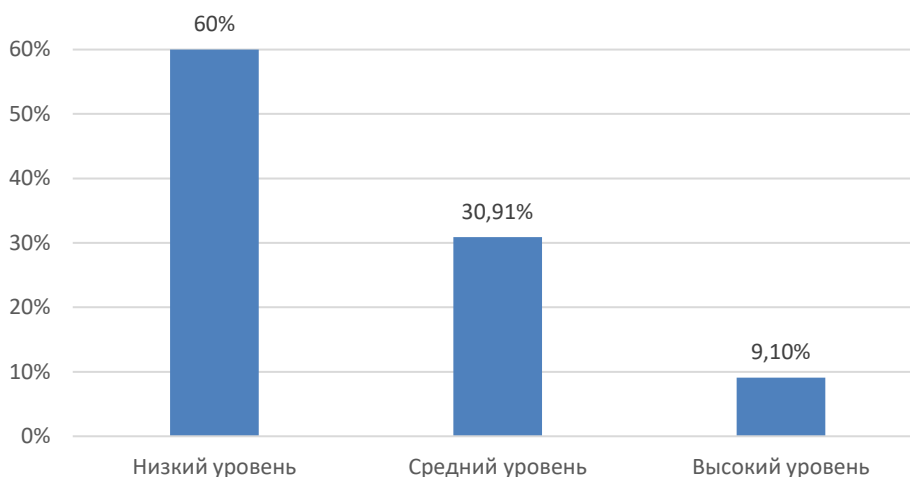


Рис. 3. Показатели уровня личностно-профессионального развития учащихся психолого-педагогических классов

Анализ данных методики показал, что у 60% учащихся низкий уровень и у 30,91% средний уровень личностно-профессионального развития. Это говорит о том, что значительное большинство старшеклассников представляют модель адаптивного функционирования, характеризующейся приспособлением к среде и стремлением подчинить ее своим интересам, стагнацией и расходом своего креативного потенциала и личностных ресурсов, снижением психического здоровья. Также это может говорить о том, что у старшеклассников профессиональное самосознание находится еще в зачаточном состоянии — несмотря на то, что пора активно готовиться к поступлению в вуз, учащиеся еще не до конца определились с будущей профессией. Данные результаты соотносятся с нашими исследованиями, посвященными ориентации на педагогические профессии: большая часть старшеклассников выбрали для себя данный профиль не из-за интереса к педагогической деятельности, а из-за меньшего количества естественно-научных предметов в сравнении с физико-математическим классом. В связи с этим их профессиональное самосознание и личностно-профессиональное развитие в целом находятся на низком уровне [14; 15].

Высоким уровнем личностно-профессионального развития обладают лишь 9,1% респондентов, которые демонстрируют модель профессионального развития — конструктивного пути человека в профессии, характеризующегося осознанным выбором своей будущей деятельности, интересом к ней, творческим подходом к работе, осознанием своих потенциальных возможностей, способностью к саморазвитию, внутренней свободой, ответственностью за свой выбор и свои действия.

Третья серия исследования посвящена экспериментальной проверке взаимосвязи конструктивных и неконструктивных стратегий совладающего поведения и уровней личностно-профессионального развития учащихся психолого-педагогических классов. Для решения данной задачи был использован ранговый коэффициент корреляции Спирмена. Результаты представлены в табл. 1.

В результате корреляционного анализа было выявлено, что интегральные личностные характеристики положительно связаны с конструктивными стратегиями совладания (копинг, ориентированный на решение проблемы, самоконтроль, положительная переоценка, планирование решения проблемы, принятие ответственности) и отрицательно с неконструктивными (копинг, ориентированный на эмоции, копинг, ориентированный на избегание, конфронтация, дистанцирование, поиск социальной поддержки, избегание).

Таким образом, выявленные взаимосвязи позволяют сделать вывод, что личностно-профессиональное развитие учащихся психолого-педагогических классов находится в тесной

связи с конструктивными стратегиями совладающего поведения, а также в тесной отрицательной связи с неконструктивными.

Табл. 1. Результаты корреляционного анализа

Стратегии совладающего поведения	Интегральные личностные характеристики			
	Направленность	Компетентность	Гибкость	Самосознание
Копинг, ориентированный на решение задачи	0,622**	0,553**	0,224	0,654**
Копинг, ориентированный на эмоции	0,221	-0,456**	-0,254*	0,114
Копинг, ориентированный на избегание	-0,655**	-0,427**	-0,336**	-0,407**
Конфронтация	0,206	0,056	-0,263*	-0,245*
Самоконтроль	0,375**	0,411**	0,246*	0,349**
Дистанцирование	-0,217	-0,207	-0,249*	-0,327*
Положительная переоценка	0,451**	0,396**	0,343*	0,558**
Планирование решения проблемы	0,359**	0,698**	0,395**	0,544**
Поиск социальной поддержки	0,211	-0,236*	-0,117	-0,238*
Принятие ответственности	0,507**	0,499**	0,587**	0,473**
Избегание	-0,613**	-0,547**	-0,295*	-0,398**

Примечание: * — уровень значимости $p = 0,05$, ** — уровень значимости $p = 0,01$.

Выбранный учащимися профиль — класс психолого-педагогической направленности — предполагает подготовку к интенсивной работе с людьми (дети, родители, педагоги), к множественным коммуникациям, в том числе и конфликтным, что требует не только работоспособности и выносливости, но и умения владеть собой в разных ситуациях и владеть самой ситуацией. В этой связи ранняя диагностика особенностей стратегий совладающего поведения учащихся классов психолого-педагогической направленности и необходимая их коррекция будут способствовать относительно «бесшовному» переходу на следующий уровень личностно-профессионального развития.

Дальнейшее исследование будет направлено на разработку и апробацию технологии актуализации конструктивного совладания учащихся психолого-педагогических классов.

Литература

1. Ансимова Н.П., Тарханова И.Ю. Системогенез педагогической деятельности как методология обеспечения преемственности результатов различных уровней подготовки педагога // Педагогика. 2021. Том 85. № 5. С. 97–104.
2. Груздев М.В., Тарханова И.Ю., Харисова И.Г. Анализ ценностно-смысловых ориентаций обучающихся психолого-педагогических классов [Электронный ресурс] // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 5 (122). С. 8–17. doi:10.20323/1813-145X-2021-5-122-8-17
3. Дубровина И.В. Профессиональное самоопределение в контексте непрерывного образования [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2024. Том 21. № 2. С. 9–16. doi:10.17759/bppe.2024210201
4. Ксенофонтова В.В. К проблеме профессионального выбора старшеклассника в проекте «психолого-педагогические классы» // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 75 (2). С. 380–382.
5. Кулагина И.Ю., Апасова Е.В. Отношение к неопределенности современных школьников и студентов [Электронный ресурс] // Мир психологии. 2023. № 4 (115). С. 5–19. doi:10.51944/20738528_2023_4_5

6. Митина Л.М. Профессионально-личностное развитие педагога: диагностика, технологии, программы: Учебное пособие для вузов. М.: Юрайт, 2022. 430 с.
7. Митина Л.М., Щелина С.О. Ресурсная детерминация личностно-профессионального развития студентов-психологов: Монография. М.: Психологический институт Российской академии образования, 2021. 312 с.
8. Степченко Т.А., Симукова С.В., Егоров Г.В., Серая Г.В., Тасоева Е.В., Гуторова Г.А. Особенности совладающего поведения подростков с различной самооценкой [Электронный ресурс] // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2022. № 8 (210). С. 495–500. doi:10.34835/issn.2308-1961.2022.8.p495-501
9. Хабибуллина Р.Т., Митина Г.В. Особенности эмоциональной саморегуляции в конфликтной ситуации в подростковом и юношеском возрасте // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. 2023. № 1 (68). Специальный выпуск. Том 3. С.175–179.
10. Хитрова А.В. Профильные классы психолого-педагогической направленности: проблемы и перспективы // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 79-2. С. 387–390.
11. Черемисина А.А. Особенности профессионального самоопределения обучающихся психолого-педагогических классов // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 80-3. С. 305–307.
12. Шерешкова Е.А., Саунина А.С. Формирование конструктивных копинг-стратегий у подростков // Ученые записки Шадринского государственного педагогического университета. 2024. № 1 (3). С. 119–128.
13. Щелина С.О. Совладающее поведение как ресурс личностно-профессионального развития студентов-психологов: бакалавриата и специалитета: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2020. 29 с.
14. Щелина С.О., Левкина Е.В., Щеулова Е.А. Профессиональные ориентиры потенциальных учащихся психолого-педагогических классов [Электронный ресурс] // Мир психологии. 2024. № 1 (116). С. 219–221. doi:10.51944/20738528_2024_1_219
15. Щелина Т.Т., Патрикеева Э.Г., Щелина С.О., Лёвкина Е.В. Психолого-педагогические проблемы ранней профессиональной ориентации на педагогические профессии [Электронный ресурс] // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2023. № 4 (72). С. 217–225. doi:10.52452/18115942_2023_4_217

References

1. Ansimova N.P., Tarkhanova I.Yu. Sistemogenez pedagogicheskoi deyatel'nosti kak metodologiya obespecheniya preemstvennosti rezul'tatov razlichnykh urovnei podgotovki pedagoga [Systemogenesis of pedagogical activity as a methodology for ensuring the continuity of the results of various levels of teacher training]. *Pedagogika = Pedagogika*, 2021. Vol. 85, no. 5, pp. 97–104. (In Russ., abstr. in Engl.).
2. Gruzdev M.V., Tarkhanova I.Yu., Kharisova I.G. Analiz tsennostno-smyslovykh orientatsii obuchayushchikhsya psikhologo-pedagogicheskikh klassov [Analysis of value-sense orientations of students in psychological and pedagogical classes] [Elektronnyi resurs]. *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik = Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2021, no. 5 (122), pp. 8–17. doi:10.20323/1813-145X-2021-5-122-8-17 (In Russ., abstr. in Engl.).
3. Dubrovina I.V. Professional'noe samoopredelenie v kontekste nepreryvnogo obrazovaniya [Professional Self-Determination in the Context of Continuing Education] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2024. Vol. 21, no. 2, pp. 9–16. doi:10.17759/bppe.2024210201 (In Russ., abstr. in Engl.).
4. Ksenofontova V.V. K probleme professional'nogo vybora starsheklassnika v proekte "psikhologo-pedagogicheskie klassy" [To the problem of professional choice of a high school student in the project "psychological and pedagogical classes"]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of Modern Pedagogical Education*, 2022, no. 75 (2), pp. 380–382. (In Russ., abstr. in Engl.).

5. Kulagina I.Yu., Apasova E.V. Otnoshenie k neopredelennosti sovremennykh shkol'nikov i studentov [Attitude to Uncertainty of Modern Schoolchildren and Students] [Elektronnyi resurs]. *Mir psikhologii = World of Psychology*, 2023, no. 4 (115), pp. 5–19. doi:10.51944/20738528_2023_4_5 (In Russ., abstr. in Engl.).
6. Mitina L.M. Professional'no-lichnostnoe razvitie pedagoga: diagnostika, tekhnologii, programmy: Uchebnoe posobie dlya vuzov. Moscow: Yurait, 2022. 430 p. (In Russ.).
7. Mitina L.M., Shchelina S.O. Resursnaya determinatsiya lichnostno-professional'nogo razvitiya studentov-psikhologov: Monografiya. Moscow: Psikhologicheskii institut Rossiiskoi akademii obrazovaniya Publ., 2021. 312 p. (In Russ.).
8. Stepchenko T.A., Simukova S.V., Egorov G.V., Seraya G.V., Tasoeva E.V., Gutorova G.A. Osobennosti sovladayushchego povedeniya podrostkov s razlichnoi samoootsenkoi [Features of coping behavior of adolescents with different self-esteem] [Elektronnyi resurs]. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta = Uchenye Zapiski Universiteta Imeni P.F. Lesgafta*, 2022, no. 8 (210), pp. 495–500. doi:10.34835/issn.2308-1961.2022.8.p495-501 (In Russ., abstr. in Engl.).
9. Khabibullina R.T., Mitina G.V. Osobennosti emotsional'noi samoregulyatsii v konfliktnoi situatsii v podrostkovom i yunosheskom vozraste [Features of emotional self-regulation in a conflict situation in adolescents and youth]. *Vestnik Bashkirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. M. Akmully = Bulletin of Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla*, 2023, no. 1 (68). Special Issue. Vol. 3, pp. 175–179. (In Russ., abstr. in Engl.).
10. Khitrova A.V. Profil'nye klassy psikhologo-pedagogicheskoi napravlenosti: problemy i perspektivy [Profile classes of psychological and pedagogical focus: problems and prospects]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of Modern Pedagogical Education*, 2023, no. 79-2, pp. 387–390. (In Russ., abstr. in Engl.).
11. Cheremisina A.A. Osobennosti professional'nogo samoopredeleniya obuchayushchikhsya psikhologo-pedagogicheskikh klassov [Features of professional self-determination of students of psychological and pedagogical classes]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of Modern Pedagogical Education*, 2023, no. 80-3, pp. 305–307. (In Russ., abstr. in Engl.).
12. Shereshkova E.A., Saunina A.S. Formirovanie konstruktivnykh koping-strategii u podrostkov [Formation of constructive coping strategies in adolescents]. *Uchenye zapiski Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Scientific Notes of Shadrinsk State Pedagogical University*, 2024, no. 1 (3), pp. 119–128. (In Russ., abstr. in Engl.).
13. Shchelina S.O. Sovladayushchee povedenie kak resurs lichnostno-professional'nogo razvitiya studentov-psikhologov: bakalavriata i spetsialiteta: Avtoref. diss. ... kand. psikhol. nauk. M., 2020. 29 s.
14. Shchelina S.O., Levkina E.V., Shcheulova E.A. Professional'nye orientiry potentsial'nykh uchashchikhsya psikhologo-pedagogicheskikh klassov [Professional Guidelines for Potential Students of Psychological and Pedagogical Classes] [Elektronnyi resurs]. *Mir psikhologii = World of Psychology*, 2024, no. 1 (116), pp. 219–221. doi:10.51944/20738528_2024_1_219 (In Russ., abstr. in Engl.).
15. Shchelina T.T., Patrikeeva E.G., Shchelina S.O., Levkina E.V. Psikhologo-pedagogicheskie problemy rannei professional'noi orientatsii na pedagogicheskie professii [Psychological and pedagogical problems of early professional orientation to teaching professions] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. Seriya: Sotsial'nye nauki = Vestnik of Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod. Series: Social Sciences*, 2023, no. 4 (72), pp. 217–225. doi:10.52452/18115942_2023_4_217 (In Russ., abstr. in Engl.).

Информация об авторах

Щелина Светлана Олеговна

кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, лаборатория эконпсихологии развития и психодидактики, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ ФНЦ ПМИ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2772-7520>, e-mail: svetikol91@mail.ru

Information about the authors

Svetlana O. Shchelina

PhD in Psychology, Senior Researcher, Laboratory of Ecopsychology of Development and Psychodidactics, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Researches, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2772-7520>, e-mail: svetiko191@mail.ru

Получена 03.08.2024

Received 03.08.2024

Принята в печать 28.10.2024

Accepted 28.10.2024

Психология самоопределения личности в образовании и профессии

Psychology of Personality Self-Determination in Education and Profession

Общий показатель позитивности профессионального самоотношения и рефлексивность в контексте модальности личностного смысла профессиональной деятельности педагогов

Покровская С.Е.

Белорусский государственный университет имени Максима Танка (БГПУ), г. Минск, Республика Беларусь
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2211-0212>, e-mail: pokrovskaya_svetla@mail.ru

Гирис А.М.

Гродненский областной институт развития образования (ГрОИРО), г. Минск, Республика Беларусь
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-4802-7630>, e-mail: girsasha@bk.ru

Функционально-динамический подход к деятельности, описываемый А.В. Карповым, направлен на установление процессуальных средств и механизмов динамической организации деятельности. В качестве таковых выступают вектор «мотив — цель», личностный смысл. С позиции деятельностно-смыслового подхода профессиональная деятельность регулируется субъективным образом сложившейся ситуации, в которой объекты и элементы имеют определенную ценностно-смысловую окраску, источником которой выступает мотив деятельности. Профессиональное самоотношение педагогов в данной статье рассматривается как динамическая система смысловых структур — производная от личностного смысла профессиональной деятельности. Профессиональное самоотношение со временем, оформляясь в самостоятельный функционально автономный мотив, не может существовать изолированно (внутри самого себя), а требует соотношения с другими регуляторными структурами. Наиболее полно этому соответствуют возможности метакогнитивных и метарегулятивных процессов, находящих устойчивое отражение и воплощение в рефлексивности. Исследование направленно на изучение взаимосвязи профессионального самоотношения, рефлексивности в контексте модальности личностного смысла педагогов.

Ключевые слова: профессиональное самоотношение, модальности личностного смысла профессиональной деятельности, рефлексивность, саморегуляция личности, педагог.

Для цитаты: Покровская С.Е., Гирис А.М. Общий показатель позитивности профессионального самоотношения и рефлексивность в контексте модальности личностного смысла про-

фессиональной деятельности педагогов [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2024. Том 21. № 4. С. 129–139. DOI:10.17759/bppe.2024210412

General Indicator of Positivity of Professional Self-Attitude and Reflexivity in the Context of the Modality of Personal Meaning of Professional Activity of Teachers

Svetlana E. Pokrovskaya

Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank (BSPU), Minsk, Republic of Belarus
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2211-0212>, e-mail: pokrovkova_svetla@mail.ru

Aleksandr M. Giris

Grodno Regional Institute for Educational Development, Minsk, Republic of Belarus
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-4802-7630>, email: girsasha@bk.ru

The functional-dynamic approach to activity described by A. V. Karpov is aimed at establishing procedural means and mechanisms of dynamic organization of activity. These are the vector “motive — goal”, personal meaning. From the position of the activity-meaning approach, professional activity is regulated by the subjective image of the current situation in which objects and elements have a certain value-meaning coloring, the source of which is the motive of the activity. Professional self-attitude in this article is considered as a dynamic system of semantic structures derived from the personal meaning of professional activity. Professional self-attitude over time, forming into an independent functionally autonomous motive, cannot exist in isolation (within itself), but requires a relationship with other regulatory structures. The possibilities of metacognitive and metaregulatory processes, which are steadily reflected and embodied in reflexivity, most fully correspond to this. The study is aimed at studying the relationship between professional self-attitude, reflexivity in the context of the modality of the personal meaning of teachers.

Keywords: *professional self-attitude, modalities of personal meaning of professional activity, reflexivity, self-regulation of personality, teacher.*

For citation: Pokrovskaya S.E., Giris A.M. General Indicator of Positivity of Professional Self-Attitude and Reflexivity in the Context of the Modality of Personal Meaning of Professional Activity of Teachers. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2024. Vol. 21, no. 4, pp. 129–139. DOI:10.17759/bppe.2024210412 (In Russ., abstr. in Engl.).

Введение

Информатизация, цифровизация, инклюзия, поликультурность в образовании приобретают все большую актуальность. Данное обстоятельство побуждает к переосмыслению роли педагога

в образовательном процессе. В частности, роль педагога уже давно не может быть сведена к трансляции знаний. От педагога требуется гибкость в нахождении индивидуального подхода к обучающемуся, оперативность в реализации поставленных задач для разных категорий обучающихся, обширный объем знаний и навыков в области использования современных технологий и методик образования, способность работать в режиме многозадачности, инициативность и исполнительность, а также умение справляться с возникающим стрессом. Все это предъявляет высокие требования к процессам саморегуляции личности педагога, эффективностью которой определяется реализация профессиональных целей и отношение педагога к профессии и себе как ее субъекту. В контексте нашего анализа наибольшим объяснительным потенциалом обладает рассмотрение личности педагога в рамках реализации профессиональной деятельности с позиций субъектного и деятельностно-смыслового методологических подходов.

Основная часть

С позиции деятельностно-смыслового подхода, профессиональная деятельность регулируется в значительной степени не непосредственными отношениями с профессией, а опосредствуется субъективным образом (представлениями, репрезентациями) сложившейся ситуации, в котором объекты и элементы имеют некоторую ценностно-смысловую окраску (определяющую к ним отношение и приоритетный выбор именно их), источником которой выступает мотив, лежащий в основе данной деятельности.

Функционально-динамический подход к деятельности (в отличие от структурно-морфологического), описываемый А.В. Карповым [5], направлен на раскрытие не только структурных компонентов деятельности, но и на установление процессуальных средств и механизмов динамической организации деятельности. В качестве ключевых из них выступают интегральные процессы психической регуляции деятельности [5]. К таким процессам можно отнести смысловые, а также структуры, причастные к их функционированию, в частности мотив, цель.

Вектор «мотив — цель», по А.В. Карпову, И.Г. Савину, выступает начальным и конечным этапом осуществления деятельности, которая подчинена движению от мотива к цели [7, с. 18]. В результате соотнесения мотивов деятельности и ее целей оформляется психологическое образование деятельности — *личностный смысл* [7]. Личностный смысл позволяет наделить мотивационно-целевой окраской задачи и отдельные действия в ходе реализации деятельности (А.В. Карпов, И.Г. Савин), т. е. предметную саморегуляцию, что в определенной степени способно на уровне сознания субъекта преодолевать явление расхождения потребностей, мотивов педагога с непосредственными целями его деятельности [7, с. 17].

Д.А. Леонтьев указывает, что личностный смысл, осознаваемый субъектом, непосредственно включен в регуляцию процессов деятельности и психического отражения [9, с. 233].

Личностный смысл профессиональной деятельности К.В. Карпинский трактует как онтологическую (система жизненных отношений человека с миром) характеристику места и роли индивидуального свойства, значимого для субъекта в процессах реализации трудовой деятельности [2; 4, с. 22]. Наделение профессиональным смыслом того или иного свойства указывает на то, что оно причастно к процессу реализации профессиональной деятельности и способно позволить реализовать мотив и цель субъекта. Индивидуальное свойство в некоторых ситуациях способно становиться причиной конфликтов или разочарования в профессиональной деятельности. Исходя из этого выделяют следующие модальности личностного смысла профессиональной деятельности: позитивная, негативная, конфликтная, бессмысленность [3].

Профессиональный смысл образуется вследствие столкновения индивидуального свойства субъекта с объективными требованиями (предметом, средствами, условиями и др.) профессиональной деятельности. Благодаря этому возможно закрепление профессионально важных свойств субъектом [8, с. 154]. На основании этого оформляется *профессиональное самоотношение* [4, с. 24]. Так, К.В. Карпинский [8] обосновывает самоотношение личности как «фрагмент»

многомерной смысловой реальности. Исследователь рассматривает **профессиональное самоотношение** (ПС) как динамическую систему смысловых структур и процессов, отражающих объективные отношения индивидуальных свойств личности к практической реализации мотивов и ценностей труда, а также обеспечивающих подчинение профессиональной деятельности, общения и карьеры устойчивой структуре этих отношений [4, с. 39].

В качестве *объекта* ПС, согласно К.В. Карпинскому, выступают реальные отношения субъекта с профессией, при которых те или иные индивидуальные свойства становятся значимым условием ее успешного осуществления (объективная профессиональная значимость или профессиональный смысл «Я») или профессиональной самореализации в целом. Оно порождается реальными отношениями (а не субъективной оценкой или эмоциональной реакцией), связывающими эти свойства с процессом и результатом профессиональной деятельности [3, с. 24].

Являясь производным от мотивов трудовой деятельности, ПС со временем оформляется в самостоятельный функционально автономный мотив, способный побуждать и направлять активность субъекта профессиональной деятельности, наделяя ее смысловой окраской [8]. Это способно приблизить к пониманию того, как может преодолеваться расхождение потребностей, мотивов педагога с непосредственными целями его деятельности.

Профессиональное самоотношение оформляется как результирующий феномен — в ходе реализации мотива *профессиональной деятельности педагога по отношению к ее цели*. И это происходит благодаря индивидуальным профессионально важным свойствам педагога, которые проявляются через оформившийся личностный смысл его профессиональной деятельности, относящийся к определенной модальности.

Как подчеркивают А.В. Карпов, И.Г. Савин, благодаря процессам контроля, самоконтроля, коррекции — деятельность становится адаптивной, гибкой, а ее общая структура обретает замкнутый, или «кольцеобразный», а не линейный характер [7, с. 35]. Однако, на наш взгляд, замкнутый, или «кольцеобразный», характер упрощает специфику рассмотрения деятельности, подчеркивая ее репродуктивный аспект и, тем более, не применим к педагогической деятельности. Замкнутость носит скорее условный характер, так как процессы оценки полученных результатов, самоконтроля, самокоррекции деятельности должны подразумевать учет трансформирующихся целей деятельности, используемых средств и способов их применения, соразмерности усилий, имеющегося опыта, а также отсроченности, перспективности ее результата. Поэтому ПС как динамическая система смысловых структур и процессов не может существовать изолированно (внутри самой себя), а требует соотношения с другими регуляторными структурами. Учитывая динамический и интегративный характер смысловой регуляции, наиболее полно этой специфике соответствуют возможности метакогнитивных и метарегулятивных процессов, находящих устойчивое отражение и воплощение в рефлексивности.

А.В. Карпов рассматривает **рефлексивность** — как свойство личности, опирающееся на метакогнитивные и метарегулятивные процессы, выполняющее регулирующую и интегрирующую функцию применительно к психической реальности [6, с. 55]. Рефлексивность носит статус метаобразования и ей свойственна возможность координировать, организовывать как когнитивные, так и личностные качества субъекта. Также рефлексивность способна позволить субъекту сопоставлять их с ведущими мотивами. Благодаря рефлексивности субъекту становятся представлены не только отдельные свойства, но и их комплекс, вследствие чего возможно ощущение целостности, многоаспектности Я [6, с. 54].

Рефлексия направлена не на конкретные объекты, а на представления о них, образы, значения, смыслы (В.П. Зинченко [1], В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев [12], А.С. Шаров [14]) и оперирование ими в различных контекстах «рассмотрения». Рефлексия характеризуется направленностью на самого субъекта (самосознание, по Т.Э. Сизиковой [11]), разворачивается в форме внутреннего диалога (М.А. Холодная [13], А.А. Полонников [10]), ее результат находит отражение в

некой «пересмотренной», «переосмысленной» структуре (норма, принцип действия, смысловые структуры, творческое преобразование и др.).

Рефлексивность выполняет «координирующую» функцию. Это согласуется с идеями Д. Шона о «рефлексии в действии» [15], когда субъект, работая над решением задачи или проблемной ситуации, периодически выходит в рефлексивную позицию — осуществляя рассмотрение осуществленных преобразований и поиска необходимых вариантов решений.

Благодаря рефлексивности функционально-динамический аспект деятельности способен становиться более «отзывчивым» к динамично изменяющимся условиям реализации педагогической деятельности, а также рефлексивность способна позволить объяснить извлечение опыта и опору на него в ходе регуляции педагогической деятельности.

Однако недостаточно проясненным остается вопрос характера взаимосвязи общего показателя позитивности ПС, рефлексивности в контексте различных модальностей личностного смысла профессиональной деятельности. В связи с вышеизложенным была предпринята попытка эмпирического исследования.

В исследовании принял участие 431 педагог из учреждений общего среднего образования (школы, гимназии, лицеи) г. Гродно и Гродненской области (Республика Беларусь). Сбор эмпирических данных осуществлялся с помощью следующих психодиагностических методик: методика определения уровня рефлексивности А.В. Карпова, В.В. Пономаревой, опросник профессионального самоотношения К.В. Карпинского, А.М. Колышко, опросник «Метафоры профессиональной деятельности» К.В. Карпинского, Т.В. Гижук.

По результатам диагностики личностного смысла профессиональной деятельности (методика «Метафоры профессиональной деятельности» К.В. Карпинского, Т.В. Гижук [2]), у педагогов выявлено следующее:

- у 50,3% установлен позитивный личностный смысл профессиональной деятельности (доминирование увлечения профессией), т. е. профессия позволяет педагогу реализовать собственные личностно значимые свойства;
- у 9,8% отмечен негативный личностный смысл профессиональной деятельности (доминирование отчуждения профессии), что указывает на нарастающее снижение значимости профессии, психологическое отдаление от нее;
- у 25,8% выявлен конфликтный личностный смысл профессиональной деятельности (разочарование и увлечение профессией в равной степени высоко выражены). Это свидетельствует о наличии противоречий (конфликта) в профессии, находящих отражение в личностном смысле профессиональной деятельности;
- 14,1% педагогов рассматривают собственную профессиональную деятельность как бессмысленную, т. е. данная деятельность не соотносится со смысловой сферой.

Результаты изучения профессионального самоотношения («Опросник профессионального самоотношения» К.В. Карпинского, А.М. Колышко [4]) представлены в следующих показателях. Большинство педагогов позитивно воспринимают себя как субъекта профессиональной педагогической деятельности (у 8,4% установлен высокий, а у 77,8% средний уровень позитивности ПС). При этом у 13,8% респондентов отсутствует выраженная позитивность в восприятии себя как субъекта профессиональной педагогической деятельности (низкий уровень) и отношении к себе как профессионалу.

Результаты изучения уровня рефлексивности (методика определения уровня рефлексивности А.В. Карпова, В.В. Пономаревой [6, с. 47]) представлены в следующих показателях. У 11,8% (51 респондент) установлен высокий уровень рефлексивности, 76,6% (330 респондентов) — средний уровень, а у 11,6% (50 педагогов) низкий уровень рефлексивности.

Табл. 1. Корреляционные взаимосвязи показателей профессионального самоотношения и рефлексивности у педагогов

	Общий показатель позитивности профессионального самоотношения	Самообвинение в профессии	Самоуничужение в профессии
Уровень рефлексивности	$r = -0,333; p = 0,0000$	$r = -0,399; p = 0,0000$	$r = -0,295; p = 0,0000$
Ретроспективная рефлексия деятельности	$r = -0,284; p = 0,0000$	$r = -0,360; p = 0,0000$	$r = -0,284; p = 0,0000$
Рефлексия настоящей деятельности	–	–	–
Рассмотрение будущей деятельности	$r = -0,253; p = 0,0000$	$r = -0,358; p = 0,0000$	$r = -0,310; p = 0,0000$
Рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми	–	–	–

Примечание: представлены корреляционные взаимосвязи со значением коэффициента r Спирмена $> 0,250$.

Как видно из табл. 1, выявлена обратно пропорциональная корреляционная связь средней силы между общим показателем позитивности ПС педагогов и уровнем рефлексивности ($r = -0,333; p = 0,0000$). Односторонний дисперсионный анализ (критерий H Краскела — Уоллиса) показывает, что возрастание общего показателя позитивности ПС ($H(2, N = 441) = 44,45; p = 0,0000$) влечет за собой снижение уровня рефлексивности. Возрастание уровня рефлексивности вызывает снижение общего показателя позитивности ПС ($H(2, N = 441) = 38,81; p = 0,0000$). Установлена обратно пропорциональная взаимодетерминация между общим показателем позитивности ПС и уровнем рефлексивности.

Относительно общего показателя позитивности ПС установлены различия между низким и средним ($U = 5304,5; p = 0,0000$), а также низким и высоким ($U = 665,5; p = 0,0000$) уровнями рефлексивности. Различий между средним и высоким ($U = 7393,5; p = 0,1724$) уровнями рефлексивности — не обнаружено.

По мере возрастания общего показателя позитивности ПС снижается выраженность ретроспективной рефлексии деятельности и рассмотрение будущей деятельности.

Установлена обратно пропорциональная корреляционная связь средней силы (табл. 1) между самообвинением в профессии (осмысление субъектом себя как помехи, преграды для результативной трудовой деятельности [4, с. 110]) и уровнем рефлексивности педагогов ($r = -0,399; p = 0,0000$). Возрастание самообвинения в профессии влияет на снижение уровня рефлексивности ($H(2, N = 441) = 43,97; p = 0,0000$). Повышение уровня рефлексивности вызывает снижение самообвинения в профессии ($H(2, N = 441) = 58,06; p = 0,0000$), что говорит об их обратно пропорциональной взаимодетерминации. Относительно самообвинения в профессии установлены различия между низким и средним ($U = 5079,0; p = 0,0000$), низким и высоким ($U = 441,5; p = 0,0000$), а также средним и высоким ($U = 5491,0; p = 0,0000$) уровнями рефлексивности. Возрастание самообвинения в профессии сопровождается снижением выраженности ретроспективной рефлексии деятельности и рассмотрения будущей деятельности.

Обнаружена обратно пропорциональная корреляционная связь слабо-средней силы (табл. 1) между самоуничужением в профессии (негативное оценивание или обесмысливание субъектом своих индивидуальных качеств в контексте трудовой деятельности [4, с. 111]) и уровнем рефлексивности.

нем рефлексивности ($r = -0,295$; $p = 0,0000$). Односторонний дисперсионный анализ (критерий Н Краскела — Уоллиса) показывает, что возрастание самоуничужения в профессии ($H(2, N = 441) = 30,11$; $p = 0,0000$) влечет за собой снижение уровня рефлексивности. Возрастание уровня рефлексивности вызывает снижение самоуничужением в профессии ($H(2, N = 441) = 24,82$; $p = 0,0000$), что говорит об их обратно пропорциональной взаимодетерминации. Относительно самоуничужения в профессии установлены различия между низким и средним ($U = 5915,0$; $p = 0,0000$), низким и высоким ($U = 777,5$; $p = 0,0000$) уровнями. Различий между средним и высоким ($U = 7310,5$; $p = 0,1393$) уровнем рефлексивности — не обнаружено. Возрастание самоуничужения в профессии сопровождается снижением выраженности ретроспективной рефлексии деятельности и рассмотрения будущей деятельности.

Рассмотрим соотношение показателей ПС с модальностями личностного смысла профессиональной деятельности педагогов.

Табл. 2. Взаимосвязь показателей профессионального самоотношения с модальностями личностного смысла профессиональной деятельности педагогов

	Позитивная	Конфликтная	Негативная	Бесмысленность
Общий показатель позитивности профессионального самоотношения	$r = 0,329$; $p = 0,0000$	$r = -0,158$; $p = 0,0009$	$r = -0,188$; $p = 0,0000$	$r = -0,114$; $p = 0,0162$
Самоуважение в профессии	–	–	–	–
Самоуверенность в профессии	$r = 0,103$; $p = 0,0308$	–	–	–
Самопривязанность в профессии	–	–	–	–
Самозффективность в профессии	$r = 0,236$; $p = 0,0000$	$r = -0,162$; $p = 0,0007$	$r = -0,130$; $p = 0,0062$	–
Саморуководство в профессии	$r = 0,163$; $p = 0,0006$	$r = -0,109$; $p = 0,0219$	–	–
Самооценка личностного роста в профессии	$r = 0,264$; $p = 0,0000$	$r = -0,148$; $p = 0,0018$	$r = -0,151$; $p = 0,0015$	–
Внутренняя конфликтность профессионального самоотношения	$r = 0,352$; $p = 0,0000$	$r = -0,101$; $p = 0,0340$	$r = -0,189$; $p = 0,0001$	$r = -0,217$; $p = 0,0000$
Самообвинение в профессии	$r = 0,203$; $p = 0,0000$	–	$r = -0,188$; $p = 0,0001$	$r = -0,106$; $p = 0,0259$
Самоуничужение в профессии	$r = 0,353$; $p = 0,0000$	–	$r = -0,206$; $p = 0,0000$	$r = -0,225$; $p = 0,0000$

Из табл. 2 видно, что возрастание доминирования позитивного личностного смысла профессиональной деятельности сопровождается увеличением выраженности общего показателя позитивности ПС ($r = 0,329$; $p = 0,0000$) и таких отрицательных показателей ПС, как внутренняя конфликтность (противоречивость ПС, обусловленная несоответствием требований профессии ин-

дивидуальным возможностям субъекта [4, с. 107]) ПС ($r = 0,352$; $p = 0,0000$) и самоуничужение в профессии ($r = 0,353$; $p = 0,0000$).

Позитивная модальность личностного смысла профессиональной деятельности, которая отмечена у 50,3% педагогов выборки, прямо пропорционально сопряжена как с общим показателем позитивности ПС, так и с отрицательными показателями профессионального самоотношения (внутренняя конфликтность ПС, самоуничужение в профессии), что подчеркивает динамичность в функционировании ПС.

Такие отрицательные показатели ПС, как внутренняя конфликтность ПС и самоуничужение в профессии, имеют отрицательные взаимосвязи слабой силы с негативной модальностью личностного смысла и бессмысленностью. Это указывает, что отрицательные показатели ПС, а именно: внутренняя конфликтность ПС и самоуничужение в профессии при доминировании позитивного личностного смысла профессиональной деятельности у педагогов, скорее побуждают к изменениям, переосмыслению и преобразованиям в профессиональной деятельности, нежели вызывают дезорганизацию и амбивалентность.

Положительные показатели ПС (самоуверенность в профессии, самоэффективность в профессии, саморуководство в профессии, самооценка личностного роста в профессии) имеют корреляционные взаимосвязи слабой силы с показателями модальностей личностного смысла профессиональной деятельности. Самоуважение в профессии и самопривязанность в профессии — не имеют таких взаимосвязей.

Проанализировав взаимосвязи показателей рефлексивности с модальностями личностного смысла профессиональной деятельности педагогов и показателями ПС, можно обобщить следующее: преобразование модальности личностного смысла профессиональной деятельности сопровождается изменением общего показателя позитивности ПС, который либо актуализирует уровень рефлексивности, либо подавляет его. Влиять на это способны как общий показатель позитивности ПС, так и отрицательные показатели самоотношения, в частности самообвинение и самоуничужение в профессии.

Заключение

На основе исследования сделаны следующие выводы.

1. У половины опрошенных педагогов установлен позитивный личностный смысл профессиональной деятельности (доминирование увлечения профессией). Большинство педагогов позитивно воспринимают себя как субъекта профессиональной педагогической деятельности (8,4% — высокий уровень позитивности ПС, 77,8% — средний уровень позитивности ПС). На 2 месте (25,8%) выявлен конфликтный личностный смысл профессиональной деятельности (разочарование и увлечение профессией в равной степени высоко выражены). Это свидетельствует о наличии конфликта в профессии, находящего отражение в личностном смысле профессиональной деятельности. 14,1% педагогов рассматривают собственную профессиональную деятельность как бессмысленную (доминирование отчуждения профессии). Только у 9,8% отмечен негативный личностный смысл профессиональной деятельности (доминирование разочарования в профессии), что указывает на психологическое отдаление от нее.

Установлена обратно пропорциональная взаимодетерминация между общим показателем позитивности ПС, самообвинением в профессии, самоуничужением в профессии и уровнем рефлексивности. По мере возрастания общего показателя позитивности ПС снижается выраженность таких видов рефлексии, как ретроспективная рефлексия деятельности и рассмотрение будущей деятельности.

2. Укрепление позитивной модальности личностного смысла профессиональной деятельности сопровождается повышением общего показателя ПС и отрицательных показателей ПС (внутренняя конфликтность ПС и самоуничужение в профессии). Данные отрицательные показатели

ПС при доминировании позитивного личностного смысла профессиональной деятельности у педагогов, скорее, побуждают к изменениям, переосмыслению и преобразованиям в профессиональной деятельности, нежели вызывают дезорганизацию и амбивалентность. Данный вывод подтверждает гипотезу о том, что ПС педагогов является динамической системой смысловых структур и процессов и не может существовать изолированно (внутри самой себя), а требует соотношения с другими регуляторными структурами, в частности с модальностями личностного смысла профессиональной деятельности и уровнями и видами рефлексивности.

3. Преобразование модальности личностного смысла профессиональной деятельности сопровождается изменением общего показателя позитивности ПС, а также таких отрицательных показателей ПС, как самообвинение и самоуничижение в профессии, которые либо актуализируют уровень рефлексивности, либо подавляют его.

Литература

1. Зинченко В.П. Сознание и творческий акт. М.: Языки славянских культур, 2010. 592 с.
2. Карпинский К.В., Волчок Е.Ю., Ващенко Р.А., Качинская Е.М., Маркевич А.В. Осмысленность работы: теоретический анализ и методика психодиагностики // Веснік Гродзенскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Янкі Купалы. Серыя 3. Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. 2021. Том 11. № 2. С. 126–137.
3. Карпинский К.В., Гижук Т.В. Новый метод диагностики личностного смысла профессиональной деятельности // Диалог. Психологический и социально-педагогический журнал. 2016. № 4 (40). С. 28–38.
4. Карпинский К.В., Колышко А.М. Профессиональное самоотношение личности и методика его психологической диагностики: Монография. Гродно: ГрГУ, 2010. 140 с.
5. Карпов А.В. Психология деятельности: В 5 т. Т. II: Структурная организация. М.: РАО, 2015. 408 с.
6. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Том 24. № 5. С. 45–56.
7. Карпов А.В., Савин И.Г. Психологический анализ деятельности: Учебное пособие. Ярославль: ЯрГУ, 2005. 144 с.
8. Колышко А.М., Карпинский К.В. Концепция и опросник профессионального самоотношения: новые эмпирические и психометрические результаты // Веснік Гродзенскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Янкі Купалы. Серыя 3. Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. 2022. Том 12. № 3. С. 150–162.
9. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 1999. 487 с.
10. Полонников А.А. Образовательное знание: экспериментально-теоретическое исследование: Монография. Минск: БГПУ, 2022. 227 с.
11. Сизикова Т.Э., Волошина Т.В., Повеценок А.Ф. Обзор исследований рефлексии в психологии. Педагогическая рефлексия // Научное обозрение. Педагогические науки. 2016. № 3. С. 98–110.
12. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология образования человека: становление субъектности в образовательных процессах. М.: Издательство ПСТГУ, 2013. 256 с.
13. Холодная М.А. Многомерная природа рефлексии: светлые и темные стороны рефлексивной регуляции // Весці БДПУ. Серыя 1. Педагогіка. Псіхалогія. Філалогія. 2023. № 2 (116). С. 63–66.
14. Шаров А.С. О-граниченный человек: значимость, активность, рефлексия: Монография. Омск: Издательство Омского государственного педагогического университета, 2000. 358 с.
15. Schon D.A. The reflective practitioner: how professionals think in action. New York: Routledge, 1991. 374 p. doi:10.1080/07377366.1986.10401080

References

1. Zinchenko V.P. Soznanie i tvorcheskii akt. Moscow: Yazyki slavyanskikh kul'tur, 2010. 592 p. (In Russ.).
2. Karpinski K.V., Volchok E.Yu., Vashchenok R.A., Kachinskaya E.M., Markevich A.V. Osmyslennost' raboty: teoreticheskii analiz i metodika psikhodiagnostiki [Meaningfulness of work: theoretical analysis and methods

- of psychodiagnostics]. *Вестник Гродзенскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Янкі Купалы. Серыя 3. Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія = Vesnik of the Yanka Kupala State University of Economics. Series 3. Philology. Pedagogy. Psychology*, 2021. Vol. 11, no. 2, pp. 126–137. (In Russ., abstr. In Engl.).
3. Karpinski K.V., Gizhuk T.V. Novyi metod diagnostiki lichnostnogo smysla professional'noi deyatelnosti [A new method for diagnosing the personal meaning of professional activity]. *Dialog. Psikhologicheskii I sotsial'no-pedagogicheskii dzurnal = Dialogue*, 2016, no. № 4 (40). pp. 28–38. (In Russ.).
 4. Karpinski K.V., Kolyshko A.M. Professional'noe samootnoshenie lichnosti i metodika ego psikhologicheskoi diagnostiki: Monografiya. Grodno: GrGU Publ., 2010. 140 p. (In Russ.).
 5. Karpov A.V. Psikhologiya deyatelnosti: V 5 t. T. II: Strukturnaya organizatsiya. Moscow: RAO Publ., 2015. 408 p. (In Russ.).
 6. Karpov A.V. Refleksivnost' kak psikhicheskoe svoystvo i metodika ee diagnostiki [Reflectiveness as a mental quality and the method to diagnose it]. *Psikhologicheskii zhurnal = Psychological Journal*, 2003. Vol. 24, no. 5, pp. 45–56. (In Russ.).
 7. Karpov A.V., Savin I.G. Psikhologicheskii analiz deyatelnosti: Uchebnoe posobie. Yaroslavl: YarGU Publ., 2005. 144 p. (In Russ.).
 8. Kolyshko A.M., Karpinski K.V. Kontseptsiya i oprosnik professional'nogo samootnosheniya: novye empiricheskie i psikhometricheskie rezul'taty [Concept and questionnaire of professional self-attitude: new empirical and psychometric results]. *Vesnik Grodzenskaga dzyarzhaynaga y'niversiteta imya Yanki Kupaly. Seryya 3. Filalogiya. Pedagogika. Psikhalogiya = Vesnik of the Yanka Kupala State University of Economics. Series 3. Philology. Pedagogy. Psychology*, 2022. Vol. 12, no. 3, pp. 150–162. (In Russ., abstr. In Engl.).
 9. Leontiev D.A. Psikhologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoi real'nosti. Moscow: Smysl, 1999. 487 p. (In Russ.).
 10. Polonnikov A.A. Obrazovatel'noe znanie: eksperimental'no-teoreticheskoe issledovanie: Monografiya. Minsk: BGPU Publ., 2022. 227 p. (In Russ.).
 11. Sizikova T.E., Voloshina T.V., Poveshchenko A.F. Obzor issledovaniy refleksii v psikhologii. Pedagogicheskaya refleksiya [Review of investigations in the psychology of reflection. pedagogical reflection]. *Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki = Scientific Review. Pedagogical Sciences*, 2016, no. 3, pp. 98–110. (In Russ., abstr. In Engl.).
 12. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Psikhologiya obrazovaniya cheloveka: stanovlenie sub'ektnosti v obrazovatel'nykh protsessakh. Moscow: Izdatel'stvo PSTGU, 2013. 256 p. (In Russ.).
 13. Kholodnaya M.A. Mnogomernaya priroda refleksii: svetlye i temnye storony refleksivnoi regulyatsii [The Multidimensional Nature of Reflection: The Light and Dark Sides of Reflexive Regulation]. *Vestsi BDPU. Seryya 1. Pedagogika. Psikhalogiya. Filalogiya = Vestsi BDPU. Seryya 1. Pedagogika. Psikhalogiya. Filalogiya*, 2023, no. 2 (116), pp. 63–66. (In Russ.).
 14. Sharov A.S. O-granichennyi chelovek: znachimost', aktivnost', refleksiya: monografiya [Bordered man: importance, activity, reflection]. Omsk: Izdatel'stvo Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta, 2000. 358 p. (In Russ.).
 15. Schon D.A. The reflective practitioner: how professionals think in action. New York: Publ. Routledge, 1991. 374 p. doi:10.1080/07377366.1986.10401080

Информация об авторах

Покровская Светлана Евгеньевна

кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии образования и развития личности, Институт психологии, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (БГПУ), г. Минск, Республика Беларусь

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2211-0212>, e-mail: pokrovkova_svetla@mail.ru

Гирис Александр Михайлович

старший преподаватель, кафедра психолого-педагогического сопровождения образования, Гродненский областной институт развития образования (ГОИРО), г. Минск, Республика Беларусь
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-4802-7630>, e-mail: girsasha@bk.ru

Information about the authors

Svetlana E. Pokrovskaya

PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Psychology of Education and Personality Development, Institute of Psychology, Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk, Republic of Belarus

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2211-0212>, e-mail: Pokrovkova_Svetla@mail.ru

Aleksandr M. Giris

Senior Lecturer, Department of Psychological and Pedagogical Support of Education, Grodno Regional Institute for Educational Development, Minsk, Republic of Belarus

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-4802-7630>, e-mail: girsasha@bk.ru

Получена 26.08.2024

Received 26.08.2024

Принята в печать 11.11.2024

Accepted 11.11.2024

Научная обоснованность реализуемых в системе образования практик психолого-педагогической работы с детством

Scientific Validity of the Practices of Psychological and Pedagogical Work with Childhood Implemented in the Education System

Система оказания экстренной и кризисной психологической помощи участникам образовательных отношений: опыт специалистов Федерального координационного центра по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации

Ульянина О.А.

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9300-4825>, e-mail: ulyaninaoa@mgppu.ru

Ермолаева А.В.

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5623-6248>, e-mail: ermolaevaav@mgppu.ru

Волков Д.С.

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-3375-9649>, e-mail: volkovds@mgppu.ru

Комолова О.С.

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-6461-4604>, e-mail: kotolovaos@mgppu.ru

Соколова Е.Е.

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2098-2623>, e-mail: sokolovae@mgppu.ru

В данной работе рассматривается опыт оказания экстренной и кризисной психологической помощи участникам образовательных отношений специалистами Федерального координационного центра по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет». Рассмотрены теоретические подходы к определению психологиче-

ских последствий кризисных ситуаций, описаны специфические особенности и этапы оказания экстренной и кризисной психологической помощи, которые легли в основу представленной системы. Освещена практика работы специалистов в чрезвычайных ситуациях с участием несовершеннолетних (вооруженные нападения в образовательных организациях, случаи суицидов, ДТП и другие несчастные случаи с наличием пострадавших и жертв среди несовершеннолетних и др.), а также с участниками образовательных отношений, проживающих или эвакуированных с территорий повышенной опасности (в том числе территорий, вовлеченных в последствия боевых действий).

Ключевые слова: экстренная и кризисная психологическая помощь, чрезвычайная ситуация, кризисная ситуация, психологическая служба в системе образования, несовершеннолетние.

Для цитаты: Ульянина О.А., Ермолаева А.В., Волков Д.С., Комолова О.С., Соколова Е.Е. Система оказания экстренной и кризисной психологической помощи участникам образовательных отношений: опыт специалистов Федерального координационного центра по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2024. Том 21. № 4. С. 140–151. DOI:10.17759/bppre.2024210413

The System of Emergency and Crisis Psychological Aid for the Participants of Educational Relations: The Experience of the Federal Coordination Center for Provision of Psychological Services in Education System of the Russian Federation

Olga A. Ulyanina

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9300-4825>, e-mail: ulyaninaoa@mgppu.ru

Anna V. Ermolaeva

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5623-6248>, e-mail: ermolaevaav@mgppu.ru

Denis S. Volkov

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-3375-9649>, e-mail: volkovds@mgppu.ru

Olga S. Komolova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-6461-4604>, e-mail: komolovaos@mgppu.ru

Elizaveta E. Sokolova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2098-2623>, e-mail: sokolovae@mgppu.ru

This paper examines the experience of providing emergency and crisis psychological assistance to participants in educational relations by specialists of the Federal Coordination Center for Providing Psychological Services in the Education System of the Russian Federation of the Moscow State University of Psychology and Education. Theoretical approaches to determining the psychological consequences of crisis situations are considered, the specific features and stages of emergency and crisis psychological care, which formed the basis of the presented system, are described. The article highlights the practice of specialists in emergency situations involving adolescences (armed attacks in educational organizations, suicide cases, road accidents and other accidents with the presence of victims and victims among adolescences, etc.), as well as with participants in educational relations living or evacuated from high-risk territories (including territories involved in the consequences of hostilities actions).

Keywords: *emergency and crisis psychological aid, emergency situation, psychology service in education, adolescences.*

For citation: Ulyanina O.A., Ermolaeva A.V., Volkov D.S., Komolova O.S., Sokolova E.E. The System of Emergency and Crisis Psychological Aid for the Participants of Educational Relations: The Experience of the Federal Coordination Center for Provision of Psychological Services in Education System of the Russian Federation. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2024. Vol. 21, no. 4, pp. 140–151. DOI:10.17759/bppe.2024210413 (In Russ., abstr. in Engl.).

Введение

Все чаще в образовательных организациях можно наблюдать ситуации, требующие кризисного вмешательства, такие как: суицид, травля, вооруженное нападение, необходимость интеграции в общество несовершеннолетних из числа вынужденных переселенцев. Особая роль в решении озвученной проблемы отводится психологической службе образовательной организации [8]. В связи с этим особую актуальность представляет экстренная психологическая помощь, направленная на оказание своевременной, профессионально выстроенной, централизованной и согласованной психологической поддержки участникам образовательных отношений, оказавшимся в кризисной ситуации. Выраженную опасность для психологического состояния детей представляют такие кризисные ситуации, в которых отмечаются: угроза жизни и здоровью значимым близким, восприимчивость информационного освещения трагических событий в СМИ, эмоциональная дестабилизация окружающих, вынужденная смена условий жизнедеятельности, разрыв значимых социальных контактов и др. [3; 7; 14].

Такая помощь позволит в значительной мере снизить риск развития негативных последствий психотравмирующих ситуаций, депрессивных и тревожных расстройств, различных аддикций.

Система экстренной и кризисной психологической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования — это комплекс и порядок мер оказания психологической помощи — в зависимости от типа кризисной или чрезвычайной ситуации, в которой оказались участники образовательного процесса.

В настоящее время изучение психологических последствий кризисных ситуаций является одной из актуальных тем научных исследований. Кризисная ситуация в образовательной организации — это происшествие, которое причиняет вред жизни и здоровью участникам образователь-

ных отношений, окружающей среде, организации, образовательному процессу, имиджу школы и др. [4; 13; 16].

Б.Д. Карвасарский отмечал, что кризисная психологическая помощь подразумевает наличие у человека определенного «кризисного состояния» [9] в результате внезапного, неожиданного, субъективно значимого травмирующего события, а Y. Alexander [15] выделял определенные стадии психосоциального реагирования на травмирующие обстоятельства (например, террористический акт).

Специфические особенности экстренной и кризисной психологической помощи как направления практической психологии определяются условиями, в которых оказывается помощь пострадавшим, участникам и свидетелям:

- наличие психотравмирующего события, требующего незамедлительного оказания экстренной психологической помощи с целью минимизации неблагоприятных воздействий на когнитивную, эмоциональную, личностную сферы пострадавшего;
- оказание экстренной психологической помощи должно быть осуществлено в короткие сроки с момента возникновения кризисной ситуации;
- некомфортные условия для работы психолога (отсутствие помещений, бытовых условий и др.);
- наличие большого количества пострадавших, нуждающихся в незамедлительной психологической помощи [2].

Эксперты в области экстремальной психологии [12] подтверждают, что своеобразие условий работы психолога в процессе оказания экстренной и кризисной психологической помощи определяет некую трансформацию общих этических принципов, принятых для оказания психологической помощи, в особые принципы, характерные именно для деятельности по оказанию экстренной и кризисной психологической помощи.

Основными целями оказания экстренной и кризисной психологической помощи в образовательной организации являются: возвращение образовательной организации в штатный режим функционирования в короткий отрезок времени, а также снижение интенсивности возможных негативных последствий кризисной ситуации [1].

Как показывает отечественный опыт, экстренная психологическая помощь оказывается специалистами психологической службы МЧС России, Минздрава России, а также антикризисными подразделениями, созданными в учреждениях социальной защиты, организациях, подведомственных Минпросвещения России [10].

Специалисты отдела экстренной психологической помощи Федерального координационного центра по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (далее — ФКЦ МГППУ) реализуют деятельность по оказанию экстренной и кризисной психологической помощи — по поручению Министерства просвещения Российской Федерации — в случае возникновения на территории образовательной организации чрезвычайной или кризисной ситуации с большим количеством пострадавших, а также при наличии особых условий, в которых оказывается психологическая помощь (например, в пунктах временного размещения для переселенцев, при отсутствии в субъекте Российской Федерации специалистов необходимого профиля или их участия в рамках других задач). Для экстренной психологической помощи пострадавшим создается мобильная антикризисная бригада специалистов сектора экстренного реагирования и психологического консультирования отдела экстренной психологической помощи ФКЦ МГППУ (далее — СЭРиПК) [6].

Деятельность по оказанию экстренной и кризисной психологической помощи реализуется в соответствии с алгоритмом, включающим 3 этапа.

1. Подготовительный этап. Сотрудниками ФКЦ МГППУ осуществляется сбор необходимой информации о возникшей чрезвычайной/кризисной ситуации.

Из числа сотрудников СЭРиПК определяется состав мобильной антикризисной бригады, обозначается роль каждого ее участника. На основании собранных данных готовится первичный план работы со всеми участниками чрезвычайной/кризисной ситуации. С целью получения дополнительной информации и координации совместных действий устанавливается взаимодействие с руководством образовательной организации, органами местного самоуправления, на территории которого располагается образовательная организация.

В ходе подготовительного этапа проводится совещание с оперативным штабом, сформированным из представителей Министерства просвещения Российской Федерации, исполнительных органов власти в сфере образования субъекта Российской Федерации, органов местного самоуправления и администрации образовательной организации. В ходе совещания осуществляется оценка ситуации на месте происшествия, формируется сводная группа специалистов различных ведомств, привлеченных к оказанию кризисной и экстренной психологической помощи, проводится инструктаж специалистов на местах.

2. Основной этап (на базе образовательной организации). В ходе основного этапа создается консультативный пункт, проводится собрание с педагогическим составом образовательной организации. До совершеннолетних доводится информация о возможности обращения к специалистам дистанционной психологической службы «Детского телефона доверия», выявляются потребности несовершеннолетних в оказании им психологической помощи. На основании полученной информации проводится групповая и индивидуальная психологическая работа со всеми участниками образовательных отношений и другими категориями пострадавших. При необходимости производится сопровождение траурных и иных мероприятий. На основании проделанной работы осуществляется ведение документации, готовятся ежедневные отчеты о работе, в оперативный штаб передаются актуальные сведения.

3. Заключительный этап. Специалистами ФКЦ МГППУ осуществляется подготовка отчета о проведенных мероприятиях на месте оказания кризисной и экстренной психологической помощи. Со специалистами мобильной антикризисной бригады проводятся мероприятия, направленные на профилактику эмоционального и профессионального выгорания, организуется обмен опытом. Специалисты ФКЦ МГППУ по запросу психологов на местах оказывают им пролонгированную методическую поддержку в дистанционном формате [5].

На заключительном совещании с участием представителей образовательной организации, администрации населенного пункта, исполнительных органов власти в сфере защиты прав и интересов несовершеннолетних подводятся итоги проведенных мероприятий. В конце этого этапа также осуществляется супервизия специалистов психологических служб образования, участвующих в ликвидации последствий.

Возможность получения психологической поддержки с помощью дистанционных методов, в формате телефонного или онлайн-консультирования, видеовстреч позволяет охватить большое количество целевых групп, которые могут находиться на удаленном от консультанта расстоянии и, при необходимости, сохранять анонимность [10].

Планирование и организация пролонгированного сопровождения пострадавших после чрезвычайной ситуации в образовательной организации осуществляется на протяжении всех этапов оказания экстренной психологической помощи и включает в себя выделение группы риска, определение наличия на местах специалистов с соответствующими профессиональными компетенциями, материально-технического оснащения [11]. Специалистами СЭРиПК по запросу психологов, оказывающих пролонгированную психологическую помощь, осуществляется методическая поддержка, супервизии сложных случаев.

Анализ практического опыта

Работа специалистов СЭРиПК по оказанию экстренной и кризисной психологической помощи участникам образовательных отношений в 2021–2024 годах реализуется по следующим направлениям:

- оказание экстренной и кризисной психологической помощи участникам образовательных отношений в связи с происшествиями с участием несовершеннолетних (вооруженные нападения на образовательные организации, случаи попыток и завершённых суицидов, ДТП и другие несчастные случаи с наличием пострадавших и жертв среди несовершеннолетних и др.);
- оказание экстренной и кризисной психологической помощи участникам образовательных отношений, проживающим или эвакуированным с территорий повышенной опасности (территорий проведения СВО; субъектов Российской Федерации, граничащих с территориями проведения СВО; территорий боевых действий на Ближнем Востоке и др.).

В рамках оказания экстренной и кризисной психологической помощи участникам образовательных отношений в связи с ситуацией вооружённого нападения на образовательные организации специалисты СЭРиПК охватили более 3500 человек как в индивидуальном, так и в групповом формате, а работа была направлена на стабилизацию психоэмоционального состояния, оказание психологической поддержки и формирование оптимального взаимодействия между всеми участниками образовательных отношений.

Спецификой оказания помощи в данном направлении является выстраивание психологического сопровождения образовательной организации после вооружённого нападения, что включает в себя проведение мероприятий, направленных на оказание психологической помощи и поддержки несовершеннолетним, их родителям, педагогическим работникам, психологическую подготовку участников образовательных отношений к выходу несовершеннолетних на очное обучение. Важной задачей также является содействие в возобновлении учебного процесса, которое может быть отсрочено во времени, а может накладываться на этап оказания экстренной психологической помощи, как в г. Брянске.

Отдельные специфические задачи могут стоять перед специалистами СЭРиПК в зависимости от текущей ситуации и ресурса субъекта Российской Федерации, например, специалисты СЭРиПК могут осуществлять сопровождение траурных мероприятий.

В целом, основными видами деятельности специалистов СЭРиПК в случаях вооружённых нападений на образовательные организации являются:

- экстренная психологическая помощь, направленная на минимизацию острых стрессовых реакций у всех участников образовательных отношений;
- просветительская и информационная работа с администрацией и педагогическим составом образовательной организации с целью повышения психологической компетентности по вопросам, связанным с возрастными и психологическими особенностями переживания травмирующих событий, психологическими аспектами возобновления учебного процесса, спецификой взаимодействия с несовершеннолетними после произошедшего;
- психологическая работа с несовершеннолетними как в индивидуальном, так и групповом формате с целью отреагирования эмоций, связанных с произошедшим событием, актуализации ресурсов, переработки травматического опыта и выстраивания перспективы на ближайшее будущее;
- взаимодействие с родителями (законными представителями), в том числе участие в родительских собраниях, с целью оптимизации эмоционального состояния, информирования о признаках психотравматизации, а также о возможности получения психологической помощи, что в дальнейшем способствует эффективной профилактике различных патологических состояний, обусловленных кризисной ситуацией.

В рамках выездов специалистов СЭРиПК на территории проведения СВО, а также работы с вынужденными переселенцами в ПВР и ДОЛ психологическая помощь и экспертно-методическая поддержка оказана более 4000 участникам образовательных отношений.

Основной спецификой оказания экстренной и кризисной психологической помощи в данных условиях является частое отсутствие мотивации обращения за психологической помощью. Поэтому особую важность приобретает активная позиция психолога: не ждать, когда нуждающиеся сами обратятся за помощью, а устанавливать контакт и осуществлять оценку их психоэмоционального состояния в ходе наблюдения и беседы, прояснять наличие запроса на психологическую помощь.

Работа на данных территориях определяется также следующими особенностями:

- несовершеннолетние остро переживают разлуку с близкими;
- сроки нахождения в ПВР и ДОЛ могут быть ненормированными, усугубляя неопределенность ситуации;
- несовершеннолетние могут транслировать идеи радикально настроенных родителей (законных представителей), провоцируя конфликты;
- сопровождающие детей педагогические работники зачастую также являются пострадавшими и нуждаются в помощи.

Данные особенности определяют основные направления работ на территориях проведения СВО, в ПВР и ДОЛ:

- оказание экстренной и кризисной психологической помощи участникам образовательных отношений в ситуации высокой степени неопределенности;
- организационно-методическая работа по обеспечению психологической службы в системе образования, взаимодействие с представителями исполнительных органов власти и образовательных организаций;
- экспертно-методическое и психологическое сопровождение педагогических работников, помощь в адаптации к работе в новых условиях;
- психологическая поддержка несовершеннолетних и их родителей (законных представителей): психологическое просвещение, диагностическая, консультативная и профилактическая работа, направленная на адаптацию к учебному процессу после длительного периода дистанционного обучения либо его полного отсутствия.
- просветительская деятельность по профилактике экстремизма среди участников образовательных отношений.

Психолого-педагогическое сопровождение несовершеннолетних, эвакуированных из зон боевых действий и территорий повышенной опасности в странах Ближнего Востока, реализуемое специалистами СЭРиПК, также включает оказание кризисной психологической помощи участникам образовательных отношений, но и имеет особую специфику.

Основная работа направлена на выявление актуального психоэмоционального состояния детей, его оптимизацию, определение особенностей познавательной, ценностно-смысловой, коммуникативной сфер личности, изучение процесса адаптации несовершеннолетних к изменившимся условиям проживания, а также участие в организации среды, способствующей успешной ресоциализации.

В рамках данного направления была проведена работа более чем с 250 участниками образовательных отношений.

Анализ полученного опыта позволил выявить следующие психологические трудности у несовершеннолетних, эвакуированных из зон боевых действий и территорий повышенной опасности в странах Ближнего Востока:

- нарушения в эмоционально-волевой сфере (высокий уровень тревожности и агрессии, трудности произвольной регуляции поведения, неадекватный уровень притязаний и самооценки);
- последствия переживания психотравмирующего опыта (насилие, свидетельства гибели близких, разлука с близкими, ранения): страх темноты, страх военных, страх голода и болезней — стремление, в связи с этим, выбирать профессии повара, врача и др., патологическое переживание утраты, осложненное тем, что объекты утраты могут быть живы, но общение с ними невозможно;
- трудности в коммуникации (как со взрослыми, так и со сверстниками);
- признаки социально-педагогической запущенности разной степени тяжести (сложности освоения образовательной программы, соответствующей возрасту, снижение уровня общей осведомленности, недостаточное развитие высших психических функций), низкая мотивация к обучению.

По результатам проведенных мероприятий обнаружено, что, в большинстве случаев, наблюдается положительная динамика адаптации несовершеннолетних при включенном психолого-педагогическом сопровождении.

По результатам работы с законными представителями у большинства из них отмечается эмоциональное напряжение, раздражительность, патологическое переживание утраты (затянувшееся горевание), подавленность, трудности в межличностных отношениях. У отдельных семей — отказ от проведения психолого-педагогических мероприятий, предлагаемых органами опеки. У педагогических работников отмечается недостаточный уровень подготовки по кризисной психологической помощи (в т. ч. с учетом культуральных и этнических особенностей), эмоциональное выгорание.

Таким образом, система оказания экстренной и кризисной психологической помощи участникам образовательных отношений специалистами Федерального координационного центра по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации выстраивается, опираясь на научное обоснование и практический опыт и, на сегодняшний день, отвечает актуальным вызовам современности. Данный вид помощи предусматривает слаженную работу команды кризисных психологов, предусматривающую межведомственное взаимодействие и реализующуюся в несколько этапов, от подготовительного, непосредственно основного до необходимости в пролонгации. А сами основания оказания экстренной и кризисной психологической помощи в системе образования могут быть разными и предусматривать как работу в образовательных организациях в связи с ЧП, КС, так и разворачивание консультационных пунктов для несовершеннолетних в ПВР, ДОЛ и на территориях повышенной опасности. Расширение спектра задач и запросов в рамках данной помощи обуславливают ее актуальность и востребованность, диктуя необходимость в подготовке психологов системе образования в области экстремальной психологии, а также в поиске и обосновании практических инструментов с доказанной эффективностью для работы кризисных психологов.

Литература

1. Артамонова Е.Г., Васильева Н.Н., Глазунова Е.А., Дитерихс А.Л., Журкина Т.А., Иванова Е.В., Мелентьева О.С. Создание и обеспечение системы экстренной психологической помощи в составе психологической службы в системе образования Российской Федерации // Образование личности. 2021. № 3-4. С. 95–137.
2. Банников Г.С., Миллер Л.В., Прокопишин Р.А., Цветков А.Ю. Особенности оказания кризисной психологической помощи детям и подросткам, пережившим травматическое событие // Проблемы развития психотерапии и медицинской психологии в Москве в условиях модернизации здравоохранения (к 20-летию создания городской психотерапевтической поликлиники № 223): материалы юбилейной конференции. М.: Маска, 2011. С. 376–381.

3. Бурлакова Н.С. Психическое развитие детей, переживших массовые бедствия: от изучения последствий к проектированию развития на основе культурно-исторического анализа [Электронный ресурс] // Национальный психологический журнал. 2018. № 1 (29). С. 17–29. doi:10.11621/npj.2018.0102
4. Быховец Ю.В., Падун М.А. Личностная тревожность и регуляция эмоций в контексте изучения пост-травматического стресса [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2019. Том 8. № 1. С. 78–89. doi:10.17759/cpse.2019080105
5. Вихристюк О.В., Ульянина О.А., Гаязова Л.А., Ермолаева А.В., Файзуллина К.А., Логинова Е.А. Модель оказания экстренной психологической помощи пострадавшим в чрезвычайных происшествиях и кризисных ситуациях: зарубежный и отечественный опыт [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2022. Том 19. № 1. С. 87–98. doi:10.17759/bppe.2022190108
6. Вихристюк О.В., Федунина Н.Ю., Логинова Е.А. Особенности этических норм кризисного психолога [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2018. Том 15. № 1. С. 40–46. URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2018_n1/Vikhristyuk_Fedunina_Loginova (дата обращения: 01.02.2024).
7. Голубева О.Ю. Организация оказания экстренной психологической помощи пострадавшим в чрезвычайных ситуациях // Междисциплинарные подходы к изучению психического здоровья человека и общества: материалы научно-практической конференции, Москва, 29 октября 2018 года. Часть 2. М.: Издательский дом КДУ, 2019. С. 36–43.
8. Организация деятельности по оказанию экстренной психологической помощи обучающимся в системе образования: Учебно-методическое пособие / Под ред. О.А. Ульяниной [Электронный ресурс]. М.: Издательский дом «Научная библиотека»; МГППУ, 2022. 68 с. doi:10.36871/978-5-907672-03-1
9. Психотерапия: Учебник / Под ред. Б.Д. Карвасарского. СПб: Питер, 2007. 672 с.
10. Ульянина О.А., Гаязова Л.А., Файзуллина К.А., Никифорова Е.А., Семенова К.Г. Отечественный и зарубежный опыт оказания экстренной психологической помощи населению [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2022. Том 11. № 3. С. 114–126. doi:10.17759/jmfp.2022110311
11. Шойгу Ю.С. Принципы оказания экстренной психологической помощи в условиях чрезвычайных и экстремальных ситуаций // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. 2010. Вып. 1. С. 162–168.
12. Шойгу Ю.С., Тимофеева Л.Н., Курилова Е.В. Организация и оказание экстренной психологической помощи детям, пострадавшим в чрезвычайных ситуациях (на примере работы специалистов психологической службы МЧС России в школе № 127 г. Пермь) [Электронный ресурс] // Национальный психологический журнал. 2019. № 2 (34). С. 55–63. doi:10.11621/npj.2019.0210
13. Юл У., Уильямс Р.М. Стратегия вмешательства при психических травмах, возникших вследствие масштабных катастроф // Детская и подростковая психотерапия / Под ред. Д.А. Лейна и Э. Миллера. СПб: Питер, 2001. С. 275–308.
14. Cahill H., Dadvand B., Shlezinger K., Romei K., Farrelly A. Strategies for supporting student and teacher wellbeing post-emergency // Ricercazione. 2020. Vol. 12(1). P. 23–38. doi:10.32076/RA12108
15. Terrorism and Medical Responses: US Lessons and Policy Implications / Alexander Y., Prior S. (Ed.). BRILL, 2021. 192 p.
16. Xiao H., Carney D.M., Youn S.J., Janis R.A., Castonguay L.G., Hayes J.A., Locke B.D. Are we in crisis? National mental health and treatment trends in college counseling centers // Psychological Services. 2017. Vol. 14(4). P. 407–415. doi:10.1037/ser0000130

References

1. Artamonova E.G., Vasilyeva N.N., Glazunova E.A., Dieterikhs A.L., Zhurkina T.A., Ivanova E.V., Melentjeva O.S. Sozdanie i obespechenie sistemy ehkstretnnoy psikhologicheskoi pomoshchi v sostave psikhologicheskoi sluzhby v sisteme obrazovaniya Rossiiskoi Federatsii [The creation and operation of a system of emergency psychological aid and its work in the psychological service structure in the education system of

- the Russian Federation]. *Obrazovanie lichnosti = Personality Formation*, 2021, no. 3-4, pp. 95–137. (In Russ., abstr. In Engl).
2. Bannikov G.S., Miller L.V., Prokopishin R.A., Tsvetkov A.YU. Osobennosti okazaniya krizisnoi psikhologicheskoi pomoshchi detyam i podrostkam, perezhivshim travmaticheskoe sobytie. *Problemy razvitiya psikhoterapii i meditsinskoj psikhologii v Moskve v usloviyakh modernizatsii zdavookhraneniya (k 20-letiyu sozdaniya gorodskoj psikhoterapevticheskoi polikliniki № 223): materialy yubileinoi konferentsii*. Moscow: Maska, 2011, pp. 376–381. (In Russ.).
 3. Burlakova N.S. Psikhicheskoe razvitie detei, perezhivshikh massovye bedstviya: ot izucheniya posledstviy k proektirovaniyu razvitiya na osnove kul'turno-istoricheskogo analiza [Mental development of children who survived mass disasters: from consequences studying to development designing on the basis of cultural and historical analysis] [Elektronnyi resurs]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal = National Psychological Journal*, 2018, no. 1 (29), pp. 17–29. doi:10.11621/npj.2018.0102 (In Russ., abstr. In Engl).
 4. Bykhovets Yu.V., Padun M.A. Lichnostnaya trevozhnost' i regulyatsiya ehmotsii v kontekste izucheniya post-travmaticheskogo stressa [Personal Anxiety and Emotion Regulation in the Context of Study of Post-Traumatic Stress] [Elektronnyi resurs]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya = Clinical Psychology and Special Education*, 2019. Vol. 8, no. 1, pp. 78–89. doi:10.17759/cpse.2019080105 (In Russ., abstr. In Engl).
 5. Vikhristyuk O.V., Ulyanina O.A., Gayazova L.A., Ermolaeva A.V., Faizullina K.A., Loginova E.A. Model' okazaniya ehkstretnoi psikhologicheskoi pomoshchi postradavshim v chrezvychainykh proisshestviyakh i krizisnykh situatsiyakh: zarubezhnyi i otechestvennyi opyt [The Model of Providing Emergency Psychological Assistance to Victims in Emergencies and Crisis Situations: Foreign and Domestic Experience] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2022. Vol. 19, no. 1, pp. 87–98. doi:10.17759/bppe.2022190108 (In Russ., abstr. In Engl).
 6. Vikhristyuk O.V., Fedunina N.YU., Loginova E.A. Osobennosti ehicheskikh norm krizisnogo psikhologa [Features of ethical norms of crisis psychologist] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2018. Vol. 15, no. 1, pp. 40–46. URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2018_n1/Vikhristyuk_Fedunina_Loginova (Accessed 01.02.2024). (In Russ., abstr. In Engl).
 7. Golubeva O.Yu. Organizatsiya okazaniya ehkstretnoi psikhologicheskoi pomoshchi postradavshim v chrezvychainykh situatsiyakh. *Mezhdistsiplinarnye podkhody k izucheniyu psikhicheskogo zdorov'ya cheloveka i obshchestva: materialy nauchno-prakticheskoi konferentsii, Moskva, 29 oktyabrya 2018 goda. Chast' 2*. Moscow: Izdatel'skii dom KDU, 2019, pp. 36–43. (In Russ.).
 8. Ulyanina O.A. (Ed.). Organizatsiya deyatelnosti po okazaniyu ehkstretnoi psikhologicheskoi pomoshchi obuchayushchimsya v sisteme obrazovaniya: Uchebno-metodicheskoe posobie [Organization of activities to provide emergency psychological assistance to students in the education system: teaching aid] [Elektronnyi resurs]. Moscow: Izdatel'skii dom "Nauchnaya biblioteka"; MGPPU Publ., 2022. 68 p. doi:10.36871/978-5-907672-03-1 (In Russ.).
 9. Karvasarsky B.D. (Ed.). *Psikhoterapiya: Uchebnik*. Saint Petersburg: Piter, 2007. 672 p. (In Russ.).
 10. Ulyanina O.A., Gayazova L.A., Faizullina K.A., Nikiforova E.A., Semenova K.G. Otechestvennyi i zarubezhnyi opyt okazaniya ehkstretnoi psikhologicheskoi pomoshchi naseleniyu [National and foreign experience in providing emergency psychological assistance to the population] [Elektronnyi resurs]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2022. Vol. 11, no. 3, pp. 114–126. doi:10.17759/jmfp.2022110311 (In Russ., abstr. In Engl).
 11. Shoigu Yu.S. Printsipy okazaniya ehkstretnoi psikhologicheskoi pomoshchi v usloviyakh chrezvychainykh i ehkstremal'nykh situatsii [Basic principles of urgent psychological support in emergencies]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 12. Psikhologiya. Sotsiologiya. Pedagogika = Vestnik of Saint Petersburg University. Series 12. Psychology. Sociology. Pedagogy*, 2010, no. 1, pp. 162–168. (In Russ., abstr. In Engl).
 12. Shoigu Yu.S., Timofeeva L.N., Kurilova E.V. Organizatsiya i okazanie ehkstretnoi psikhologicheskoi pomoshchi detyam, postradavshim v chrezvychainykh situatsiyakh (na primere raboty spetsialistov psikhologicheskoi pomoshchi detyam, postradavshim v chrezvychainykh situatsiyakh)

- logicheskoi sluzhby MCHS Rossii v shkole № 127 g. Perm') [Organizing and providing emergency psychological assistance to children injured in emergency situations (based on the Ministry of Emergency Situations Psychological Service in school 127, Perm, Russia)] [Elektronnyi resurs]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal = National Psychological Journal*, 2019, no. 2 (34), pp. 55–63. doi:10.11621/npj.2019.0210 (In Russ., abstr. In Engl).
13. Yule W., Williams R.M. Strategiya vmeshatel'stva pri psikhicheskikh travmakh, vznikshikh vsledstvie masshtabnykh katastrof. In Lane D.A., Millier A. *Detskaya i podrostkovaya psikhoterapiya = Child and adolescent therapy*. Saint Petersburg: Piter, 2001, pp. 275–308. (In Russ.).
 14. Cahill H., Dadvand B., Shlezinger K., Romei K., Farrelly A. Strategies for supporting student and teacher wellbeing post-emergency. *Ricercazione*, 2020. Vol. 12, no. 1, pp. 23–38. doi:10.32076/RA12108
 15. Alexander Y., Prior S. (Ed.). *Terrorism and Medical Responses: US Lessons and Policy Implications*. BRILL, 2021. 192 p.
 16. Xiao H., Carney D.M., Youn S.J., Janis R.A., Castonguay L.G., Hayes J.A., Locke B.D. Are we in crisis? National mental health and treatment trends in college counseling centers. *Psychological Services*, 2017. Vol. 14, no. 4, pp. 407–415. doi:10.1037/ser0000130

Информация об авторах

Ульянина Ольга Александровна

доктор психологических наук, член-корреспондент РАО, руководитель, Федеральный координационный центр по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9300-4825>, e-mail: ulyaninaoa@mgppu.ru

Ермолаева Анна Валериевна

заместитель руководителя, Федеральный координационный центр по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5623-6248>, e-mail: ermolaevaav@mgppu.ru

Волков Денис Сергеевич

заведующий, сектор экстренного реагирования и психологического консультирования, Федеральный координационный центр по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-3375-9649>, e-mail: volkovds@mgppu.ru

Комолова Ольга Сергеевна

психолог, сектор экстренного реагирования и психологического консультирования, Федеральный координационный центр по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-6461-4604>, e-mail: komolovaos@mgppu.ru

Соколова Елизавета Евгеньевна

психолог, сектор экстренного реагирования и психологического консультирования, Федеральный координационный центр по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2098-2623>, e-mail: sokolovae@mgppu.ru

Information about the authors

Olga A. Ulyanina

Doctor of Psychology, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Head, Federal Coordination Center for the Provision of Psychological Services in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9300-4825>, e-mail: ulyaninaoa@mgppu.ru

Anna V. Ermolaeva

Deputy Head, Federal Coordination Center for the Provision of Psychological Services in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5623-6248>, e-mail: ermolaevaav@mgppu.ru

Denis S. Volkov

Head, Emergency Response and Psychological Counseling Department, Federal Coordination Center for the Provision of Psychological Services in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-3375-9649>, e-mail: volkovds@mgppu.ru

Olga S. Komolova

Psychologist, Emergency Response and Psychological Counseling Department, Federal Coordination Center for the Provision of Psychological Services in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
<https://orcid.org/0009-0005-6461-4604>, e-mail: komolovaos@mgppu.ru

Elizaveta E. Sokolova

Psychologist, Emergency Response and Psychological Counseling Department, Federal Coordination Center for the Provision of Psychological Services in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2098-2623>, e-mail: sokolovae@mgppu.ru

Получена 25.08.2024

Received 28.08.2024

Принята в печать 11.11.2024

Accepted 11.11.2024

Научная обоснованность реализуемых в системе образования практик психолого-педагогической работы с детством

Scientific Validity of the Practices of Psychological and Pedagogical Work with Childhood Implemented in the Education System

Активное обучение: новый взгляд на преподавание в современном мире

Семилетова А.Н.

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-8555-3155>, e-mail: semiletovaan@mgppu.ru

В статье представлен сравнительный анализ активного обучения и традиционных лекций в условиях высшего образования. Рассматриваются преимущества и недостатки каждого метода и дается представление об их эффективности в процессе обучения. Статья разделена на два раздела. Первый раздел называется «Лекция пассивная форма обучения?». Традиционно лекция относится к пассивной форме обучения. В этом разделе разбирается, так ли это. Приводятся такие характеристики лекции, как односторонний поток информации. Лекция моделирует поведение и развивает волевые качества личности, развивает навык аудирования, активизирует внутренний диалог, эффективна при обучении больших групп студентов. Во втором разделе дается обзор активного обучения, разбираются характеристики, которые относятся к этой форме, а именно: активность студента, ментальные схемы, развитие критического мышления, компетентностный подход. Рассматривая сильные и слабые стороны обоих методов, эта статья призвана предоставить преподавателям ценную информацию о разработке эффективных стратегий обучения, которые максимизируют процесс вовлеченности студентов и дадут лучший результат в освоении материала.

Ключевые слова: обучение, активное обучение, лекция, высшее образование, вовлеченность, эффективность, компетентностный подход.

Для цитаты: Семилетова А.Н. Активное обучение: новый взгляд на преподавание в современном мире [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2024. Том 21. № 4. С. 152–164. DOI:10.17759/bppe.2024210414

Active Learning: A New Perspective on Teaching in the Modern World

Anna N. Semiletova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-8555-3155>, e-mail: semiletovaan@mgppu.ru

The article presents a comparative analysis of active learning and traditional lectures in higher education settings. The advantages and disadvantages of each method are considered, and an overview of their effectiveness in the learning process is provided. The article consists of two sections. The first section is titled “Is Lecture a Passive Form of Learning?” Traditionally, lectures are considered a passive form of learning. This section examines whether this is true. Characteristics of lectures such as: one-way flow of information; modeling behavior and developing personal qualities; developing listening skills; activating internal dialogue; effectiveness in teaching large groups of students are discussed. The second section provides an overview of active learning, examining characteristics associated with this form, namely: student activity; mental schemes; development of critical thinking; competency-based approach. By considering the strengths and weaknesses of both methods, this article aims to provide educators with valuable information for developing effective teaching strategies that maximize student engagement and yield better results in mastering the material.

Keywords: *training, active learning, lecture, higher education, involvement, efficiency, competency-based approach.*

For citation: Semiletova A.N. Active Learning: A New Perspective on Teaching in the Modern World. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2024. Vol. 21, no. 4, pp. 152–164. DOI:10.17759/bppe.2024210414 (In Russ., abstr. in Engl.).

Вступление

Начну статью с воспоминания о разговоре с группой студентов. Занятие было пятой парой у этой группы. Посочувствовав студентам, сказала, что они, наверное, сильно устали. На что студенты ответили: мы не устали, потому что ничего не делали, у нас были одни лекции.

Мы обсудим важную тему, которая нередко становится объектом споров в образовательном сообществе: активное обучение против лекций. На протяжении многих лет лекции были основным методом передачи знаний в высшем образовании. Однако в последнее время стали задумываться, насколько эффективны лекции и могут ли они быть заменены активными формами обучения. В этой статье рассмотрим преимущества и недостатки каждого из методов и выясним, какой из них является наиболее эффективным.

Статья разделена на два раздела. Первый — посвящен рассмотрению такого метода обучения, как лекция. Второй раздел — активное обучение.

Введение

Как лучше всего сделать так, чтобы студенты учились? Передача знаний — это одна из основных целей высшего образования. Если это так, как нам, преподавателям, следует обучать, чтобы студенты усваивали максимальное количество знаний? Эти вопросы, конечно же, не новые, но, тем не менее, горячо обсуждаемые. Должны ли мы читать лекции нашим студентам, или мы должны, скорее, привлекать их к деятельности? Возможно, в обучении должно быть и то и другое в равной степени, или же один из методов должен преобладать? Являемся ли мы, преподаватели высшего образования, экспертами или мы скорее посредники в обучении? В статье ответим на эти вопросы.

Статья включает в себя три цели:

1. анализ и обсуждение предполагаемо пассивной формы обучения — лекции. Исследуем аргументы «за» и «против» такого метода обучения;
2. характеристика и обсуждение понятия «активные формы обучения». Мы разберем термин «активное обучение» в контексте высшего образования;
3. обсудим плюсы и минусы как активного, так и пассивного обучения. Мы выявим, какие факторы влияют на предпочтение одной формы обучения перед другой.

1. Лекция пассивная форма обучения?

Первым рассмотрим лекционный метод. Этот метод активно применяется в высшем образовании по всему миру, и он имеет преимущества. Во-первых, лекции позволяют передать большое количество информации за короткий период времени. Это особенно важно в тех случаях, когда необходимо охватить большой объем материала в кратчайшие сроки. Во-вторых, лекции позволяют студентам слушать и получать информацию в пассивном режиме, что может быть полезно для тех, кто склонен к интроверсии или испытывает затруднения в общении с другими.

Основная цель этого раздела — обеспечить всестороннее понимание традиционных лекций.

В первом разделе разберем следующие характеристики лекции:

- односторонний поток информации;
- моделирует поведение и развивает волевые качества личности;
- развивает навык аудирования;
- активизирует внутренний диалог;
- эффективна при обучении больших групп студентов.

Название первого раздела неслучайно содержит знак вопроса. Традиционно лекция относится к пассивной форме обучения, но так ли это? Разберемся ниже.

Начнем с определения. По своей сути **лекция — это метод распространения знаний, при котором преподаватель передает информацию группе обучающихся**. Это однонаправленный поток: преподаватель берет на себя роль основного источника знаний, а обучающиеся позиционируются как пассивные получатели этих знаний. Это определение согласуется с точкой зрения Скотта Фримена (S. Freeman) [13], который приводит в своей статье следующее определение: «Лекция — это непрерывное изложение материала преподавателем, где активность студентов ограничивается конспектированием и/или задаванием случайных вопросов».

Таким образом, можно выделить первую характеристику: **лекция — это односторонний поток информации**.

В традиционном формате лекций студенты часто оказываются в относительно пассивной роли. Они сидят, слушают, делают заметки — поглощая информацию, не обязательно активно ее обрабатывая. Эта пассивность является отличительной чертой лекционного обучения.

Такая характеристика пассивного обучения перекликается с опасениями, поднятыми Джоном Дьюи, выдающимся философом образования. Дьюи в своей работе «Демократия и образо-

вание» (1916) [3] подчеркнул важность активного участия в процессе обучения. Он поставил под сомнение эффективность пассивных методов обучения, таких как лекции.

При этом лекция может быть увлекательной как для студента, так и для преподавателя. Это активная и увлекательная профессиональная встреча. Смолл (Small) утверждал, что лекции активизируют. Он предполагает, что лекция «приглашает к дискуссии и диалогу» [17], и что тем самым она предоставляет как преподавателям, так и студентам возможность взаимодействовать друг с другом. Токумицу (M. Tokumitsu) [18] аналогичным образом утверждает, что множество вещей происходят с обучающимися, когда они слушают. Лекция активизирует, заинтересовывает студентов, а также увлекает лектора. Обратите внимание, что «активацию» здесь следует понимать как когнитивную, а не поведенческую. Общий интерес к общей теме или предмету вовлекает все стороны. Появляется обратная связь. Форма обратной связи может быть развивающей:

- обмен идеями. Студенты и лектор обмениваются своими идеями и точками зрения в ходе обсуждения, что способствует появлению новых мыслей и аргументов;
- уточнение позиций. В ходе диалога студенты и лектор уточняют свои позиции, реагируя на аргументы друг друга, что способствует более ясному определению собственных взглядов;
- интеллектуальный рост. Процесс обсуждения способствует интеллектуальному росту участников, поскольку он побуждает к критическому мышлению и анализу.

Получается, что лекция не является пассивной формой обучения. Однако, студентам на лекциях часто становится скучно. Многие лекторы читают монотонно, неинтересно, скучая сами и навевая тоску на студентов. Некоторые преподаватели из года в год читают неизменно одно и то же. Манн и Робинсон (S. Mann, A. Robinson) провели анкетирование студентов высших учебных заведений (2013) и обнаружили, что 59% студентов считают половину своих лекций скучными, а 30% находят большинство или все свои лекции скучными [15]. Эти результаты являются суровым приговором преподаванию в высших учебных заведениях.

Аргумент, указывающий на скуку, дает возможность выделить новую характеристику лекции — **лекция моделирует поведение и развивает волевые качества личности**. Таким образом, студенты моделируют свое собственное профессиональное поведение, глядя на лектора. Вебстер (R.S. Webster) утверждает, что преподаватели «моделируют строгое мышление и убеждают быть ученым» [19]. Френч и Кеннеди (S. French, G. Kennedy) аналогичным образом предполагают, что лекция предоставляет «возможность ученым представить современные исследования», а студентам — возможность «использовать это поведение в качестве образца» [14].

Проблема с моделированием как характеристикой лекции заключается в том, что время от времени или, возможно, даже часто поведение, демонстрируемое в лекционных аудиториях, не представляет собой достойного образца. В зависимости, например, от качества учебного заведения, не все преподаватели предлагают своим студентам хорошо подготовленные лекции. Давайте представим преподавателя, например, его зовут Иван Иванович, и два разных варианта поведения во время лекции:

- Иван Иванович заходит в аудиторию, полтора часа подряд дословно читает свою презентацию Power Point, после чего уходит. Это не самое достойное поведение для примера в качестве образца для студентов.
- Иван Иванович отвечает на вопросы от аудитории или позволяет обсудить вопросы между собой, использует виртуальную доску (например, Padlet), где студенты могли бы высказать свое мнение. Это, конечно, ближе к тому, чему можно подражать.

Что касается волевых качеств, то тут все просто. Как верно замечает Н.Н. Губанов, «это вебинар можно смотреть дома в мятом халате с нечесаной головой и кружкой кофе в руке, а на лекции нужно быть собранным, опрятным, внимательным, предварительно настроившись и приготовив аксессуары для фиксации материала. Наука — это предприятие, требующее определенных

волевых качеств от человека и особого умения организовать свою жизнь; иногда тут необходимо заставлять себя делать что-то «через не хочу и не могу» [5].

Лекция не только развивает волевые качества, но и тренирует умение слушать. Таким образом, появляется следующая характеристика: **лекция развивает навык аудирования**. Токумицу делает небезосновательное заявление о том, что умение слушать — это навык, который очень востребован как за пределами, так и внутри учебного заведения [18]. Френч и Кеннеди не только доказывают ценность развития навыков аудирования, но и утверждают, что развивается дополнительный навык — умение делать заметки [14].

Мы предполагаем, что студенты, посещая лекции, обучаются не просто аудированию, а приобретают навык активного слушания. Юлия Борисовна Гиппенрейтер [4], российский психолог и психотерапевт, определяет активное слушание как специфический вид коммуникации, при котором слушающий проявляет глубокое понимание и активный интерес к собеседнику. Этот подход включает в себя эмпатию, сосредоточенность на собеседнике, открытость и способность выражать свое понимание через поддерживающие комментарии. Гиппенрейтер подчеркивает, что активное слушание не просто означает физическое присутствие и восприятие звуков, а требует активного участия слушающего в понимании эмоционального и информационного содержания высказывания собеседника.

Техники активного слушания часто связывают с консультированием или с взаимодействием в разговоре, в то же время ряд принципов активного слушания может быть использован в учебном процессе. Г.А. Жукова считает, что в процессе обучения больше подходят следующие техники активного слушания: техники постановки вопросов и техники вербализации [6]. Вот несколько примеров активного слушания во время лекции:

- сосредоточенность на лекторе, исключив отвлекающие факторы;
- формулирование вопросов, размышления над материалом, уточнение понимания по мере прослушивания лекции;
- запись ключевых моментов, основных идей и примеров, которые помогут студентам в дальнейшем;
- эмпатия лектору, желание почувствовать его точку зрения помогает улучшить понимание материала.

Аргумент о развитии навыка аудирования кажется убедительным. Уметь слушать расширенные аргументы — действительно ценный навык, так же как умение делать заметки и (одновременно) развитые способности расставлять приоритеты.

Предположим, следующий контраргумент: слушать — это не то, чему нужно учиться. Потому что, если нам что-то интересно, мы можем просто «погуглить» и получить необходимую информацию.

Следовательно, мы должны научить студентов собирать и оценивать информацию в режиме онлайн, и этому они лучше всего научатся при практическом, активном обучении.

Книга Николаса Карра «Пустышка. Что интернет делает с нашими мозгами» [7] исследует как использование интернета влияет на наши умственные способности. Карр рассказывает личную историю о том, как его собственная способность к глубокому погружению в тексты изменилась после долгого использования интернета. Карр чувствует, как его способность концентрации ухудшилась, а его мышление стало более «рассеянным» и «поверхностным».

Основная идея книги заключается в том, что обилие информации в интернете и возможность быстро переходить от одного источника к другому могут влиять на нашу способность к глубокому анализу и размышлению. Карр предполагает, что использование интернета, особенно средств поиска типа Google, может приводить к упрощению мышления и потере способности задумываться над сложными вопросами.

Выготский [2] разработал концепцию социокультурного развития, в рамках которой утверждал, что общество и культура формируются в процессе взаимодействия индивида с окружающими его людьми и средой. Инструменты, язык и другие медиа играют ключевую роль в формировании наших способностей к пониманию мира.

Маршалл Маклюэн (M. McLuhan) в своей книге «Средство — это сообщение» [16] выдвинул идею, что сами средства передачи информации (медиа) оказывают более глубокое воздействие на общество, чем содержание передаваемой информации. Таким образом, не только то, что мы видим или слышим, но и форма, в которой это представлено, формирует наше мышление и восприятие.

Оба этих аспекта подчеркивают, что технологии и медиа активно формируют наше восприятие мира и, следовательно, оказывают воздействие на наше мышление. Отталкиваясь от этого, мы приходим к выводу, что отказ от обучения аудированию может изменить студентов так, как мы этого не желаем. Как утверждалось выше, способность расставлять приоритеты и формулировать суждения развиваются при прослушивании лекции. Подозреваю, большинство согласится, что это ценные навыки.

Выше мы указали на то, что студент во время прослушивания лекции анализирует услышанное, т. е. ведет внутренний диалог. Таким образом, выделяем новую характеристику — **лекция активизирует внутренний диалог**. Суть этого аргумента заключается в том, что лекция способствует формированию внутреннего разговора, диалогическому ментальному взаимодействию. Выготский считал, что понимание, осмысление в процессе обучения является фундаментальным для познания [2].

Понимание можно описать следующим образом: когда мы что-то слышим, мы неизбежно пытаемся адаптировать это к тому, что мы уже знаем и/или понимаем. Студенты активно взаимодействуют с материалом лекции, применяя его к своим предыдущим знаниям и предсказывая, как этот материал может быть применен.

Выготский пишет: «отношение мысли к слову есть прежде всего не вещь, а процесс, это отношение есть движение от мысли к слову и обратно — от слова к мысли» [2]. Студенты *реагируют* на прослушивание лекции, они не пассивны.

Этот аргумент является спекулятивным, поскольку он основан больше на предположениях, чем на эмпирических данных. Мы можем *предположить*, что студенты, по крайней мере, некоторые из них, ведут внутренние беседы, пока преподаватель говорит. К сожалению, мы не можем быть в этом уверены.

В завершение рассуждений о лекции приведем заключительную характеристику — **лекция является эффективным методом обучения больших групп студентов**. С точки зрения массового университета, этот аргумент звучит убедительно. Учитывая массовость университета, у нас мало выбора, кроме как читать лекции в больших количествах. В 2022 году высшее образование в России получали 4 млн человек. Больше всего студентов учится в Москве: здесь высшее образование получают 759 тысяч человек [10]. В МГППУ по программам высшего образования — программам бакалавриата, специалитета, магистратуры обучаются свыше 5 000 студентов [11]. Эта информация указывает на то, что вопросы, касающиеся распределения ресурсов, должны быть на первом месте в повестке дня любого университета. Таким образом, с прагматической точки зрения, есть веские причины для продолжения лекций.

2. Активное обучение студентов: действие и практика

В этом разделе сделаем обзор активного обучения, разберем характеристики, которые относятся к этой форме, а именно:

- активность студента;
- ментальные схемы:

- развитие критического мышления;
- компетентностный подход.

Приведем определение. Активное обучение вовлекает студентов в процесс обучения посредством занятий и/или обсуждения, в отличие от пассивного слушания эксперта. В отличие от лекций, где передача информации идет в одностороннем порядке, активное обучение предоставляет студентам возможность активно обрабатывать, обсуждать и применять учебный материал.

Если в пассивном обучении человек получает знания «на блюдечке» в готовом виде, то в активном обучении ему нужно самому их найти и «приготовить». Возможно — под присмотром преподавателя и из «полуфабрикатов» в созданной для этого безопасной среде, но — самому.

Что это означает? Во-первых, в активном обучении обучающийся вовлечен в процесс как активный полноправный участник. А преподаватель выступает не столько в роли «источника знаний», сколько в качестве наставника, консультанта, фасилитатора в процессе поиска учениками этих знаний.

Во-вторых, активное обучение предполагает не только получение знаний, но и формирование навыков. В том числе метапредметных — попросту говоря, софт-скиллов, например умения планировать свою деятельность и работать в команде, творчески мыслить и так далее.

Что касается самого определения «активное обучение», то оно обычно используется, чтобы подчеркнуть противоположность традиционному пассивному подходу, при котором знания передаются ученику в готовом виде.

Рассмотрим первую характеристику — **активность студента** в процессе обучения. Вспомните, как вы учились ездить на велосипеде. Вероятно, вы не смогли бы овладеть этим навыком, прослушав серию захватывающих лекций о езде на велосипеде. Вместо этого вы выходили на улицу, садились на велосипед, несколько раз падали, брали себя в руки и пробовали снова. При освоении действия ничто не заменит взаимодействия и обратной связи, которые приходят из практики.

Этот аргумент в пользу того, что люди лучше учатся, будучи активными, чем когда они пассивны. Быть активным во время обучения лучше, чем бездействовать. Активность хороша сама по себе: она усиливает физиологическое возбуждение в мозге, что делает работу более эффективной. Аргумент активности опирается на особенность человеческой природы: наша способность учиться улучшается, когда мы активны.

Важным в этой связи является исследование, опубликованное в 2014 году Скоттом Фрименом с соавторами [13]. Исследовательская группа Фримена проанализировала методы преподавания 225 курсов, обучающих точным наукам. Студенты были разделены на две группы: одна группа занималась какой-либо формой активного обучения, в то время как другая группа участвовала в традиционной лекции. В конце занятия обе группы сдавали практически идентичные экзамены. Студенты с традиционным чтением лекций имели в 1,5 раза больше шансов потерпеть неудачу, чем студенты в классах с активным обучением. Результаты экзаменов улучшились примерно на 6% в условиях активного обучения. Студенты, работающие в активных условиях, также становятся «более вовлеченными» (83%), «интеллектуально стимулированными» (85%) и «мотивированными думать» (89%) по сравнению со студентами, работающими в традиционных условиях.

Этот аргумент кажется убедительным. Если мы запрограммированы учиться лучше, когда активны, то, мы должны просто соответствующим образом организовать обучение. Тем не менее, давайте рассуждать.

Слово «активный» обозначает два разных понятия: «поведенчески активный», с одной стороны, и «когнитивно активный», с другой. Вполне возможно быть когнитивно активным и в то же время поведенчески пассивным. Выше мы указывали на то, что при физической пассивности студент может проявлять когнитивную активность. Во время лекции студент внимательно слушает преподавателя. При этом сидит неподвижно и не произносит ни слова. В то же время в голове

студента происходит множество вещей, например: **вопросы** (что это значит?); **понимание** (это очень похоже на то); **анализ** (как это соотносится с тем?); **критика** (это не может быть правдой). Это, конечно, активность. Поэтому поведенческая активность совместима с когнитивной активностью. В процессе обучения познавательная активность является целью. Поведенческая активность выступает средством для достижения этой цели.

Ментальные схемы. Фредерик Чарльз Бартлетт в 1932 году представил теорию схем, в рамках которой он описывал схемы как ментальные структуры, или модели, которые люди используют для интерпретации и организации информации. Он утверждал, что схемы представляют собой базовые когнитивные конструкции, которые помогают понимать мир вокруг нас, запоминать информацию и принимать решения. Схемы могут включать в себя ожидания, представления, стереотипы и другие когнитивные элементы, которые помогают делать осмысленные выводы из окружающей информации.

Ментальная схема — это структура, которую человек использует для понимания и интерпретации информации. Она представляет собой умственную схему, которая помогает сориентироваться в знаниях и взаимосвязях между понятиями. Ментальные схемы могут включать в себя термины, идеи, отношения и другие элементы, объединенные в структурированный образ.

Аргумент ментальных схем — это аргумент, согласно которому обучение представляет собой интеграцию новых знаний с существующими умственными схемами. Обучение включает в себя конструирование новых схем или реконструкцию старых. Строительство схем происходит эффективнее в активных условиях.

Идея о схемах стара и уходит как минимум к Канту. В образовательном контексте она связана, прежде всего, с Пиаже и Выготским. Поскольку усвоение концепций достигается легче при взаимодействии с окружающими и сверстниками, то обучение должно содержать учебные ситуации для такого взаимодействия.

Критическое мышление. Важной целью высшего образования является развитие навыков критического мышления.

У В.А. Попкова, активно разрабатывающего теорию и практику развития критического мышления в учебном контексте, включая высшее образование, определение звучит следующим образом: «Мы в дальнейшем будем понимать под критическим мышлением специфическую форму оценочной деятельности субъекта познания, направленную (в самом общем смысле) на выявление степени соответствия (или несоответствия) того или иного продукта принятым эталонам и стандартам, включающую специфические оценочные процедуры и способствующую смысловому самоопределению субъекта познания по отношению к самым разнообразным проявлениям окружающего мира и его продуктивному преобразованию, а также по поводу уровня сформированности у себя различных профессиональных умений и качеств» [9].

Юрайх и Каннер (R.F. Yureich, L.C. Kanner) утверждают, что существует достаточно доказательств того, что активные методы обучения способствуют критическому мышлению больше, чем лекции [20].

Критически мыслящий человек выступает как активный субъект познания, который формулирует умозаключения, идеи, убеждения и отношения в вербальной форме. Критическое мышление также имеет оценочно-рефлексивный характер, включая анализ собственной мыслительной деятельности и субъективных убеждений. Это направлено не только на изменение собственных представлений, но и на творческое использование их в практической деятельности с целью продуктивного преобразования окружающего мира. Такой подход к развитию критического мышления способствует более высокому интеллектуальному уровню познавательной деятельности, особенно в условиях активных форм обучения [8].

В свете этих рассмотренных аспектов можно утверждать, что развитие навыков критического мышления наиболее эффективно осуществляется в активных формах обучения. Активные ме-

тоды обучения предоставляют студентам возможность применять свои аналитические, синтетические и оценочные навыки на практике, что способствует более глубокому и устойчивому усвоению материала и развитию критического мышления.

Е.К. Вдовина замечает, что «в последнее время, критическое мышление рассматривается как средство становления профессиональной компетенции (Б.М. Величковский, Н.М. Вострикова, О.Г. Долговых, И.О. Загашев, О.Н. Клейнос, А.В. Коржуев, Ю.А. Кукушкина, И.В. Мокраусов, И.А. Мороченкова, В.А. Попков, Е.А. Столбникова, А.В. Федоров, Е.И. Федотовская, L. Masterman, R. Paul)» [1]. Таким образом, мы переходим к следующему аргументу активного обучения — это **компетентностный подход**.

Во ФГОС ВО список дисциплин сопровождается описанием планируемых результатов обучения, т. е. делается акцент на то, что студент способен делать после прохождения раздела на основе нового контента.

ФГОС ВО нового поколения содержат тщательно проработанный список общекультурных (ОК) и общепрофессиональных компетенций (ОПК), которые необходимо использовать при написании рабочих программ изучения университетских дисциплин.

Таким образом, компетентностный подход обусловил смещение акцентов с того, что студент должен знать после прохождения раздела дисциплины, на то, что, в дополнение к «знанию на уровне понятий, определений, описаний, формулировок», студент знает «на уровне доказательств и выводов», а также умеет использовать в конкретном приложении [1].

Активное обучение, являясь основой компетентностного подхода, демонстрирует свою эффективность в формировании компетенций и критического мышления. В отличие от пассивных методов, активные формы обучения акцентируют внимание на вовлеченности студента, позволяя ему применять знания на практике, решать реальные проблемы и развивать критическое мышление в конкретных контекстах. Такой подход способствует более глубокому усвоению материала и развитию тех навыков, которые могут быть легко адаптированы к различным сферам жизни и профессиональной деятельности студента.

Выделенные четыре аргумента, относящиеся к активным формам обучения студентов, охарактеризовали данный метод.

3. Таблица аргументов

В завершение напомним, что вначале мы проанализировали лекцию и выяснили, что этот метод обучения имеет как преимущества, так и ограничения.

Односторонний поток информации в лекции обеспечивает структурированный формат подачи контента, но ему может не хватать взаимодействия, которое легко возможно организовать во время лекции. Говоря о том, что лекция может быть скучной, важно понимать, что хорошо продуманная лекция, дополненная увлекательными методиками, привлекает внимание студентов.

Более того, лекции служат площадкой для демонстрации поведения и воспитания волевых качеств, поскольку студенты моделируют собственное профессиональное поведение, глядя на лектора.

Развитие навыков слушания является неоспоримым преимуществом, а внутренний диалог можно активизировать посредством рефлексивного мышления, подсказываемого содержанием лекции.

С точки зрения массового университета, лекционный формат необходим, т. к. позволяет обучать сразу большую группу студентов.

Второй раздел подчеркивает преимущества активного обучения студентов. Студенческая деятельность является краеугольным камнем эффективного обучения, позволяя получить прак-

тический опыт и практическое применение теоретических знаний. Ментальные схемы помогают организовать информацию, улучшить ее понимание и запоминание.

Критическое мышление, навык, высоко ценимый в образовании, эффективнее воспитывается с помощью активных методов обучения. Компетентностный подход гарантирует, что обучающиеся не только приобретут знания, но и разовьют практические навыки, применимые к профессиональной деятельности.

Таким образом, интеграция лекционного и активного подходов к обучению предлагает сбалансированный и всесторонний образовательный опыт. Лекции способствуют распространению информации и развитию навыков, а методы активного обучения повышают вовлеченность студентов, критическое мышление и практическую компетентность.

Теперь представим эти ключевые моменты в виде краткой таблицы.

Табл. Сравнительная характеристика лекционного и активного обучения

Характеристики лекции	Характеристики активного обучения
1. Односторонний поток информации.	1. Активность студента
2. Моделирует поведение и развивает волевые качества личности.	2. Ментальные (концептуальные) схемы
3. Развивает навык аудирования.	3. Развитие критического мышления
4. Активизирует внутренний диалог.	4. Компетентностный подход.
5. Эффективна при обучении больших групп студентов.	

Теперь рассмотрим ключевой термин статьи, это обучение. В статье 2 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» обучение определяется как целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни [12]. Активное обучение, согласно этому определению, — это все, что вовлекает студентов в процесс обучения. Но то, что привлекает студентов, может проявляться как в поведении, так и нет, поскольку пассивность может быть активностью.

В приведенном выше абзаце интерес представляют *продукты обучения*, а не обучение как *процесс*. Однако, когда дело доходит до процесса обучения, возникают значительные проблемы относительно того, как его определить. Потому что процесс — это *то, что происходит*, он не завершен. Это означает, что обучение не только проявляется разными и подчас взаимоисключающими способами (знания и навыки; поведение и не поведение), но и принципиально нестабильно, поскольку в смысле процесса оно *продолжается*.

Учебные ситуации не могут быть упрощены. Они характеризуются множеством одновременно действующих факторов и образуют петли обратной связи, что делает их сложными и устойчивыми к редукции.

Предположим такую учебную ситуацию: преподаватель — Иван Иванович, студентка — Анастасия и контент, подлежащий изучению — теория психического развития Л.С. Выготского. Иван Иванович представляет свою тему, но для Анастасии материал слишком сложный, поэтому она начинает скучать и смотреть в окно. Это, в свою очередь, заставляет Ивана Ивановича усомниться в качестве своей лекции, а Анастасия начинает думать, что Выготский — это еще один скучный ученый из прошлого. Иван Иванович решает изменить свой материал и делает его более доступным. Это, в свою очередь, приводит к тому, что Анастасия начинает проявлять больше интереса, и она решает дать этой теме еще один шанс. Она берет из библиотеки книгу Выготского. Чтение книги помогает Анастасии лучше понять концепции, и она задает Ивану Ивановичу несколько точных вопросов.

Этот пример иллюстрирует, что может означать цикл обратной связи в образовательных ситуациях: взаимное влияние преподавателя, студента и контента друг на друга.

Обучение — это одновременно и продукт, и процесс. Подходы к обучению должны учитывать его многогранность, а не стремиться к единственному «правильному» методу. Интеграция обеих методик предлагает сбалансированный образовательный опыт. Лекции эффективны для передачи информации, в то время как активные методы обучения повышают вовлеченность студентов, критическое мышление и практическую компетентность.

Заключение

Выше мы определили и охарактеризовали лекцию и активные формы обучения студентов. Сделали это путем обсуждения некоторых характеристик, приведенных для каждой из двух форм. Далее мы поместили характеристики в таблицу. Это сделано для того, чтобы наглядно представить аргументы и облегчить навигацию для потенциальных читателей.

В начале статьи были заданы вопросы. Один из них был следующим: как нам лучше всего стимулировать студентов учиться — содействуя студенческой активности или читая лекции? Как показывает приведенное выше обсуждение, ответить на этот вопрос непросто, поскольку оба метода являются необходимыми. Деятельность студентов, с точки зрения поведенческой активности как средства достижения цели, а именно — когнитивной деятельности, имеет свое место в образовании точно так же, как лекция, с точки зрения преподавателя, представляющего развернутую аргументацию, тем самым демонстрируя образцовое поведение для студентов.

Важным моментом приведенных выше обсуждений является то, что лекция не пассивная форма обучения. Существуют разные способы быть активным во время прослушивания лекции. Согласно аргументу внутренней речи, когнитивная деятельность — это постоянная проверка возникающих идей, понимания, анализа и гипотез. Ценность слушания и одновременная ценность ведения заметок состоят в выборе: на что обращать внимание, а на что нет. Различие между поведенческой и когнитивной деятельностью прекрасно подчеркивает этот момент.

Во введении также был задан еще один вопрос: являются ли преподаватели высшего образования экспертами или они скорее посредники в обучении? Некоторые из преподавателей находятся в таком положении, а некоторые — нет. В той мере, в какой поведение достойно подражания, в той степени, в какой преподаватели способны вовлекать в обучение, студенты признают за ними позицию эксперта или, по крайней мере, они не скучают.

Литература

1. *Вдовина Е.К.* Место критического мышления в определении результатов обучения в высшей школе // *Terra Linguistica*. 2012. № 4 (160). С. 69–74.
2. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. 5-е изд., испр. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.
3. *Дьюи Д.* Демократия и образование. Опыт и образование. М.: Педагогика-пресс, 2000. 382 с.
4. *Гиппенрейтер Ю.Б.* Чудеса активного слушания. М.: АСТ, 2014.
5. *Губанов Н.Н., Губанов Н.И.* Отмирает ли лекция в качестве ведущей формы обучения? [Электронный ресурс] // *Высшее образование в России*. 2020. Том 29. № 12. С. 72–85. doi:10.31992/0869-3617-2020-29-12-72-85
6. *Жукова Г.А.* Использование техник активного слушания на лекционных занятиях как средство повышения эффективности усвоения учебного материала // *Ученые записки Санкт-Петербургского университета технологий управления и экономики*. 2009. № 4 (26). С. 90–97.
7. *Карр Н.* Пустышка. Что Интернет делает с нашими мозгами. СПб: BestBusinessBooks, 2012. 253 с.
8. *Лютлова-Робертс Е.К., Моница Г.Б.* Применение активных методов обучения в высших и средних учебных заведениях. Анализ опыта англоязычных стран [Электронный ресурс] // *Комплексные исследования детства*. 2021. Том 3. № 2. С. 109–114. doi:10.33910/2687-0223-2021-3-2-109-114

9. Полков В.А. Высшее профессиональное образование: критически-рефлексивный контекст. М.: Издательство МГУ, 2000.
10. Сведения о численности студентов образовательных организаций, осуществляющих образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования [Электронный ресурс] // Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/opendata/9710062939-svedeniya-o-chislennosti-studentov-obrazovatelnykh-organizatsiy-osushchestvlyayushchikh-obrazovateln> (дата обращения: 06.02.2024).
11. Цифры и факты [Электронный ресурс] // Московский государственный психолого-педагогический университет. URL: <https://mgppu.ru/faf?ysclid=lr931hm043633737489> (дата обращения: 26.02.2024).
12. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2024) [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 26.02.2024).
13. Freeman S., Eddy S.L., McDonough M., Smith M.K., Okoroafor N., Jordt H., Wenderoth M. P. Active learning increases student performance in science, engineering and mathematics // *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. 2014. Vol. 111(23). P. 8410–8415. doi:10.1073/pnas.1319030111
14. French S., Kennedy G. Reassessing the value of university lectures // *Teaching in Higher Education*. 2016. Vol. 22(6). P. 639–654. doi:10.1080/13562517.2016.1273213
15. Mann S., Robinson A. Boredom in the lecture theatre // *British Educational Research Journal*. 2013. Vol. 35(2). P. 243–258. doi:10.1080/01411920802042911
16. McLuhan M. *The Medium is the Message*. Berkeley, CA: Ginko Press, 2001.
17. Small A. In defence of the lecture // *The Chronicle of Higher Education*. 2014, May 27.
18. Tokumitsu M. In defense of the lecture // *Jacobin*. 2017, February 26.
19. Webster R.S. In defence of the lecture // *Australian Journal of Teacher Education*. 2015. Vol. 40(10). P. 88–105. doi:10.14221/ajte.2015v40n10.6
20. Yureich R.F., Kanner L.C. Examining the Effectiveness of Team-Based Learning (TBL) in Different Classroom Settings // *Journal of Geoscience Education*. 2015. Vol. 63(2). P. 147–156. doi:10.5408/13-109.1

References

1. Vdovina E.K. Mesto kriticheskogo myshleniya v opredelenii rezul'tatov obucheniya v vysshei shkole [The role of critical thinking in the description of the learning outcomes in higher school]. *Terra Linguistica*, 2012, no. 4 (160), pp. 69–74. (In Russ., abstr. in Engl.).
2. Vygotsky L.S. *Myshlenie i rech'*. 5th ed. Moscow: Labirint, 1999. 352 p. (In Russ.).
3. Dewey J. *Demokratiya i obrazovanie. Opyt i obrazovanie* [Democracy and Education. Experience and Education]. Moscow: Pedagogika-press, 2000. 382 p. (In Russ.).
4. Gippenreiter Yu.B. *Chudesa aktivnogo slushaniya*. Moscow: AST, 2014. (In Russ.).
5. Gubanov N.N., Gubanov N.I. Otmiraet li lektsiya v kachestve vedushchei formy obucheniya? [Is Lecture as a Dominant Form of Teaching Dying?] [Elektronnyi resurs]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, 2020. Vol. 29, no. 12, pp. 72-85. doi:10.31992/0869-3617-2020-29-12-72-85 (In Russ., abstr. in Engl.).
6. Zhukova G.A. Ispol'zovanie tekhnik aktivnogo slushaniya na leksionnykh zanyatiyakh kak sredstvo povysheniya ehffektivnosti usvoeniya uchebnogo materiala [Use of active listening techniques in lecturing lessons as a means of educational material digestion efficiency increase]. *Uchenye zapiski Sankt-Peterburgskogo universiteta tekhnologii upravleniya i ehkonomiki = Uchenye zapiski St. Petersburg University of Management Technologies and Economics*, 2009, no. 4 (26), pp. 90–97. (In Russ., abstr. in Engl.).
7. Carr N.G. *Pustyshka. Chto Internet delaet s nashimi mozgami* [The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains]. Saint Petersburg: BestBusinessBooks, 2012. 253 p. (In Russ.).
8. Lyutova-Roberts E.K., Monina G.B. Primenenie aktivnykh metodov obucheniya v vysshikh i srednikh uchebnykh zavedeniyakh. Analiz opyta angloyazychnykh stran [The use of active teaching methods in higher

- and secondary educational institutions: The experience of English-speaking countries] [Elektronnyi resurs]. *Kompleksnye issledovaniya detstva = Comprehensive Child Studies*, 2021. Vol. 3, no. 2, pp. 109–114. doi:10.33910/2687-0223-2021-3-2-109-114 (In Russ., abstr. in Engl.).
9. Popko V.V.A. Vysshee professional'noe obrazovanie: kriticheski-refleksivnyi kontekst. Moscow: Izdatel'stvo MGU, 2000. (In Russ.).
 10. Svedeniya o chislennosti studentov obrazovatel'nykh organizatsii, osushchestvlyayushchikh obrazovatel'nyuyu deyatel'nost' po obrazovatel'nym programmam vysshego obrazovaniya [Elektronnyi resurs]. *Ministerstvo nauki i vysshego obrazovaniya Rossiiskoi Federatsii*. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/opendata/9710062939-svedeniya-o-chislennosti-studentov-obrazovatelnykh-organizatsiy-osushchestvlyayushchikh-obrazovateln> (Accessed 06.02.2024). (In Russ.).
 11. Tsifry i fakty [Elektronnyi resurs]. *Moskovskii gosudarstvennyi psikhologo-pedagogicheskii universitet = Moscow State University of Psychology & Education*, URL: <https://mgppu.ru/faf?ysclid=lr931hm043633737489> (Accessed 26.02.2024). (In Russ.).
 12. Federal'nyi zakon ot 29.12.2012 No. 273-FZ (poslednyaya redaktsiya) "Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii" (s izm. i dop., vstup. v silu s 01.01.2024) [Elektronnyi resurs]. *Konsul'tantPlyus*. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (Accessed 26.02.2024). (In Russ.).
 13. Freeman S., Eddy S.L., McDonough M., Smith M.K., Okoroafor N., Jordt H., Wenderoth M. P. Active learning increases student performance in science, engineering and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 2014. Vol. 111, no. 23, pp. 8410–8415. doi:10.1073/pnas.1319030111
 14. French S., Kennedy G. Reassessing the value of university lectures. *Teaching in Higher Education*, 2016. Vol. 22, no. 6, pp. 639–654. doi:10.1080/13562517.2016.1273213
 15. Mann S., Robinson A. Boredom in the lecture theatre. *British Educational Research Journal*, 2013. Vol. 35, no. 2, pp. 243–258. doi:10.1080/01411920802042911
 16. McLuhan M. *The Medium is the Message*. Berkeley, CA: Ginko Press, 2001.
 17. Small A. In defence of the lecture. *The Chronicle of Higher Education*, 2014, May 27.
 18. Tokumitsu M. In defense of the lecture. *Jacobin*, 2017, February 26.
 19. Webster R.S. In defence of the lecture. *Australian Journal of Teacher Education*, 2015. Vol. 40, no. 10, pp. 88–105. doi:10.14221/ajte.2015v40n10.6
 20. Yureich R.F., Kanner L.C. Examining the Effectiveness of Team-Based Learning (TBL) in Different Classroom Settings. *Journal of Geoscience Education*, 2015. Vol. 63, no. 2, pp. 147–156. doi:10.5408/13-109.1

Информация об авторах

Семилетова Анна Николаевна

кандидат педагогических наук, старший преподаватель, кафедра «Педагогическая психология имени профессора В.А. Гуружапова», факультет «Психология образования», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-8555-3155>, e-mail: semiletovaan@mgppu.ru

Information about the authors

Anna N. Semiletova

PhD in Education, Senior Lecturer, Department of Educational Psychology named after Professor V.A. Guruzhapov, Faculty of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-8555-3155>, email: semiletovaan@mgppu.ru

Получена 01.09.2024

Received 01.09.2024

Принята в печать 11.11.2024

Accepted 11.11.2024

Научная обоснованность реализуемых в системе образования практик психолого-педагогической работы с детством

Scientific Validity of the Practices of Psychological and Pedagogical Work with Childhood Implemented in the Education System

Связь тревожности и успешности обучения у обучающихся 4-х классов

Адаскина А.А.

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8802-0975>, e-mail: adaskinaaa@mgppu.ru

Воронкова И.В.

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2867-2354>, e-mail: voronkovaiv@mgppu.ru

Сираджева Ш.Ш.

Школа № 2103 (ГБОУ г. Москвы «Школа № 2103»), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-3181-1410>, e-mail: shakhlas@mail.ru

Работа направлена на выявление связей между показателями тревожности и успешности обучения у четвероклассников. В исследовании приняли участие 164 ученика четвертых классов в возрасте 9–11 лет (89 мальчиков и 75 девочек). Применялись методики: Проективная методика для диагностики школьной тревожности А.М. Прихожан; Шкала личностной тревожности для учащихся А.М. Прихожан; Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению А.Д. Андреевой (вариант адаптации А.М. Прихожан); Групповой интеллектуальный тест, а также анализ успеваемости обучающихся по основным предметам. Большинство четвероклассников продемонстрировали средний уровень тревожности на фоне сниженной познавательной активности и учебной мотивации. Выявлена сильная положительная корреляция между общими показателями тревоги и уровнем учебной мотивации, мотивации достижения успеха, познавательной активностью и успеваемостью, что говорит о том, что педагогические и психологические аспекты успешности школьной деятельности образуют единый фактор, по крайней мере, на данной выборке.

Ключевые слова: *тревожность, успешность учебной деятельности, мотивация учения, мотивация достижения успеха, младший школьный возраст.*

Для цитаты: *Адаскина А.А., Воронкова И.В., Сираджева Ш.Ш. Связь тревожности и успешности обучения у обучающихся 4-х классов [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2024. Том 21. № 4. С. 165–175. DOI:10.17759/bppe.2024210415*

The Connection between Anxiety and Educational Success among 4th Grade Students

Anna A. Adaskina

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8802-0975>, e-mail: adaskinaaa@mgppu.ru

Inna V. Voronkova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: [ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2867-2354](https://orcid.org/0000-0003-2867-2354), e-mail: voronkovaiv@mgppu.ru

Shahla Sh. Siradzheva

School No. 2103, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-3181-1410>, e-mail: shakhlas@mail.ru

The work is aimed at identifying connections between indicators of anxiety and learning success among fourth-graders. The study involved 164 fourth grade students aged 9-11 years (89 boys and 75 girls). A correlational research design was used. Four methods were used in the work: Projective method for diagnosing school anxiety by A.M. Prikhozhan; Personal anxiety scale for students A.M. Prikhozhan; the Spielberger-Andreev method for diagnosing educational motivation and emotional attitude to learning (adapted by A.M. Prikhozhan); Group intellectual testing, as well as analysis of student performance in basic subjects. The majority of fourth-graders demonstrated an average level of anxiety, coupled with reduced cognitive activity and educational motivation. A strong positive correlation was revealed between general indicators of anxiety and the level of educational motivation, motivation to achieve success, cognitive activity and academic performance, which suggests that the pedagogical and psychological aspects of the success of school activities form a single factor, at least in this sample.

Keywords: anxiety, success of educational activities, learning motivation, motivation to achieve success, primary school age.

For citation: Adaskina A.A., Voronkova I.V., Siradzheva Sh.Sh. The Model of Organizing the Educational Space of the School as a Point of Growth of Rural Development. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2024. Vol. 21, no. 4, pp. 165–175. DOI:10.17759/bppe.2024210415 (In Russ., abstr. in Engl.).

Введение

В современном обществе стрессогенных ситуаций становится все больше. Основными стрессорами для обучающихся выступают: высокие учебные нагрузки, нерегламентированное время занятий и развлечений, проводимое с гаджетами, нарушение режима сна, конфликтные ситуации в школе и дома [5; 8]. Данные медицинской статистики показывают, что нервно-психическое состояние школьников в последнее время ухудшается, около 50% школьников имеют проблемы с адаптацией к образовательной среде, отмечается рост функциональных нарушений нервной системы.

Многие авторы фиксируют высокую тревожность школьников, связанную с учебными процессами. В данном исследовании раскрывается связь тревожности с успешностью школьного обучения у учеников 4-х классов на завершающей ступени начального образования. Несмотря (а возможно, именно по этой причине) на то, что проблема тревожности и, в частности, школьной тревожности широко обсуждается, исследователи не пришли к единому пониманию данного термина. Не существует единого определения понятия «тревожность», а данные о связи тревожности и академической успешности носят противоречивый характер. А.М. Прихожан указывает на целый ряд принципиальных вопросов, взгляды на которые противоречивы у представителей разных школ. К таким вопросам относятся соотношение тревоги и страха, разделение и соотношение «свободной» тревоги и конкретных тревог, связанных с определенными событиями и ситуациями, суть тревожности как устойчивой личностной черты [10]. Если в русскоязычной литературе наиболее часто используется обобщенный термин «школьная тревожность», то в современных зарубежных исследованиях в последние годы усилился интерес к изучению более узких аспектов тревожности, таких как «тестовая тревожность», «математическая тревожность», «тревожность при чтении», «тревожность при изучении иностранных языков», «социальная тревожность» [1; 11; 13].

Также неоднозначна трактовка понятия «успешность обучения». Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что понятие «успешность обучения» рассматривается в двух основных аспектах: педагогическом и психологическом. В педагогическом, в первую очередь, авторы ориентируются на показатели качества образования, результативность (Ю.К. Бабанский, И.Я. Лернер, В.Ю. Питюков, Г.И. Щукина). В психологическом подходе под «успешностью обучения» понимают удовлетворенность личности обучающегося процессом и результатом учебной деятельности, «особое эмоциональное состояние, которое отражает отношение обучающегося к учебной деятельности» (В.К. Вилюнас, Л.Н. Белопольская, С.Н. Лысенкова, Е.А. Никитина, М.Р. Шабалина) [2]. Т.А. Парфенова отмечает, что понятие «успешность учебной деятельности» многогранно и имеет психологический, педагогический и социальный аспекты, в качестве составляющих успешности рассматривает такие показатели, как учебная мотивация, мотивация достижения успеха, хорошая успеваемость и адекватная самооценка [9].

Обратимся к исследованиям, рассматривающим связь тревожности и отдельных показателей успешности обучения. А.М. Прихожан обращается к непростому вопросу о влиянии тревожности на продуктивность интеллектуальной деятельности в конкретной ситуации. В проведенном исследовании автор описывает весьма нелинейные зависимости. Так, у тревожных младших школьников стрессогенная инструкция приводила к резкому снижению показателей интеллектуальной деятельности при решении как сложных, так и простых задач. У эмоционально стабильных обучающихся при решении сложных задач продуктивность снижалась, а при решении простых — повышалась. Таким образом, эффективность деятельности зависела, как минимум, от личностной тревожности детей, сложности задания, восприятия ситуации как потенциально опасной (ситуация проверки). Исследование связи между тревожностью и фактической успеваемостью показало, что у школьников 1–8-х классов корреляционные связи выявлены не были. Однако были найдены различия в субъективном отношении к оценкам между тревожными и эмоционально благополучными школьниками. Тревожные школьники были менее удовлетворены своими оценками, их устраивала оценка (даже невысокая) в том случае, если она соответствовала их ожиданиям или если сопровождалась похвалой со стороны учителя. Отношение к оценкам у эмоционально стабильных школьников оказалось более однозначным — обычно их устраивали хорошие оценки и расстраивали плохие. Автор отмечает, что наиболее сильные переживания тревожные школьники испытывали из-за страха разочаровать родителей. Кроме того, тревожные школьники часто рассматривали отметку не как показатель выполнения задания, а как выражение отношения к ним учителя. Таким образом, А.М. Прихожан утверждает, что связь между тревожностью и успеваемостью не прямая и опосредуется такими факторами, как самооценка, отношения с родителями и родительские ожидания, отношение к оценке в целом [10].

А.Л. Венгер, рассматривая синдром хронической неуспешности, который складывается в конце дошкольного, чаще — в младшем школьном возрасте, признает ведущую роль тревожности в его формировании. Ярко выраженное желание соответствовать ожиданиям взрослых порождает у младшего школьника высокую тревожность и приводит к дезорганизации деятельности. Как следствие, ребенок получает негативную оценку со стороны окружения (низкие отметки, замечания), что приводит к увеличению тревожности, снижению самооценки и может перерасти в синдром хронической неуспешности, при котором школьник имеет низкую успеваемость, высокий уровень тревожности, постоянный психологический дискомфорт, неуверенность в себе, ожидание негативной обратной связи, избегающее поведение [4].

Результаты многих отечественных и зарубежных исследований подчеркивают связь между высокой тревожностью и сниженной успеваемостью [3; 4; 7; 15].

Л. Маццоне с соавторами отмечает, что показатели тревожности возрастают от начальной к старшей школе, соответственно, среди старшеклассников больше высокотрехотных учеников, авторами исследования была выявлена отрицательная связь между тревожностью и успеваемостью [15]. Э.В. Зиновьева считает, что школьная тревожность во многом определяется особенностями нервной системы ребенка. В ее исследовании были выявлены отрицательные корреляции между тревожностью, когнитивными способностями и успеваемостью младших школьников [6]. Л.В. Юркина и С.А. Шумакова отмечают, что в психолого-педагогической литературе тревожность обычно оценивается как фактор, снижающий функционирование когнитивных процессов и негативно влияющий на успеваемость. Однако результаты их исследования показали обратное — выяснилось, что большинство успешных учеников имеет высокую тревожность [12].

В зарубежных исследованиях большое внимание уделяется изучению тревожности у одаренных школьников. Некоторые исследования показывают, что интеллектуально одаренные школьники уязвимы по отношению к стрессам, нагрузкам, социальным проблемам, имеют повышенный риск нервно-психических расстройств, в том числе тревожного спектра. В качестве психофизиологических факторов, объясняющих это явление, рассматриваются высокая чувствительность, сверхвозбудимость и диссинхрония развития. В других исследованиях, напротив, выявлено, что интеллектуально одаренные школьники более устойчивы к стрессовым факторам [11].

М. Мусави с коллегами выявили значительную отрицательную корреляцию между показателями тестовой тревожности и средним баллом успеваемости у учащихся. Девочки показали более высокий уровень тревожности в отличие от мальчиков. Низкая тревожность была выявлена у учеников, обучающихся в школе для одаренных детей, что может объясняться как особенностями психологического климата в конкретной организации, так и более высокими адаптационными возможностями данных учеников [16].

Э. Кери и ее коллеги изучали различные формы тревожности: общая, математическая, тестовая, а также и их связь с успеваемостью на разных этапах обучения. В исследовании описаны три среза: начальная, средняя и старшая школа. Исследователями были выявлены значимые отрицательные корреляции между математической тревожностью и успеваемостью по математике и чтению. Были выявлены различия между мальчиками и девочками — в этой выборке девочки значительно чаще попадали в высокотрехотную группу. На основе анализируемых данных авторы выдвигают предположение, что повышение специфических форм тревожности, таких как математическая тревожность, происходит у учеников начальной школы на основе повышенной личностной тревожности. Однако у учеников средней школы тревожность становится более специфичной и меньше связана с общей тревожностью. Более детальный анализ показывает, что математическая тревожность может иметь различную этиологию в разных группах детей и, таким образом, по-разному относиться к успеваемости в разных группах [14].

Подводя итоги краткого обзора по теме взаимосвязи между тревожностью и успешностью обучения, можно отметить, что, несмотря на кажущуюся очевидность, эмпирические данные де-

монстрируют весьма противоречивые результаты. Исследователи приходят к тому, что однозначной связи между этими показателями не существует. Вероятно, для получения более точных зависимостей конструкт «тревожность» следует дифференцировать и конкретизировать, а также учитывать в исследованиях многочисленные дополнительные факторы, такие как психофизиологическая предрасположенность к тревожности, возраст и пол учащихся, интеллектуальное развитие ребенка, требования и ожидания родителей, способы педагогического общения.

Целью настоящего исследования является изучение связи компонентов успешности учебной деятельности с разными видами тревожности у учащихся 4-х классов.

Гипотезы исследования: 1) психологические и педагогические факторы успешности школьной деятельности взаимосвязаны; 2) показатели школьной тревожности связаны с успешностью обучения.

Исследование проводилось на базе общеобразовательной московской школы. В эмпирическую группу вошли 164 обучающихся (вся параллель 4-х классов) в возрасте 9–11 лет. Выборку составили 89 мальчиков и 75 девочек.

В работе были использованы психодиагностические методики: проективная методика для диагностики школьной тревожности А.М. Прихожан (методика проводилась индивидуально или в микрогруппах по 3–4 человека); Шкала личностной тревожности для учащихся А.М. Прихожан; методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению А.Д. Андреевой (проводилась фронтально); Групповой интеллектуальный тест (ГИТ) (адаптация М.К. Акимовой, Е.М. Борисовой; проводилась фронтально). Также был проведен анализ данных школьной успеваемости (баллы по основным предметам и средний балл).

Результаты исследования

Результаты диагностики по проективной методике А.М. Прихожан показали, что основная часть четвероклассников (91,4%) имеют нормальный (средний) уровень тревожности, 5,5% — низкий и 3% — высокий уровень тревожности.

Результаты диагностики по Шкале тревожности А.М. Прихожан также подтверждают полученные в проективной методике результаты — большая часть обследованных четвероклассников имеют нормальный уровень тревожности (табл. 1).

Табл. 1. Результаты диагностики по Шкале личностной тревожности для учащихся А.М. Прихожан (субшкалы; в %)

	Чрезмерное спокойствие (1–2 стен)	Нормальный (3–6 стен)	Несколько завышен (7–8 стен)	Очень высокий (9 стен)	Очень завышенный (10 стен)
Школьная тревожность	6,6	84,6	7,8	1	1
Самооценочная тревожность	23,7	73,1	2,3	1	0
Межличностная тревожность	12,8	84,1	3	0	0

В исследуемой выборке практически не выявлены высокие показатели тревожности. Вероятно, данный результат можно объяснить благоприятной психологической атмосферой в учебной организации, а также тем, что четвероклассники уже достаточно адаптировались к процессу учебы и к социальным взаимодействиям с учителем и одноклассниками, приняли правила школьной жизни.

Результаты диагностики учебной мотивации по методике А.Д. Андреевой показали, что у большинства (53%) четвероклассников преобладает 4 уровень мотивации, что говорит о сниженной мотивации к учебе, отрицательных эмоциях, связанных со школой (табл. 2).

Табл. 2. Результаты по методике диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению А.Д. Андреевой

Уровень мотивации	Уровень 1	Уровень 2	Уровень 3	Уровень 4	Уровень 5
Мальчики (чел.)	0	0	38	47	4
Девочки (чел.)	0	1	27	40	7
Вся выборка (%)	0	0,5	39,5	53	7

39,5% обучающихся демонстрируют 3 уровень мотивации, при котором наблюдается сниженная познавательная активность, отношение к учебе характеризуется как «школьная скука». Можно предположить, что тревога в данном случае играет мобилизующую роль. Так как наблюдается дефицит внутренней мотивации к учебе, на первый план выходит внешняя мотивация (требования, наказания, поощрения со стороны взрослых), вызывающая тревогу и побуждающая к выполнению учебных заданий.

По одной субшкале данной методики — «Тревожность» — были выявлены высокие значения, в основном, у мальчиков, различия между девочками и мальчиками значимы ($F^{**эмп} = 4,53$) (табл. 3).

Табл. 3. Распределение обучающихся по шкале «Тревожность» (шкала «Тревожность», методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению) у мальчиков и девочек (в %)

Уровни по шкале тревожности	Высокий	Средний	Низкий
Мальчики	24,7	46	29,3
Девочки	2,8	62,6	34,6
Вся выборка	14,6	53,6	31,7

Качественный анализ ответов испытуемых показывает, что у мальчиков сильнее выражены симптомы тревожности (взвинчен, напряжен) и переживания неудачи.

Анализ результатов диагностики уровня интеллектуального развития (тест ГИТ) показал, что большую часть выборки составляют обучающиеся с нормальным уровнем интеллектуального развития (табл. 4).

Табл. 4. Сравнение уровней интеллектуального развития по ГИТ и среднего балла успеваемости у мальчиков и девочек

Уровень развития	Очень низкий	Низкий	Немного ниже нормы	Норма	Высокий
Мальчики (чел.)	4	8	19	53	5
Девочки (чел.)	3	10	13	40	9

Значимых различий между мальчиками и девочками выявлено не было.

Корреляционный анализ общей успеваемости (средний балл), успеваемости по основным предметам и успешности выполнения субтестов ГИТ показал, что школьная успеваемость — как средний балл, так и оценки по отдельным предметам — имеют высокую корреляцию с результатами выполнения субтестов ГИТ (табл. 5).

Табл. 5. Связь успеваемости с результатами выполнения субтестов ГИТ

	Скорость понимания простых указаний	Сформированность математических знаний	Понимание смысла предложений	Умение анализировать понятия	Умение находить логические закономерности	Умение мыслить по аналогии	Скорост. возможности выполнения заданий	Сумма баллов
Успеваемость (ср. балл)	,461**	,449**	,516**	,623**	,461**	,502**	,196*	,724**

Примечание: «*» — $p \leq 0,05$; «**» — $p \leq 0,01$.

В исследовании были выявлены сильные корреляционные связи между успеваемостью, познавательной активностью, мотивацией достижения, уровнем мотивации, интеллектуальным развитием и школьной тревожностью (табл. 6). Кроме того, установлена связь между уровнем интеллектуального развития обучающихся 4-х классов и их познавательной активностью, а также мотивацией достижения. Таким образом, выявляется общий фактор успешности обучения, включающий уровень интеллектуального развития, учебную мотивацию, мотивацию достижения, что сочетается в данной выборке и с хорошими показателями успеваемости.

Табл. 6. Корреляционный анализ основных показателей

	Шкала тревоги	Школьная тревожность	Самооценочная тревожность	Познавательная активность	Мотивация достижения	Тревожность	Гнев	Успеваемость (ср. балл)
Познавательная активность	,570**	,488**	-,363**	1,000	,720**	,616**	-,133	,686**
Мотив достижения	,578**	,521**	-,304**	,720**	1,000	,582**	-,008	,655**
Уровень мотивации	,444**	,383**	-,284**	,762**	,773**	,251**	-,296**	,541**
Успеваемость (ср. балл)	,556**	,579**	-,252**	,686**	,655**	,648**	-,127	1,000
Уровень ИР (по ГИТ)	,630**	,557**	-,317**	,739**	,676**	,661**	-,058	,724**

Примечание: «**» — $p \leq 0,01$.

Полученные результаты подтверждают представления Т.А. Парфеновой о тесной связи таких компонентов успешности обучения, как учебная мотивация, мотивация достижения успеха, хорошая успеваемость. Таким образом, результаты нашего исследования объединяют два подхода к пониманию «успешности обучения», показывая высокую значимую связь психологических и педагогических характеристик. Разумеется, эти данные нуждаются в проверке на других выборках.

Полученные результаты вступают в противоречие со многими исследованиями, в которых были получены отрицательные корреляции между тревожностью и показателями успешности

обучения, в частности успеваемостью. Гипотеза, основанная на анализе литературы, в нашем исследовании не подтвердилась, необходимо дальнейшее изучение неоднозначных связей исследуемых показателей на разных выборках.

Особенности исследуемой выборки (достаточно высокая однородность выборки по выраженности тревожности, преобладание среднего, нормального уровня тревожности у детей, сочетающегося со сниженным эмоциональным отношением к учебе и достаточно высокой успеваемостью), не позволяет в полной мере делать окончательные выводы о характере и причинах полученных корреляций. Основываясь на этих данных, мы можем выдвинуть ряд предположений, нуждающихся в дальнейшем исследовании.

Проведенный теоретический анализ и эмпирическое исследование приводят к мысли о том, что однозначно ответить на вопрос о связи тревожности и успеваемости, вероятно, невозможно. Однако можно описать некоторые типичные варианты этой взаимосвязи. Эмпирические данные, полученные на нашей выборке, позволили описать такой вариант. У детей наблюдается снижение учебной мотивации, преобладание низкого познавательного интереса, им неинтересно учиться. Однако требования родителей и педагогов вынуждают учеников осваивать учебный материал, что приводит к повышению уровня школьной тревожности. В такой ситуации именно школьная тревожность побуждает ребенка готовить домашние задания, быть прилежным на уроке. Тревожность становится организующим и мотивирующим фактором школьной успешности при недостаточной учебной мотивации.

Вызывают интерес данные, полученные при корреляционном анализе «самооценочной» тревожности и «школьной» тревожности» (табл. 7). Установлена обратная (отрицательная) связь между самооценочной тревожностью и школьной тревожностью, а также познавательной активностью, мотивацией достижения успеха и успеваемостью.

В то же время установлена слабая значимая связь самооценочной тревожности с межличностной тревожностью. Можно предположить, что самооценочная тревожность, направленная на переживания, связанные с собственной внешностью, оценкой собственной личности в целом, отличается от школьной тревожности. Четвероклассники, вступая в подростковый возраст, начинают уделять внимание тому, какое впечатление они производят, как их оценивают окружающие. Тревожность, связанная с самооценкой, вероятно, вытесняет тревогу, связанную с учебой, и негативно влияет как на психологические, так и на педагогические аспекты школьной жизни.

Табл. 7. Связь самооценочной тревожности и школьной тревожности, мотивации и успеваемости

	Школьная тревожность (проективная методика)	Школьная тревожность (опросник А.М. Прихожан)	Межличностная тревожность	Магическая тревожность	Познавательная активность	Мотив достижения	Уровень мотивации	Успеваемость (ср. балл)
Самооценочная тревожность	-,237**	-,103	,194*	,163*	-,363**	-,304**	-,284**	-,252**

Примечание: «*» — $p \leq 0,05$; «**» — $p \leq 0,01$.

Выводы

Результаты проведенного исследования позволяют сформулировать следующие выводы.

1. Психологические (уровень учебной мотивации, выраженность мотивации достижения успеха, познавательная активность) и педагогические (показатели школьной успеваемости) фак-

торы демонстрируют сильные корреляционные связи, тем самым образуя в данной выборке единый фактор, который может быть определен как «успешность обучения».

2. В обследованной выборке у большинства четвероклассников выявлен средний уровень тревожности и сниженная познавательная активность и учебная мотивация, что говорит о том, что дети чувствуют себя в школе комфортно, однако испытывают «школьную скуку».

3. Выявлена сильная положительная связь между общими показателями тревоги и уровнем учебной мотивации, мотивации достижения успеха, познавательной активностью и успеваемостью.

4. Отдельные показатели тревожности связаны с успешностью учебной деятельности неоднозначными связями: шкала «Самооценочная тревожность» имеет значимую отрицательную корреляцию с параметрами учебной мотивации, уровнем интеллектуального развития, средним баллом успеваемости и школьной тревожностью. Субшкала «Межличностная тревожность» не имеет значимых корреляций с параметрами успешности обучения.

Литература

1. Адаскина А.А. Изучение феномена математической тревожности в зарубежной психологии [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2019. Том 8. № 1. С. 28–35. doi:10.17759/jmfp.2019080103
2. Бирина О.В. Понятие успешности обучения в современных педагогических и психологических теориях // Фундаментальные исследования. 2014. № 8-2. С. 438–443.
3. Борисова И.В. Взаимосвязь школьной тревожности и мотивации учебной деятельности на этапе адаптации к обучению в 5-х классах [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 5. С. 22–28. doi:10.17759/pse.2018230503
4. Венгер А.Л. Психологическое консультирование и диагностика. Практическое руководство. Часть 2. М.: Генезис, 2001. 128 с.
5. Воронкова И.В., Расторгуева М.Д., Енукова М.О. Особенности коммуникативных компетенций, учебной мотивации и эмоционального отношения к учению младших школьников [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2023. Том 20. № 1. С. 98–105. doi:10.17759/bppe.2023200110
6. Зиновьева Э.В. Школьная тревожность и ее связь с когнитивными и личностными особенностями младших школьников: Дисс. ... канд. психол. наук. М., 2006. 260 с.
7. Мельникова Н.М., Монастырев Т.С. Эмпирическое исследование взаимосвязи тревожности и учебной мотивации у младших подростков // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. 2022. № 3 (27). С. 56–69.
8. Милушкина О.Ю., Дубровина Е.А., Григорьева З.А., Козырева Ф.У., Пивоваров Ю.П. Влияние современной образовательной среды на нервно-психическое здоровье [Электронный ресурс] // Российский вестник гигиены. 2023. № 4. С. 47–56. doi:10.24075/rbh.2023.085
9. Парфенова Т.А. Взаимосвязь уровня проявления тревожности и успешности в учебной деятельности младших подростков // Поволжский педагогический вестник. 2015. № 3 (8). С. 76–80.
10. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. СПб: Питер, 2009. 143 с.
11. Щепланова Е.И., Петрова С.О. Современные зарубежные исследования тревожности интеллектуально одаренных школьников [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2021. Том 10. № 4. С. 97–106. doi:10.17759/jmfp.2021100409
12. Юркина Л.В., Шумакова С.А. Взаимосвязь школьной тревожности и успеваемости учащихся начальной школы [Электронный ресурс] // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2022. Том 7. № 9. С. 909–915. doi:10.30853/ped20220143
13. Bensoussan M. Alleviating Test Anxiety for Students of Advanced Reading Comprehension // RELC Journal. 2012. Vol. 43(2). P. 203–216. doi:10.1177/0033688212449511

14. Carey E., Devine A., Hill F., Szűcs D. Differentiating anxiety forms and their role in academic performance from primary to secondary school // PLOS ONE. 2017. Vol. 12(3). doi:10.1371/journal.pone.0174418
15. Mazzone L., Ducci F., Scoto M.C., Passaniti E., Genitori D'Arrigo V., Vitiello B. The role of anxiety symptoms in school performance in a community sample of children and adolescents // BMC Public Health. 2007. Vol. 7(1). doi:10.1186/1471-2458-7-347
16. Mousavi M., Haghshenas H., Alishahi M.J. Effect of gender, school performance and school type on test anxiety among Iranian adolescents // Iranian Red Crescent Medical Journal. 2008. Vol. 10(1).

References

1. Adaskina A.A. Izuchenie fenomena matematicheskoi trevozhnosti v zarubezhnoi psikhologii [The study of the phenomenon of math anxiety in foreign psychology] [Elektronnyi resurs]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2019. Vol. 8, no. 1, pp. 28–35. doi:10.17759/jmfp.2019080103 (In Russ., abstr. in Engl.).
2. Birina O.V. Ponyatie uspehnosti obucheniya v sovremennykh pedagogicheskikh i psikhologicheskikh teoriyakh [The concept of the successful training in modern pedagogical and psychological theories]. *Fundamental'nye issledovaniya = Fundamental Research*, 2014, no. 8-2, pp. 438–443. (In Russ., abstr. in Engl.).
3. Borisova I.V. Vzaimosvyaz' shkol'noi trevozhnosti i motivatsii uchebnoi deyatel'nosti na etape adaptatsii k obucheniyu v 5-kh klassakh [Adaptation in Students of 5th Classes: Relationship between School Anxiety and Learning Motivation] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 5, pp. 22–28. doi:10.17759/pse.2018230503 (In Russ., abstr. in Engl.).
4. Venger A.L. Psikhologicheskoe konsul'tirovanie i diagnostika. Prakticheskoe rukovodstvo. Chast' 2. Moscow: Genezis, 2001. 128 p. (In Russ.).
5. Voronkova I.V., Rastorgueva M.D., Erukova M.O. Osobennosti kommunikativnykh kompetentsii, uchebnoi motivatsii i emotsional'nogo otnosheniya k ucheniyu mladshikh shkol'nikov [Features of Communicative Competencies, Educational Motivation, and Emotional Attitude to Learning of Primary School Students] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2023. Vol. 20, no. 1, pp. 98–105. doi:10.17759/bppe.2023200110 (In Russ., abstr. in Engl.).
6. Zinov'eva E.V. Shkol'naya trevozhnost' i ee svyaz' s kognitivnymi i lichnostnymi osobennostyami mladshikh shkol'nikov: Diss. kand. psikhol. nauk. Moscow, 2006. 260 p. (In Russ.).
7. Melnikova N.M., Monastirev T.S. Empiricheskoe issledovanie vzaimosvyazi trevozhnosti i uchebnoi motivatsii u mladshikh podrostkov [An empirical study of the relationship between anxiety and learning motivation in younger adolescents]. *Vestnik Severo-Vostochnogo federal'nogo universiteta im. M. K. Ammosova. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Filosofiya = Vestnik of North-Eastern Federal University. Pedagogics. Psychology. Philosophy*, 2022, no. 3 (27), pp. 56–69. (In Russ., abstr. in Engl.).
8. Milushkina O.YU., Dubrovina E.A., Grigor'eva Z.A., Kozyreva F.U., Pivovarov YU.P. Vliyanie sovremennoi obrazovatel'noi sredy na nervno-psikhicheskoe zdorov'e [Influence of modern educational environment on the neuro-mental health of school-age children] [Elektronnyi resurs]. *Rossiiskii vestnik gigieny = Russian Bulletin of Hygiene*, 2023, no. 4, pp. 47–56. doi:10.24075/rbh.2023.085 (In Russ., abstr. in Engl.).
9. Parfenova T.A. Vzaimosvyaz' urovnya proyavleniya trevozhnosti i uspehnosti v uchebnoi deyatel'nosti mladshikh podrostkov [The relationship between symptoms of anxiety and success in educational activity of younger adolescents]. *Povolzhskii pedagogicheskii vestnik = Povolzhskii Pedagogicheskii Vestnik*, 2015, no. 3 (8), pp. 76–80. (In Russ., abstr. in Engl.).
10. Prikhozhan A.M. Psikhologiya trevozhnosti: doshkol'nyi i shkol'nyi vozrast. Saint Petersburg: Piter, 2009. 143 p. (In Russ.).
11. Shcheblanova E.I., Petrova S.O. Sovremennye zarubezhnye issledovaniya trevozhnosti intellektual'no odarenykh shkol'nikov [Modern Foreign Researches of Anxiety in Intellectually Gifted School Children] [Elektronnyi resurs]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2021. Vol. 10, no. 4, pp. 97–106. doi:10.17759/jmfp.2021100409 (In Russ., abstr. in Engl.).

12. Yurkina L.V., Shumakova S.A. Vzaimosvyaz' shkol'noi trevozhnosti i uspevaemosti uchashchikhsya nachal'noi shkoly [Relationship between School Anxiety and Academic Performance among Primary School Students] [Elektronnyi resurs]. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki = Pedagogy. Theory & Practice*, 2022. Vol. 7, no. 9, pp. 909–915. doi:10.30853/ped20220143 (In Russ., abstr. in Engl.).
13. Bensoussan M. Alleviating Test Anxiety for Students of Advanced Reading Comprehension. *RELC Journal*, 2012. Vol. 43, no. 2, pp. 203–216. doi:10.1177/0033688212449511
14. Carey E., Devine A., Hill F., Szűcs D. Differentiating anxiety forms and their role in academic performance from primary to secondary school. *PLOS ONE*, 2017. Vol. 12, no. 3. doi:10.1371/journal.pone.0174418
15. Mazzone L., Ducci F., Scoto M.C., Passaniti E., Genitori D'Arrigo V., Vitiello B. The role of anxiety symptoms in school performance in a community sample of children and adolescents. *BMC Public Health*, 2007. Vol. 7, no. 1. doi:10.1186/1471-2458-7-347
16. Mousavi M., Haghshenas H., Alishahi M.J. Effect of gender, school performance and school type on test anxiety among Iranian adolescents. *Iranian Red Crescent Medical Journal*, 2008. Vol. 10, no. 1.

Информация об авторах

Адаскина Анна Анатольевна

кандидат психологических наук, доцент, доцент, кафедра «Педагогическая психология имени профессора В.А. Гуружапова», факультет «Психология образования», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8802-0975>, e-mail: adaskinaaa@mgppu.ru

Воронкова Инна Викторовна

кандидат психологических наук, доцент, доцент, кафедра «Педагогическая психология имени профессора В.А. Гуружапова», факультет «Психология образования», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2867-2354>, e-mail: voronkovaiv@mgppu.ru

Сираджева Шахла Шахбеддин кызы

педагог- психолог, Школа № 2103 (ГБОУ г. Москвы «Школа № 2103»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-3181-1410>, e-mail: shakhlas@mail.ru

Information about the authors

Anna A. Adaskina

PhD in Psychology, Docent, Associate Professor, Department of Pedagogical Psychology named after Professor V.A. Guruzhapov, Faculty of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8802-0975>, e-mail: adaskinaaa@mgppu.ru

Inna V. Voronkova

PhD in Psychology, Docent, Associate Professor, Department of Pedagogical Psychology named after Professor V.A. Guruzhapov, Faculty of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2867-2354>, e-mail: voronkovaiv@mgppu.ru

Shahla Sh. Siradzheva

Teacher-Psychologist, School No. 2103, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-3181-1410>, e-mail: shakhlas@mail.ru

Получена 10.09.2024

Received 10.09.2024

Принята в печать 25.11.2024

Accepted 25.11.2024

Научная обоснованность реализуемых в системе образования практик психолого-педагогической работы с детством

Scientific Validity of the Practices of Psychological and Pedagogical Work with Childhood Implemented in the Education System

Переживания тревожности младших школьников на этапе окончания начальной школы

Мурзина Н.П.

*Омский государственный педагогический университет (ФГБОУ ВО ОмПГУ), г. Омск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7717-7563>, e-mail: npmurzina@mail.ru*

Ожогова Е.Г.

*Омский государственный педагогический университет (ФГБОУ ВО ОмПГУ), г. Омск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5176-5965>, e-mail: oeg80@yandex.ru*

Статья посвящена изучению особенностей переживания тревожности у четвероклассников на этапе окончания начальной школы. В теоретической части проведен анализ понятия «тревожность», определены ее факторы, обозначены особенности изменения социальной ситуации развития и взросления детей на этапе окончания начальной школы, включая подготовку к Всероссийской проверочной работе (ВПР), ее влияние на эмоциональное состояние детей. В эмпирической части описаны результаты пилотажного исследования, направленного на изучение школьной и других видов тревожности у обучающихся (общей, школьной, самооценочной, межличностной и магической) на этапе окончания начальной школы. Выборка состояла из 52 испытуемых: 23 мальчика и 29 девочек. Для диагностики использовались методика «Шкала личностной тревожности» (А.М. Прихожан) и диагностическая беседа. Результаты диагностики служат основанием для психологической профилактики и коррекции всех видов тревожности у школьников 4 класса, могут выступать ориентирами для определения рекомендаций по созданию психолого-педагогических условий успешной адаптации младших школьников при переходе в основную школу.

Ключевые слова: переживание, тревожность, виды тревожности (общая, школьная, самооценочная, межличностная, магическая), младший школьник, переход из начальной школы.

Для цитаты: Мурзина Н.П., Ожогова Е.Г. Переживания тревожности младших школьников на этапе окончания начальной школы [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2024. Том 21. № 4. С. 176–184. DOI:10.17759/bppe.2024210416

Anxiety Experiences of Primary Schoolchildren at the End of the Primary School

Natalya P. Murzina

Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7717-7563>, e-mail: npmurzina@mail.ru

Elena G. Ozhogova

Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5176-5965>, e-mail: oeg80@yandex.ru

This article is dedicated to studying the features of anxiety experienced by fourth graders at the end of their primary school stage. In the theoretical part of the article, the concept of “anxiety” is analyzed, its factors are highlighted, the features of changes in the social situation of the development and maturation of children at the stage of preparing and performing certification work based on the results of training in primary school (VPR), and its influence on the emotional state of 4th grade schoolchildren are outlined. The empirical part of the article is presented by a description of the results of a research aimed at studying not only school anxiety, but also other types of anxiety (general, self-esteem, interpersonal and magical) at the end of primary school. The sample consisted of 52 subjects: 23 boys and 29 girls. For diagnosis, the “Personal Anxiety Scale” method (A.M. Prikhozhan) and a diagnostic conversation were used. The diagnostic results serve as the basis for psychological prevention and correction of anxiety in 4th grade schoolchildren at the end of primary school, and act as guidelines for to determine guidelines for determining recommendations for the creation of psychological and pedagogical conditions for the successful adaptation of younger schoolchildren during the transition to secondary school.

Keywords: *experience, anxiety, types of anxiety (general, school, self-esteem, interpersonal, magical), junior schoolchild, transition from primary school.*

For citation: Murzina N.P., Ozhogova E.G. Anxiety Experiences of Primary Schoolchildren at the End of the Primary School. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2024. Vol. 21, no. 4, pp. 176–184. DOI:10.17759/bppe.2024210416 (In Russ., abstr. in Engl.).

Введение

В данной работе представлены результаты исследования тревожности младших школьников на этапе, когда они заканчивают начальную школу, готовятся к Всероссийской проверочной работе (ВПР). Исследование тревожности современных младших школьников должно учитывать новые факторы, влияющие на эмоциональное состояние детей, особенности эмоционального состояния девочек и мальчиков этого возраста. Это позволит определить психолого-педагогические условия успешной адаптации младших школьников при переходе в основную школу.

Методы

Анализ научной литературы в области психологии, детской психологии позволил определить сущность понятий «переживания», «тревожность», характерные признаки периода окончания начальной школы и перехода в основную школу, влияние на него информатизации.

В эмпирической части исследования с согласия родителей принимали участие обучающиеся четвертого класса школ г. Омска в количестве 52 человек: 29 девочек и 23 мальчика. Для проведения диагностики использовались методы тестирования, беседы, методика «Шкала личностной тревожности» (А.М. Прихожан). Сбор данных осуществлялся в апреле 2023 года. Для обработки результатов использовались статистические методы.

Результаты и их обсуждение

Роль социальной ситуации в развитии детей подробно исследовалась в отечественной психологии, начиная с работ Л.С. Выготского, в которых он подчеркивал «единство личности и среды» и выделял переживания как «единицу для изучения личности и среды» [3, с. 382]. Автор определяет переживания «как внутреннее отношение ребенка к тому или иному моменту действительности» [3, с. 382]. Переживания занимают важное место в жизни детей. Анализ переживаний детей необходимо проводить во взаимосвязи со средой, с учетом факторов ее влияния, когда меняется социальная ситуация развития, меняются привычный ритм жизни и окружение, обостряется тревожность.

Психологи (С.Д. Spielberger) утверждают, что феномен тревожности является достаточно сложным психологическим образованием, который дифференцируется эмоциональной реакцией на величину опасности [15, с. 24–55].

А.М. Прихожан рассматривает переживание тревожности «как эмоциональный дискомфорт, предчувствие грозящей опасности» [13], которое долго может сохраняться.

Особенности тревожности младших школьников XX века, возрастные «пики тревожности» представлены в работах А.М. Прихожан. В исследованиях XXI века (2023 г.) доказано, что тревожность в определенные возрастные периоды имеет свои особенности в ее проявлении, связана с процессом обучения [7], стилем деятельности педагога, влияет на здоровье и адаптацию школьников [5, с.59]. Вид школьной тревожности проявляется как состояние и «результат фрустрации потребности в надежности, защищенности...» в процессе «взаимодействия ребенка с различными компонентами школьной образовательной среды» [9, с. 11–12].

Наше пилотажное исследование переживания тревожности было проведено в условиях окончания обучающимися начальной школы, накануне выполнения ВПР. Выполнение этой работы дети и родители воспринимают как итоговую аттестацию, ЕГЭ. Четвертый класс — это этап подготовки детей к переходу в основную школу. Но педагоги все усилия направляют на подготовку к ВПР, упускаются возможности подготовки детей к адаптации в новой педагогической среде [2, с. 3]: многопредметность и увеличение объема учебного материала, разные учителя, новые требования к организации учебной деятельности, увеличение доли самостоятельной работы, возможные перемены в детском коллективе. Для этого периода развития детей характерно сокращение времени «эмоционального общения, прямого контакта, прежде всего, с родителями» [4, с. 23], у них увеличивается потребность в интернет-ресурсах и гаджетах. Доказано, что у «современных детей повышенный тонус организма, повышенная возбудимость и гиперактивность», «повышенная тревожность и агрессия» [4, с. 21–24]. Но сами они не могут ничего предпринять, чтобы справиться с переживаниями. Педагоги и родители должны знать, что детей тревожит и как им помочь.

Остановимся на анализе результатов общей тревожности детей с использованием методики А.М. Прихожан «Шкала личностной тревожности» [1].

После перевода полученных баллов в стены были выявлены уровни выраженности разных видов тревожности. Наглядно результаты диагностики общей тревожности представлены в табл. 1.

Табл. 1. Выраженность общей тревожности у мальчиков и девочек младшего школьного возраста

	Уровни		
	низкий	средний	высокий
Мальчики	21,7% (n = 5)	43,5% (n = 10)	34,8% (n = 8)
Девочки	24,1% (n = 7)	55,2% (n = 16)	20,7% (n = 6)

Данные распределились следующим образом: у мальчиков преобладает средний уровень общей тревожности (43,5%). У девочек преобладает такая же тенденция, средний уровень выявлен у 55,2%. Это указывает, что испытуемые время от времени испытывают субъективное ощущение психологического неблагополучия, которое может складываться из комплекса разнообразных факторов (проблемы в семье, конфликты со сверстниками, трудности в учебной деятельности и т. д.). Признаки среднего уровня общей тревожности указывают на неуверенность детей, что в некоторых ситуациях они не всегда эффективно справляются со своим эмоциональным напряжением. Высокий уровень общей тревожности больше выражен в группе мальчиков — 34,8%, это свидетельствует о том, что 1/3 мальчиков младшего школьного возраста испытывают состояние разлитой генерализованной тревожности, которая приводит к дезадаптивному характеру поведения и неуверенности в себе. У девочек показатели высокого уровня тревожности несколько ниже — 20,7%.

Низкий уровень общей тревожности выявлен у 21,7% мальчиков и 24,1% девочек. Эти испытуемые отличаются эмоциональной устойчивостью, уверенностью в себе, продуктивностью в деятельности и общении.

Для большинства детей младшего школьного возраста важна успешность в учебной деятельности, хорошая интегрированность и благополучное вхождение в школьную жизнь. Сложности и неудачи в этой области могут приводить к серьезным переживаниям ребенка, которые характеризуют школьную тревожность у детей младшего школьного возраста (табл. 2).

Табл. 2. Выраженность школьной тревожности у мальчиков и девочек младшего школьного возраста

	Уровни				
	низкий	средний	повышенный	высокий	группа риска
Мальчики	17,4% (n=4)	34,8% (n=8)	30,4% (n=7)	13,0% (n=3)	4,3% (n=1)
Девочки	20,7% (n=6)	41,4% (n=12)	24,1% (n=7)	13,8% (n=4)	0% (n=0)

Анализ данных в табл. 2 позволил нам выявить соотношение результатов по уровням выраженности школьной тревожности в группе мальчиков и девочек. Так, можно отметить, что в обеих группах преобладает средний уровень тревожности. У испытуемых детей имеются некоторые волнения и переживания по поводу различных школьных трудностей и проблем, однако с большей частью из них испытуемые успешно справляются. Показатель среднего уровня несколько выше в группе девочек.

Вместе с тем, показатели повышенного и высокого уровня школьной тревожности в совокупности указывают, что более чем у 1/3 испытуемых отмечаются различные эмоциональные проблемы. У этих детей эмоциональное неблагополучие вызвано многими причинами: затруднениями в освоении школьной программы, отставанием по учебным предметам, ситуацией увеличения школьной нагрузки на этапе подготовки к ВПР. Низкий уровень школьной тревожности установлен в группе мальчиков у 17,4% и у 20,7% девочек. Эти младшие школьники чувствуют себя комфортно в стенах школы, позитивно относятся к школьным требованиям, принимают замечания учителя, удовлетворены результатами своей учебной работы и, как правило, не имеют затруднений в

коммуникациях со сверстниками и педагогами. Такое соотношение полученных количественных данных можно также объяснить тем, что 4 класс — это очень нестабильный, кризисный год, связанный с ожиданиями младшего школьника при переходе в 5 класс, возрастными изменениями. В семье тоже идет обсуждение перехода в основную школу, тревога родителей о том, что школьная нагрузка непременно возрастет и на них тоже, передается детям.

Далее остановимся на результатах межличностной тревожности. Полученные данные наглядно отражены в табл. 3.

Табл. 3. Выраженность межличностной тревожности у мальчиков и девочек младшего школьного возраста

	Уровни				
	низкий	средний	повышенный	высокий	группа риска
Мальчики	13,0% (n=3)	43,5% (n=10)	34,8% (n=8)	8,7% (n=2)	0% (n=0)
Девочки	24,1% (n=7)	37,9% (n=11)	20,7% (n=6)	13,8% (n=4)	3,4% (n=1)

Табличные данные межличностной тревожности в группе мальчиков и девочек свидетельствуют о сохранении тенденции, выявленной при изучении других видов тревожности. Преобладание среднего уровня указывает, что в системе межличностных отношений младшие школьники также испытывают некоторый дискомфорт, но в большинстве ситуаций межличностного взаимодействия испытуемые находят зону психологического равновесия, испытывают относительно комфортное эмоциональное состояние. Это объясняется тем, что дети находятся в знакомой среде класса. У мальчиков показатели среднего уровня выше, чем у девочек. Вероятно, эти различия можно объяснить большей психологической устойчивостью в сложных ситуациях социального взаимодействия. Дополнительно в индивидуальной беседе мы выяснили, что тревога в межличностных отношениях, как и способы реагирования на нее, у мальчиков носит открытый характер. Даже детские драки переживаются мальчиками не столь болезненно как девочками. В беседе мы выявили, что тревожность в межличностных отношениях проявляется не только в ситуациях детских конфликтов, но и в других аспектах: социальное «Я» ребенка, социальный статус в классе, общешкольные совместные мероприятия, отношения с педагогом (страх отрицательной оценки), потеря поддержки, детская ревность, предательство, страх остракизма класса, обида в ситуациях ябедничества и т. д. Важно подчеркнуть, что многие младшие школьники компенсируют свои проблемы общения с другими сверстниками вне школы (кружки, друзья во дворе и др.).

Обращают на себя внимание результаты высокого и повышенного уровня этого вида тревожности, их совокупные значения указывают, что 1/3 детей испытывают переживания в ситуациях социального взаимодействия. Это выражается в неуверенности в себе, замкнутости, обидчивости, мстительности и, как следствие, конфликтности ребенка. Результаты диагностической беседы свидетельствуют, что высокий уровень межличностной тревожности может быть вызван внутрисемейными причинами, недостаточным уровнем развития коммуникативных умений и качеств нравственной сферы личности: эмпатии, отзывчивости, чуткости.

Далее остановимся на результатах изучения самооценочной тревожности у младших школьников. Количественные данные представлены в табл. 4.

Как видим, данные в таблице демонстрируют, что у испытуемых преобладает умеренный уровень самооценочной тревожности в обеих группах испытуемых (у мальчиков — 47,8%; у девочек — 37,9%). Эти данные говорят о том, что в оценках самих себя присутствует оптимальная, или, как ее иногда называют, «полезная», тревожность. Но иногда дети испытывают переживания относительно своих умений, качеств личности (самостоятельности, трудолюбия, честности, отзывчивости), внешности. Мальчики более позитивно относятся к различным сторонам своей личности, чем девочки. Однако значения повышенного уровня самооценочной тревожности практически одинаковые в обеих группах, одна девочка попала в зону риска. Это свидетельствует о том,

что испытуемые переживают недовольство собой, излишнее беспокойство, тревогу по различным поводам, в оценке самих себя, своей успешности. Эти состояния складываются как следствие отрицательного опыта ребенка, жестких и категоричных оценок со стороны взрослых, конфликтов с одноклассниками.

У 1/5 части испытуемых — в обеих группах — выявлен низкий уровень самооценочной тревожности. Эти дети отличаются положительным отношением к различным сторонам своей личности.

Табл. 4. Выраженность самооценочной тревожности у мальчиков и девочек младшего школьного возраста

Испытуемые	Уровни				
	низкий	средний	повышенный	высокий	группа риска
Мальчики	21,7% (n=5)	47,8% (n=11)	30,4% (n=7)	0% (n=0)	0% (n=0)
Девочки	20,7% (n=6)	37,9% (n=11)	31,0% (n=9)	6,9% (n=2)	3,4% (n=1)

В условиях избытка информации мистического характера в младшем школьном возрасте встречаются переживания магической тревожности. Результаты отражены в табл. 5.

Табл. 5. Выраженность магической тревожности у мальчиков и девочек младшего школьного возраста

	Уровни				
	низкий	средний	повышенный	высокий	группа риска
Мальчики	13,0% (n=3)	34,8% (n=8)	26,1% (n=6)	21,7% (n=5)	4,3% (n=1)
Девочки	17,2% (n=5)	34,5% (n=10)	34,5% (n=10)	13,8% (n=4)	0% (n=0)

Результаты, зафиксированные в табл. 5, позволяют нам отметить, что и в группе мальчиков, и в группе девочек уровень магической тревожности значительно выше, чем других видов тревожности.

Данный вид тревожности проявляется в тревоге и страхе всего необъяснимого. С помощью беседы мы выяснили причины магической тревожности. Большая часть переживаний и страхов в области всего мистического связана с тем, что интернет стал частью детской субкультуры. В интернет-пространстве дети просматривали сайты травмирующего содержания: сборник хоррора «Срепыаста» с пугающими историями мистического содержания с участием вымышленных и фольклорных персонажей. Дети принимают на себя «роли компьютерного персонажа, это оказывает негативное влияние на формирующееся самосознание детей» [8, с. 43]. Впечатлительные дети испытывают магическую тревожность от любых хоррор-игр (Limbo, Eyes, Hello Neighbor, Five Nights at Freddy's, Granny и др.). Еще одним фактором возникновения магической тревожности испытуемые называли просмотр фильмов ужасов: «Полтергейст», «Оно». Дети испытывали страх оставаться в одиночестве, боязнь темноты, тревогу, когда услышали «страшилки» от друзей, т. е. информация поступала опосредованным путем.

В качестве рекомендаций для создания условий психолого-педагогического сопровождения адаптации детей в пятом классе, которые предупредят дальнейшие переживания тревожности всех субъектов образовательного процесса, предлагаем: учебную деятельность организовывать как процесс «усвоения культурного и социального опыта» [10, с. 8], использовать технологии формирующего оценивания, развития самооценки — она продолжает «формироваться в контексте адаптации к новым социальным условиям» [6, с. 44], необходима «психолого-педагогическая работа, направленная на превенцию и коррекцию тревожности» [14, с. 113]. Как уже отмечалось нами в других публикациях, переживание тревожности во многом обусловлено недостаточным

родительским контролем над времяпровождением и областью интересов ребенка [11]. Рекомендуется проводить психопрофилактическую работы с детьми и просветительскую работу с родителями для предупреждения магической тревожности — на основе принципов дифференциации и индивидуализации «с учетом особенностей когнитивного и эмоционального развития обучающихся» [12].

Выводы по результатам пилотажного эмпирического исследования

Тревожность является сложной эмоционально-личностной характеристикой, на ее переживание оказывает сильное влияние окружающая среда. Переживание тревожности оказывает влияние на все сферы личности и деятельности младших школьников. «Полезная» тревожность способствует собранности, самоконтролю организованности в учебной деятельности обучающихся, повышенный уровень всех видов тревожности может привести к их дезорганизации и невротизации.

В младшем школьном возрасте уровень тревожности (у большинства детей) неизбежно повышается на этапе окончания 4 класса, перехода в основную школу.

Были выявлены уровни и особенности переживания основных видов тревожности, ее гендерные особенности у обучающихся 4 класса. Так, результаты диагностики общей тревожности указывают, что высокий уровень тревожности характерен для каждого третьего мальчика и каждой пятой девочки. Он проявляется в общем недифференцированном субъективном неблагополучии, беспокойстве, волнении, страхах детей. Школьная тревожность также в большей степени проявляется у мальчиков. Самооценочная тревожность имеет среднюю тенденцию у обучающихся, однако незначительно выше у девочек. Переживания связаны с интеграцией себя в школьном коллективе и статусом, оценкой своей внешности, с отношениями одноклассников, самооценкой, самоуважением. При изучении магической тревожности выявлено, что совокупный результат повышенного, высокого уровня и группы риска оказался выше среднего уровня. Такое распределение характерно как для мальчиков, так и для девочек. Дети боятся необъяснимого, мистического и недостаточно владеют приемами саморегуляции.

Результаты исследования могут использоваться для проведения коррекционно-развивающей работы на этапе адаптации детей в основной школе, просветительской работы с родителями, повышения компетентности педагогов в области развития эмоциональной сферы.

Литература

1. Башкирова Е.Н. Методики диагностики эмоциональной сферы младших школьников: психологический практикум. М.: МПГУ, 2022. 252 с.
2. Битянова М.Р. Адаптация ребенка в школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка: для администрации школ, педагогов и школьных психологов: сборник методических материалов. М.: Педагогический поиск, 1997. 112 с.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 4. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
4. Горлова Н.А. Современные дети и их возможности // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2009. №2. С. 20–26.
5. Гуров В.А. Тревожность и здоровье младших школьников // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2009. № 4 (82). С. 56–60.
6. Донскова Е.С. Взаимосвязь самооценки и уровня тревожности у детей младшего школьного возраста [Электронный ресурс] // Психология человека в образовании. 2022. Том 4. № 1. С. 41–52. doi:10.33910/2686-9527-2022-4-1-41-52
7. Егоренко Т.А., Лобанова А.В., Радчикова Н.П. Диагностика трудностей в обучении в области социальной адаптации у младших школьников [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 5. С. 154–167. doi:10.17759/pse.2023280512

8. Костяк Т.В. Эмоционально-личностные особенности младших школьников, чрезмерно увлеченных компьютерными играми // Вестник МИТУ-МАСИ. 2020. №1. С. 42–47.
9. Микляева А.В., Румянцева П.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция. СПб: Речь, 2004. 248 с.
10. Марголис А.А. Зона ближайшего развития (ЗБР) и организация учебной деятельности учащихся [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 4. С. 6–27. doi:10.17759/pse.2020250402
11. Ожогова Е.Г., Намсинк Е.В. Динамика и факторы возникновения тревожности у современных младших школьников // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-4. С. 314–317.
12. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» [Электронный ресурс] // Гарант. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (дата обращения: 07.04.2024).
13. Прихожан А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 1998. Том 3. № 2. С. 11–17. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/1998_n2/Prihozhan (дата обращения: 20.02.24).
14. Симатова О.Б. Школьная тревожность как значимый фактор формирования стиля учебной деятельности младших школьников [Электронный ресурс] // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2022. Том 17. № 4. С. 104–115. doi:10.21209/2658-7114-2022-17-4-104-115
15. Spielberger C.D. Anxiety: Current trends in theory and research. Vol. 2. Oxford, England: Academic Press, 1972. 510 p.

References

1. Bashkirova E.N. Metodiki diagnostiki emotsional'noi sfery mladshikh shkol'nikov: psikhologicheskii praktikum. Moscow: MPGU Publ., 2022. 252 p. (In Russ.).
2. Bityanova M.R. Adaptatsiya rebenka v shkole: diagnostika, korrektsiya, pedagogicheskaya podderzhka: dlya administratsii shkol, pedagogov i shkol'nykh psikhologov: sbornik metodicheskikh materialov. Moscow: Pedagogicheskii poisk, 1997. 112 p. (In Russ.).
3. Vygotskii L.S. Sobranie sochinenii: V 6 t. T. 4. Moscow: Pedagogika, 1984. 432 p. (In Russ.).
4. Gorlova N.A. Sovremennye deti i ikh vozmozhnosti [Modern children and their opportunities]. *Sovremennoe doskol'noe obrazovanie. Teoriya i praktika = Preschool Education Today*, 2009, no. 2, pp. 20–26. (In Russ.).
5. Gurov V.A. Trevozhnost' i zdorov'e mladshikh shkol'nikov [Uneasiness and health of younger schoolboys]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2009, no. 4 (82), pp. 56–60. (In Russ., absrt. in Engl.).
6. Donskova E.S. Vzaimosvyaz' samootsenki i urovnya trevozhnosti u detei mladshego shkol'nogo vozrasta [The relationship between self-esteem and the level of anxiety in children of primary school age] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologiya cheloveka v obrazovanii = Psychology in Education*, 2022. Vol. 4, no. 1, pp. 41–52. doi:10.33910/2686-9527-2022-4-1-41-52 (In Russ., absrt. in Engl.).
7. Egorenko T.A., Lobanova A.V., Radchikova N.P. Diagnostika trudnostei v obuchenii v oblasti sotsial'noi adaptatsii u mladshikh shkol'nikov [Diagnosis of Learning Difficulties in the Field of Social Adaptation in Younger Schoolchildren] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2023. Vol. 28, no. 5, pp. 154–167. doi:10.17759/pse.2023280512 (In Russ., absrt. in Engl.).
8. Kostyak T.V. Emotsional'no-lichnostnye osobennosti mladshikh shkol'nikov, chrezmerno uvlechennykh komp'yuternymi igrami [Emotional and personal characteristics of younger schoolchildren who are overly passionate about computer games]. *Vestnik MITU-MASI = Herald of the MACI*, 2020, no. 1, pp. 42–47. (In Russ., absrt. in Engl.).
9. Miklyaeva A.V., Rumyantseva P.V. Shkol'naya trevozhnost': diagnostika, profilaktika, korrektsiya. Saint Petersburg: Rech', 2004. 248 p. (In Russ.).

10. Margolis A.A. Zona blizhaishego razvitiya (ZBR) i organizatsiya uchebnoi deyatel'nosti uchashchikhsya [Zone of Proximal Development (ZPD) and Organization of Students Learning Activity] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 4, pp. 6–27. doi:10.17759/pse.2020250402 (In Russ., abstr. in Engl.).
11. Ozhogova E.G., Namsink E.V. Dinamika i faktory vozniknoveniya trevozhnosti u sovremennykh mladshikh shkol'nikov [Dynamics and factors of anxiety from schoolchildren]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of Modern Pedagogical Education*, 2018, no. 61-4, pp. 314–317. (In Russ., abstr. in Engl.).
12. Prikaz Ministerstva prosveshcheniya RF ot 31 maya 2021 g. No. 286 "Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshchego obrazovaniya" [Elektronnyi resurs]. *Garant*. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (Accessed 07.04.2024). (In Russ.).
13. Prikhozhan A.M. Prichiny, profilaktika i preodolenie trevozhnosti [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 1998. Vol. 3, no. 2, pp. 11–17. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/1998_n2/Prihozhan (Accessed 20.02.24). (In Russ.).
14. Simatova O.B. Shkol'naya trevozhnost' kak znachimyi faktor formirovaniya stilya uchebnoi deyatel'nosti mladshikh shkol'nikov [The State of Anxiety as a Significant Factor in the Formation of the Style of Educational Activity of Younger Schoolchildren] [Elektronnyi resurs]. *Uchenye zapiski Zabaikal'skogo gosudarstvenno-go universiteta = Scholarly Notes of Transbaikalian State University*, 2022. Vol. 17, no. 4, pp. 104–115. doi:10.21209/2658-7114-2022-17-4-104-115 (In Russ., abstr. in Engl.).
15. Spielberger C.D. Anxiety: Current trends in theory and research. Vol. 2. Oxford, England: Academic Press, 1972. 510 p.

Информация об авторах

Мурзина Наталья Павловна

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий, кафедра педагогики и психологии детства, Омский государственный педагогический университет (ФГБОУ ВО ОмГПУ), г. Омск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7717-7563>, e-mail: npmurzina@mail.ru

Ожогова Елена Геннадьевна

кандидат психологических наук, доцент, доцент, кафедра педагогики и психологии детства, Омский государственный педагогический университет (ФГБОУ ВО ОмГПУ), г. Омск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5176-5965>, e-mail: oeg80@yandex.ru

Information about the authors

Natalya P. Murzina

PhD in Education, Docent, Head, Department of Pedagogy and Psychology of Childhood, Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7717-7563>, e-mail: npmurzina@mail.ru

Elena G. Ozhogova

PhD in Psychology, Docent, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology of Childhood, Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5176-5965>, e-mail: oeg80@yandex.ru

Получена 08.09.2024

Received 08.09.2024

Принята в печать 17.11.2024

Accepted 17.11.2024

Независимая оценка эффективности психолого-педагогических методик и программ

Independent Evaluation of the Effectiveness of Psychological and Pedagogical Methods and Programs

Шкала реагирования на неопределенность: адаптация на белорусской выборке

Радчикова Н.П.

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5139-8288>, e-mail: nataly.radchikova@gmail.com

Одинцова М.А.

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3106-4616>, e-mail: mari505@mail.ru

Козырева Н.В.

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (БГПУ), г. Минск, Республика Беларусь

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6635-0925>, e-mail: kozyreva_nina@tut.by

Сорокова М.Г.

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1000-6487>, e-mail: sorokovamg@mgppu.ru

Представлены результаты апробации методики «Шкала реагирования на неопределенность», включающей субшкалы «Эмоциональная реакция на неопределенность», «Когнитивная реакция на неопределенность» и «Готовность к переменам и неопределенности», на выборке 425 подростков из Республики Беларусь в возрасте от 10 до 18 лет (средний возраст $14,8 \pm 1,4$ лет, 54,35% женского пола). Методика показала хорошую внутреннюю согласованность (альфы Кронбаха по субшкалам 0,81–0,95; индексы соответствия конфирматорного факторного анализа $GFI = 0,86$; $CFI = 0,91$; $RMSEA = 0,069$ [$0,064$; $0,074$]; $SRMR = 0,0656$; $CMIN/df = 3,0$) и инвариантность относительно пола, возрастной группы и страны проживания (Республика Беларусь, Российская Федерация). Для проверки внешней валидности использовались «Многомерная шкала удовлетворенности жизнью» (ШУДЖИ). Различия по полу и возрасту не обнаружены. Подростки с разной успеваемостью различаются по стилю совладания с неопределенностью: успешно обучающиеся характеризуются гораздо более высокими значениями субшкал «Когнитивная реакция на неопределенность» и «Готовность к переменам и неопределенности» и более низкими значениями субшкалы «Эмоциональная реакция на неопределенность».

Ключевые слова: неопределенность, Шкала реагирования на неопределенность, стресс, подростки, Многомерная шкала удовлетворенности жизнью (ШУДЖИ), успеваемость, средний балл, россияне, белорусы.

Финансирование: исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации от 09.02.2024 № 073-00037-24-01 «Разработка пакета стандартизированного психодиагностического инструментария в цифровом формате для оценки индивидуально-психологических особенностей обучающихся на разных уровнях образования».

Для цитаты: Радчикова Н.П., Одинцова М.А., Козырева Н.В., Сорокова М.Г. Шкала реагирования на неопределенность: адаптация на белорусской выборке [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2024. Том 21. № 4. С. 185–199. DOI:10.17759/bppe.2024210417

Uncertainty Response Scale: Adaptation on a Belarusian Sample

Nataly P. Radchikova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5139-8288>, e-mail: nataly.radchikova@gmail.com

Maria A. Odintsova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3106-4616>, e-mail: mari505@mail.ru

Nina V. Kozyreva

Belarusian State Pedagogical University named after Maksim Tank, Minsk, Republic of Belarus

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6635-0925>, e-mail: kozyreva_nina@tut.by

Marina G. Sorokova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1000-6487>, e-mail: sorokovamg@mgppu.ru

The article presents the results of testing the Uncertainty Response Scale method on a Belarusian sample. The scale includes subscales: Emotional uncertainty, Cognitive uncertainty, and Desire for change. The sample included 425 teenagers from the Republic of Belarus aged 10 to 18 years (average age $14,8 \pm 1,4$ years, 54,35% female). The Uncertainty Response Scale demonstrated good internal consistency (Cronbach's alphas for subscales 0.81–0.95; confirmatory factor analysis fit indices GFI = 0.86; CFI = 0.91; RMSEA = 0.069 [0.064; 0.074]; SRMR = 0.0656; CMIN/df = 3.0) and invariance with respect to gender, age group, and country of residence (Republic of Belarus, Russian Federation). The Multidimensional Life Satisfaction Scale was used to test external validity. No differences by gender and age were found. Adolescents with different academic performance differ in their style of coping with uncertainty: successful students are characterized by much higher values of Cognitive uncertainty and Desire for change and lower values of the Emotional uncertainty.

Keywords: *uncertainty, Uncertainty Response Scale (URS), stress, adolescences, “Multidimensional Students’ Life Satisfaction Scale”, academic performance, GPA, Russians, Belarusians.*

Funding: *the study was carried out within the framework of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation dated 02/09/2024 No. 073-00037-24-01 “Development of a standardized psychodiagnostic tools package in digital format for assessing the individual psychological characteristics of students at different levels of education”.*

For citation: Radchikova N.P., Odintsova M.A., Kozyreva N.V., Sorokova M.G. Uncertainty Response Scale: Adaptation on a Belarusian Sample. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2024. Vol. 21, no. 4, pp. 185–199. DOI:10.17759/bppe.2024210417 (In Russ., abstr. in Engl.).

Введение

Непредсказуемость современной жизни, в которой все постоянно вынуждены делать сложные выборы, является многомерным и долговременным стрессором [1], который может приводить к различным негативным последствиям, и в академической среде в том числе. Исследования, проведенные в разных странах, говорят о том, что толерантность к неопределенности может быть тесно связана с академическими успехами и результатами обучения. Так, показано, что нетолерантность к неопределенности приводит к усилению страха проверок знаний, что, в свою очередь, отрицательно сказывается на академических результатах [16]; учебная самооэффективность отрицательно связана с нетолерантностью к неопределенности и экстернальным локусом контроля [22]; нетолерантность к неопределенности прямо и опосредованно (через учебный стресс) ведет к снижению удовлетворенности школьной жизнью у подростков [21]; толерантность к неопределенности через психологическую гибкость определяет академическую адаптацию [17]; влияние неопределенности на академическую успеваемость может опосредоваться стрессом; учащиеся с более низкой толерантностью к неопределенности почти в 1,5 раза чаще ложатся спать поздно, что приводит к ухудшению состояния здоровья и снижению успеваемости [23]. В то же время толерантность к неопределенности тесно связана с жизнестойкостью [15] и является ключевой переменной в развитии любознательности, которая, в свою очередь, связана с успешностью обучения [19], поэтому важно определить эффективные стратегии совладания с неопределенностью у учащихся.

Для измерения отношения к неопределенности используются различные инструменты, но все они были адаптированы только для взрослых [4, 2, 13]. Совсем недавно для российской выборки появилась адаптация опросника «Шкала реагирования на неопределенность» (Uncertainty Response Scale, URS), направленного на изучение способов взаимодействия подростков 12–18 лет с ситуацией стресса неопределенности [10]. Шкала содержит 25 вопросов и включает три субшкалы: «Эмоциональная реакция на неопределенность», «Когнитивная реакция на неопределенность» и «Готовность к переменам и неопределенности». От других опросников она отличается тем, что дает информацию о различных способах справляться с неопределенностью. Субшкала «Эмоциональное реагирование на неопределенность» измеряет не общее принятие или непринятие неопределенности, а эмоциональные реакции на нее. Субшкала «Когнитивное реагирование на неопределенность» характеризует подготовку к ситуации неопределенности и планирование будущего посредством снижения количества неизвестных и, следовательно, снижения уровня неопределенности. Субшкала «Готовность к переменам и неопределенности» отражает позитивное отношение к неопределенности, что может оказаться полезным в качестве еще одного подхода к пониманию того, как справляться с неопределенностью.

На российской выборке «Шкала реагирования на неопределенность» показала хорошую внутреннюю согласованность и внешнюю валидность [10], поэтому целью данной работы было проверить психометрические свойства опросника «Шкала реагирования на неопределенность» на белорусской выборке подростков, а также проверить, каким отношением к неопределенности характеризуются учащиеся с различной успеваемостью. Интересным также представляется проследить возможные отличия, так как национальный характер и менталитет двух народов все же отличаются [5; 7; 8].

Метод

Участники исследования. В исследовании приняли участие 425 подростков из разных городов Республики Беларусь (г. Минск, г. Жлобин и г. Рогачев) в возрасте от 10 до 18 лет (54,35% женского пола). Средний возраст составил $14,8 \pm 1,4$ лет (медиана = 15 лет).

Методики. Участники исследования отвечали на вопросы сокращенной версии «Шкалы реагирования на неопределенность» (версия М. Lucas Casanova et al. [20] опросника V. Greco и D. Roger [18], адаптация на русском языке М.А. Одинцовой, Н.П. Радчиковой и М.Г. Сороковой [10]). Полный текст опросника с ключами приведен в Приложении 1.

Для проверки внешней валидности использовались «Многомерная шкала удовлетворенности жизнью» (ШУДЖИ) [12]. Успеваемость оценивалась ответом на вопрос об успеваемости в последней учебной четверти: отличная (большинство отметок 8, 9, 10), хорошая (большинство отметок 6, 7, 8) или удовлетворительная (большинство отметок 4, 5, 6), так как в Республике Беларусь принята 10-балльная система оценок.

Процедура. Эмпирические данные собирались через Интернет с помощью гугл-форм при участии психологов соответствующих учреждений образования. Исследование было анонимным и добровольным, предварительно было получено согласие родителей подростков или их официальных опекунов. Процедура сбора данных занимала до 30 минут. Данные, собранные в ходе выполнения проекта, представлены в репозитории психологических исследований и инструментов Московского государственного психолого-педагогического университета RusPsyDATA [3]. Данные для сравнения с российской выборкой также взяты из базы данных репозитория психологических исследований и инструментов Московского государственного психолого-педагогического университета RusPsyDATA [9].

Статистический анализ включал описательную статистику; эксплораторный и конфирматорный факторный анализ и вычисление альфы Кронбаха для проверки внутренней согласованности и структуры опросника; корреляционный анализ и многофакторный дисперсионный анализ для проверки внешней валидности.

Результаты и обсуждение

Внутренняя согласованность. Для проверки внутренней структуры опросника был проведен эксплораторный факторный анализ (мера выборочной адекватности КМО = 0,92; критерий сферичности Бартлетта $p < 0,0001$). Матрица факторных нагрузок представлена в Приложении 2. Факторный анализ показал, что структура русскоязычной версии опросника для белорусской выборки полностью совпадает как с португальской сокращенной версией [20], так и с русскоязычной версией опросника для российской выборки [10]. Процент общей объясненной дисперсии оказался равен 59%, что существенно выше, чем при португальской адаптации — всего 40% [20, Additional file 2], и практически столько же, сколько получилось на российской выборке (57%) [10]. Проведенный конфирматорный факторный анализ показал приемлемое соответствие данных предполагаемой структуре (GFI = 0,86; CFI = 0,91; TLI = 0,90; RMSEA = 0,069 [0,064; 0,074]; SRMR = 0,0656; CMIN/df = 3,0). Индексы соответствия близки к полученным на российской выборке (GFI = 0,91; CFI = 0,93; TLI = 0,92; RMSEA = 0,060 [0,057; 0,062]; SRMR = 0,06; CMIN/df = 7,2) [10].

О хорошей внутренней согласованности шкал говорят и высокие альфы Кронбаха (табл. 1), свидетельствующие о том, что русскоязычная версия «Шкалы реагирования на неопределенность» для белорусских подростков является внутренне надежной и согласованной. Описательная статистика по субшкалам, вычисленным как суммы баллов, представлена в табл. 1.

Табл. 1. Описательная статистика и внутренняя согласованность всех субшкал опросника «Шкала реагирования на неопределенность» (выборка РБ, N = 425)

Субшкала	M±s	Me [LQ;UQ]	Min	Max	A (SE=0,06)	E (SE=0,12)	α
Эмоциональная реакция на неопределенность	29,6±10,5	29,0 [22,0; 37,0]	11,0	55,0	0,2	-0,6	0,95
Когнитивная реакция на неопределенность	22,0±4,7	22,0 [19,0; 25,0]	6,0	30,0	-0,5	0,3	0,81
Готовность к переменам и неопределенности	30,2±5,6	31,0 [26,0; 34,0]	8,0	40,0	-0,5	0,7	0,87

Примечание: M — среднее значение; s — стандартное отклонение; LQ — нижний квартиль; UQ — верхний квартиль; Max — максимум; Min — минимум; α — альфа Кронбаха; A — асимметрия; E — эксцесс; SE — стандартная ошибка

Для проверки модели в зависимости от страны проживания, пола и возраста был проведен анализ инвариантности. Основная задача такого анализа заключается в проверке отсутствия различий в структуре опросника для разных групп (конфигурационная инвариантность), отсутствие различий факторных нагрузок элементов для разных групп (метрическая инвариантность) и отсутствие различий между вкладами разных субшкал в итоговую переменную для разных групп (скалярная инвариантность). Для каждой исследуемой переменной (страна проживания, пол, возраст) были рассчитаны все три вида инвариантности, которые показали, что опросник «Шкала реагирования на неопределенность» обладает полной инвариантностью на всех трех уровнях для всех трех переменных (табл. 2). Таким образом, можно заключить, что структура опросника, адаптированного для российской выборки, полностью сохраняется и для белорусской выборки.

Табл. 2. Анализ инвариантности модели опросника «Шкала реагирования на неопределенность» (объединенная выборка РБ и РФ, N = 2137)

Инвариантность	χ^2 (df)	CFI	RMSEA	SRMR	$\Delta\chi^2$ (Δ df)	Δ CFI	Δ RMSEA	Δ SRMR
Страна								
Конфигурационная	2767,9* (544)	0,923	0,044	0,0599	-	-	-	-
Метрическая	2790,8* (566)	0,923	0,043	0,0602	22,9 (22)	<0,001	0,001	<0,001
Скалярная	2882,8* (588)	0,921	0,043	0,0602	92,0* (22)	0,002	<0,001	<0,001
Пол								
Конфигурационная	2772,2* (544)	0,921	0,044	0,0683	-	-	-	-
Метрическая	2801,2* (566)	0,921	0,043	0,0683	29,0 (22)	<0,001	0,001	<0,001
Скалярная	2992,5* (588)	0,915	0,044	0,0685	191,3* (22)	0,006	0,001	<0,001
Возраст								
Конфигурационная	3014,8* (816)	0,923	0,036	0,0629	-	-	-	-
Метрическая	3077,0* (860)	0,923	0,035	0,0626	62,2* (44)	<0,001	0,001	<0,001
Скалярная	3173,1* (907)	0,921	0,034	0,0626	96,1* (47)	0,002	0,001	<0,001

Примечание: * p < 0,01

Внешняя валидность. Для проверки внешней валидности были вычислены коэффициенты корреляции субшкал «Шкалы реагирования на неопределенность» и опросника ШУДЖИ (табл. 3). Полученные взаимосвязи соответствуют ожидаемым. Как и для российской выборки, шкала эмоциональной реакции на неопределенность отрицательно коррелирует со всеми шкалами удовлетворенности жизнью школьников, и особенно сильно — со шкалой «Я сам» ($r = -0,41$). Это говорит о том, что удовлетворенность жизнью в целом, и особенно — уверенность в себе, является буфером для проявления негативных эмоциональных реакций на неопределенность. Шкалы когнитивной реакции на неопределенность и готовности к переменам, наоборот, положительно связаны со шкалами удовлетворенности жизнью школьников. Логично, что готовность к изменениям, склонность к когнитивному переосмыслению, попытки сделать ситуацию более понятной повышают удовлетворенность подростков школьной жизнью.

Табл. 3. Коэффициенты корреляции Пирсона субшкал опросника «Шкала реагирования на неопределенность» и ШУДЖИ (выборка РБ, N = 425)

Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников (ШУДЖИ)	Шкала реагирования на неопределенность		
	Эмоциональная реакция на неопределенность	Когнитивная реакция на неопределенность	Готовность к переменам и неопределенности
Семья	-0,35	0,25	0,39
Школа	-0,32	0,30	0,34
Учителя	-0,23	0,29	0,42
Я сам	-0,41	0,25	0,40
Друзья	-0,26	0,24	0,34

Примечание: все коэффициенты корреляции статистически значимы ($p < 0,01$)

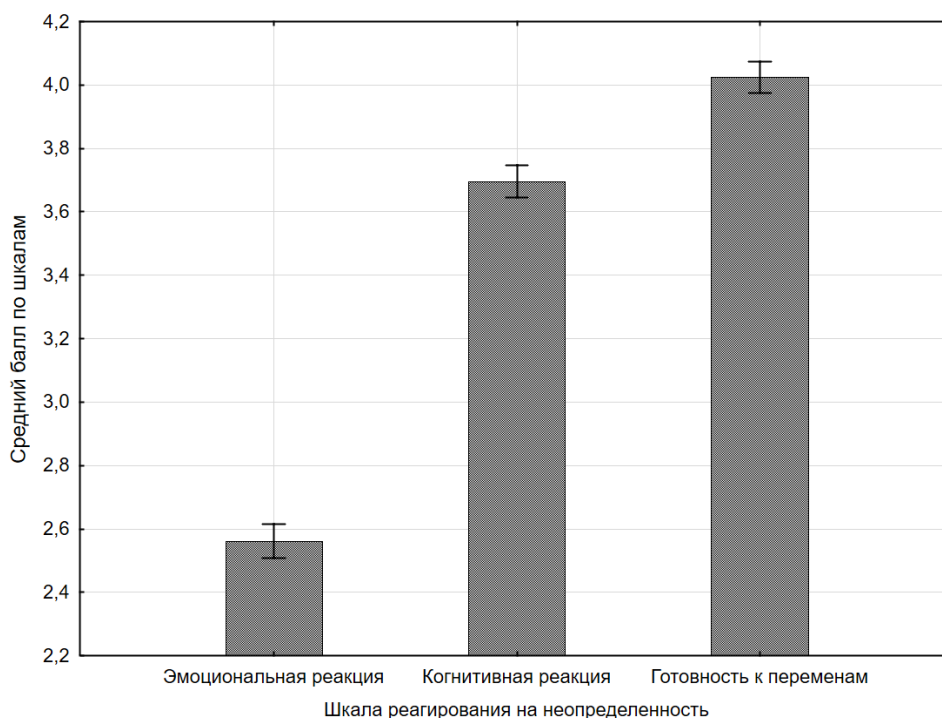


Рис. 1. Средние значения по субшкалам (средний балл) методики «Шкала реагирования на неопределенность» для подростков объединенной выборки РБ и РФ, N=2137 (вертикальные отрезки обозначают 95% доверительный интервал)

Для проверки возможных различий между подростками разных стран, пола и возраста по шкалам опросника «Шкала реагирования на неопределенность» был проведен четырехфакторный дисперсионный анализ, в котором в качестве независимых переменных (факторов) использовались «страна» (Российская Федерация, Республика Беларусь), «пол» (мужской, женский), «возрастная группа» (10–13 лет / 14–15 лет / 16–18 лет) и «шкала_опросника». Для того чтобы можно было сравнить шкалы опросника между собой, были подсчитаны средние баллы по каждой шкале (так как число вопросов в шкалах различается и, следовательно, диапазон шкал различен). Результаты дисперсионного анализа приведены в Приложении 3. Оказалось, что размеры практически всех, даже статистически значимых, эффектов крайне низки, что говорит об отсутствии различий между подростками обеих стран по шкалам опросника, об отсутствии половых и возрастных различий. Единственным исключением является главный эффект переменной «шкала_опросника» ($F(2, 4250) = 496,0; \eta^2 = 0,31$), который говорит о том, что для подростков любого возраста и пола из обеих стран характерен определенный паттерн выраженности различных реакций на неопределенность (рис. 1). Самые высокие значения получаются по шкале готовности к переменам (в среднем, 4,1 балла), более низкие значения — по шкале когнитивных реакций (в среднем, 3,7 балла) и самые низкие значения — по шкале эмоциональных реакций (в среднем, 2,5 балла), причем все эти различия статистически значимы (апостериорный критерий Тьюки $p < 0,0001$).

Для проверки того, как реакции на неопределенность связаны с успеваемостью для белорусской выборки, был проведен двухфакторный дисперсионный анализ, в котором использовался один межгрупповой показатель (успеваемость) и один внутригрупповой (шкала опросника). Результаты показывают, что эффект взаимодействия достаточно велик — имеет среднюю величину ($F(2, 844) = 9,1; p < 0,0001; \eta^2 = 0,04$), что свидетельствует о том, что подростки с разной успеваемостью различаются по стилю совладания с неопределенностью (рис. 2). Успешно обучающиеся характеризуются гораздо более высокими значениями субшкал «Когнитивная реакция на неопределенность» и «Готовность к переменам и неопределенности» и меньшими значениями субшкалы «Эмоциональная реакция на неопределенность».

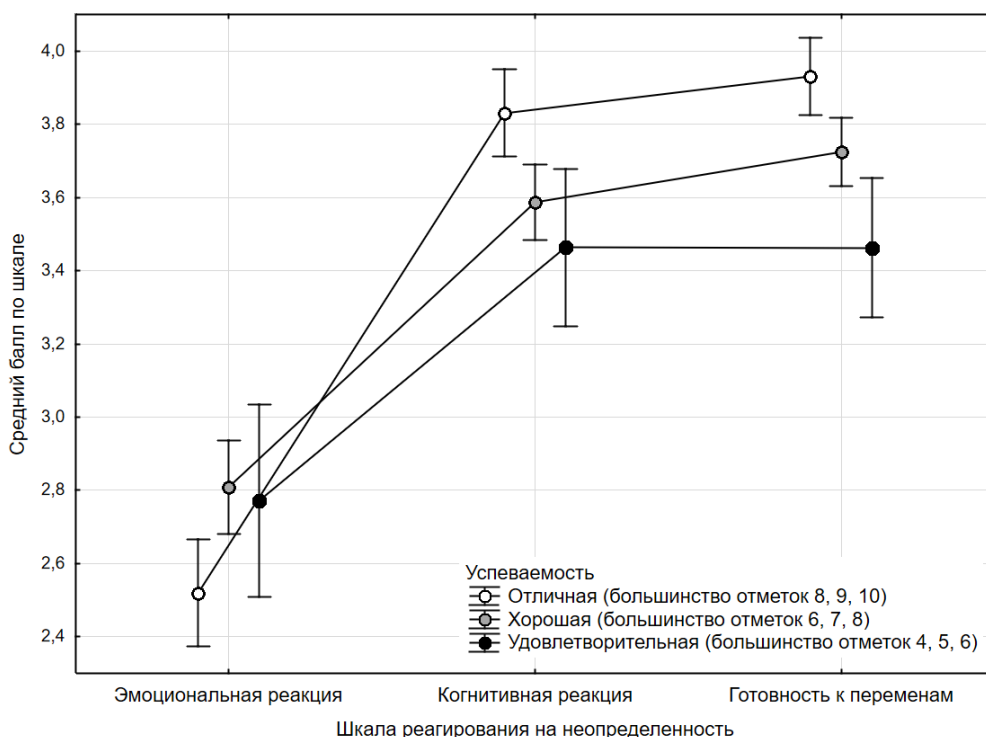


Рис. 2. Средние значения по субшкалам (средний балл) методики «Шкала реагирования на неопределенность» для подростков РБ с разной успеваемостью (вертикальные отрезки обозначают 95% доверительный интервал)

Сравнение по суммам баллов двух контрастных групп — отлично успевающих и удовлетворительно успевающих (табл. 4) — показывает то же самое: у отлично успевающих учеников значения эмоциональной реакции на неопределенность ниже медианного значения для всей выборки, а у слабо успевающих — выше медианного значения ($Me = 29$, $N = 425$, табл. 1). Хорошо успевающие ученики более эффективно используют возможности планирования, поиска объяснений и сбора информации о неизвестности: баллы по шкале когнитивной реакции на неопределенность у них выше медианного значения для всей выборки ($Me = 22$, $N = 425$), в то время как у слабо успевающих учеников — существенно ниже. То же самое можно сказать и про готовность к переменам и принятие неопределенности как источника возможностей: значения по этой шкале у хорошо успевающих учеников примерно равны медианному значению для всей выборки ($Me = 31$, $N = 425$), а у плохо успевающих учеников — на 2 балла ниже. Самый большой эффект наблюдается для шкалы «Готовность к переменам и неопределенности».

Такие результаты говорят о том, что, наряду с известными предикторами академической успешности (например, интеллектом [6, 14], личностными чертами и переживаниями в учебной деятельности [11] и т. д.), взаимодействие с неопределенностью может быть важным фактором школьной успеваемости.

Табл. 4. Сравнение субшкал (сумма баллов) опросника «Шкала реагирования на неопределенность» для подростков с разной успеваемостью: описательная статистика и результаты *t*-критерия Стьюдента

Субшкала	Успеваемость (среднее \pm ст. отклонение)		t (df=211)	p	d Козна
	Отличная	Удовлетворительная			
Эмоциональная реакция на неопределенность	27,7 \pm 10,4	30,5 \pm 11,5	-1,6	0,1106	0,26
Когнитивная реакция на неопределенность	23,0 \pm 4,8	20,8 \pm 4,2	2,9	0,0039	0,47
Готовность к переменам и неопределенности	31,4 \pm 5,7	27,7 \pm 6,3	4,0	<0,0001	0,64

Выводы

Методика «Шкала реагирования на неопределенность», адаптированная для подростков на российской выборке, показала хорошую внутреннюю согласованность и внешнюю валидность и на белорусской выборке. Полная инвариантность опросника относительно возраста, пола и страны проживания подростков говорит о том, что этот инструмент может быть использован для практики психологической помощи в плане развития у подростков здоровых когнитивных реакций на неопределенность (планирование, переосмысление, стремление к пониманию неопределенности и т. п.).

Результаты исследования также показали, что успешно обучающиеся подростки из Республики Беларусь характеризуются гораздо более высокими значениями субшкал «Когнитивная реакция на неопределенность» и «Готовность к переменам и неопределенности» и меньшими значениями субшкалы «Эмоциональная реакция на неопределенность», что сходно с результатами, полученными на российской выборке, и может быть проинтерпретировано как дополнительное обоснование внешней валидности исследования.

Литература

1. Бойкина Е.Э., Радчиков А.С., Романова Н.М., Пятых Г.А., Киселев К.А. Подросток в закрытых учреждениях системы образования и ФСИН России: субъективная остракизация, одиночество, мотивы

- аффилиации и смысложизненные ориентации [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2023. Том 20. № 4. С. 106–118. doi:10.17759/bpre.2023200410
2. *Злобина М.В.* Внутренняя структура Нового опросника толерантности к неопределенности [Электронный ресурс] // Reflexio. 2019. № 12 (2). С. 36–42. doi:10.25205/2658-4506-2019-12-2-36-42
 3. *Козырева Н.В.* Подростки в трудной жизненной ситуации (данные РБ) [Электронный ресурс]: [Набор данных] // RusPsyData: Репозиторий психологических исследований и инструментов. М.: МГППУ, 2024. doi:10.48612/MSUPE/1zmv-hzvp-k852
 4. *Корнилова Т.В., Чумакова М.А.* Шкалы толерантности и интолерантности к неопределенности в модификации опросника С. Баднера [Электронный ресурс] // Экспериментальная психология. 2014. Том 7. № 1. С. 92–110. URL: https://psyjournals.ru/journals/exppsy/archive/2014_n1/68181 (дата обращения: 20.08.2024).
 5. *Латова Н.В.* Культурная специфика россиян (этнометрический анализ на основе концепции Г. Хофстеда) [Электронный ресурс] // Вестник Института социологии. 2016. Том 7. № 4. С. 155–179. doi:10.19181/vis.2016.19.4.433
 6. *Лобанов А.П., Радчикова Н.П., Дроздова Н.В., Воронова А.В.* Влияние академических и неакадемических видов интеллекта на учебные достижения студентов [Электронный ресурс] // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2018. Том 7. № 4 (28). С. 304–312. doi:10.18500/2304-9790-2018-7-4-304-312
 7. *Некрасов И.А.* Национальный характер и политические реалии современности // Поиск: Политика. Обществоведение. Искусство. Социология. Культура. 2016. № 6 (59). С. 97–103.
 8. *Одинцова М.А., Радчикова Н.П., Козырева Н.В., Кузьмина Е.И.* Сравнительный анализ личностных ресурсов переходного и нового поколений белорусов и россиян в новых культурно-исторических условиях [Электронный ресурс] // Социальная психология и общество. 2019. Том 10. № 2. С. 47–66. doi:10.17759/sps.2019100205
 9. *Одинцова М.А., Радчикова Н.П., Сорокова М.Г.* Подростки в трудной жизненной ситуации [Набор данных] // RusPsyData: Репозиторий психологических исследований и инструментов. doi:10.48612/MSUPE/vmad-vak4-zux9
 10. *Одинцова М.А., Радчикова Н.П., Сорокова М.Г.* Шкала реагирования на неопределенность: инструмент оценки взаимодействия подростков с многомерным стрессом [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2024. Том 13. № 2. С. 106–128. doi:10.17759/cpse.2024130207
 11. *Радчикова Н.П., Одинцова М.А., Сорокова М.Г., Козырева Н.В., Лобанов А.П.* Психологические факторы отношения студентов к цифровой образовательной среде (на примере российских и белорусских вузов) [Электронный ресурс] // Интеграция образования. 2023. Том 27. № 1. С. 33–49. doi:10.15507/1991-9468.110.027.202301.033-049
 12. *Сычев О.А., Гордеева Т.О., Лункина М.В., Осин Е.Н., Сиднева А.Н.* Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 6. С. 5–15. doi:10.17759/pse.2018230601
 13. *Тхостов А.Ш., Нелюбина А.С., Разлуцкий А.А., Мерзлякова А.М.* Апробация русскоязычной версии «Шкалы интолерантности к неопределённости» (IUS) [Электронный ресурс] // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. № 4 (15). С. 43–59. doi:10.24412/2073-0861-2022-4-43-59
 14. *Чумаченко Д.В.* Образовательные итоги дистанционного обучения в школе [Электронный ресурс] // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2022): Сборник статей III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 17–18 ноября 2022 г. / Под ред. В.В. Рубцова, М.Г. Сороковой, Н.П. Радчиковой. М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2022. С. 399–406. URL: <https://psyjournals.ru/nonserialpublications/dhte2022/contents/Chumachenko> (дата обращения: 20.08.2024).
 15. *Andronnikova O.O.* On the relationship between uncertainty tolerance and hardiness in adolescents // Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences. 2021. Vol. 14(3). P. 320–326. doi:10.17516/1997–1370–0723

16. Cassady J.C., Helsper A., Quagliano Q. The Collective Influence of Intolerance of Uncertainty, Cognitive Test Anxiety, and Academic Self-Handicapping on Learner Outcomes: Evidence for a Process Model // *Behavioral Sciences*. 2024. Vol. 14(2). doi:10.3390/bs14020096
17. Daşçı E., Salihoğlu K., Daşçı E. The relationship between tolerance for uncertainty and academic adjustment: the mediating role of students' psychological flexibility during COVID-19 // *Frontiers in Psychology*. 2023. Vol. 14. doi:10.3389/fpsyg.2023.1272205
18. Greco V., Roger D. Coping with Uncertainty: The Construction and Validation of a New Measure // *Personality & Individual Differences*. 2001. Vol. 31(4). P. 519–534. doi:10.1016/S0191-8869(00)00156-2
19. Lamnina M., Chase C.C. Developing a thirst for knowledge: How uncertainty in the classroom influences curiosity, affect, learning, and transfer // *Contemporary Educational Psychology*. 2019. Vol. 59. doi:10.1016/j.cedpsych.2019.101785
20. Lucas Casanova M., Pacheco L.S., Costa P., Lawthom R., Coimbraet J.L. Factorial validity and measurement invariance of the uncertainty response scale // *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 2019. Vol. 32(1). doi:10.1186/s41155-019-0135-2
21. Odacı H., Kaya F., Aydın F. Does educational stress mediate the relationship between intolerance of uncertainty and academic life satisfaction in teenagers during the COVID-19 pandemic? // *Psychology in the Schools*. 2022. Vol. 60(5). P. 1514–1531. doi:10.1002/pits.22766
22. Uzun K., Karataş Z. Predictors of Academic Self Efficacy: Intolerance of Uncertainty, Positive Beliefs about Worry and Academic Locus of Control // *International Education Studies*. 2020. Vol. 13(6). P. 104–116. doi:10.5539/ies.v13n6p104
23. Wu D., Yang T. Late bedtime, uncertainty stress among Chinese college students: impact on academic performance and self-rated health // *Psychology, Health & Medicine*. 2023. Vol. 28(10). P. 2915–2926. doi:10.1080/13548506.2022.2067337

References

1. Boykina E.E., Radchikov A.S., Romanova N.M., Pyatykh G.A., Kiselev K.A. Podrostok v zakrytykh uchrezhdeniyakh sistemy obrazovaniya i FSIN Rossii: sub"ektivnaya ostrakizatsiya, odinochestvo, motivy afiliatsii i smyslozhiznennyye orientatsii [Teenager in Closed Institutions of the Educational System and the Federal Penitentiary Service of Russia: Ostracism Experience, Loneliness, Motives of Affiliation, Meaning and Life Orientations] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2023. Vol. 20, no. 4, pp. 106–118. doi:10.17759/bppe.2023200410 (In Russ., abstr. in Engl.).
2. Zlobina M.V. Vnutrennyaya struktura Novogo oprosnika tolerantnosti k neopredelennosti [The Internal Structure of the Tolerance-Intolerance of Ambiguity New Questionnaire] [Elektronnyi resurs]. *Reflexio*, 2019, Vol. 12, no. 2, pp. 36–42. doi:10.25205/2658-4506-2019-12-2-36-42 (In Russ., abstr. in Engl.).
3. Kozyreva N.V. Podrostki v trudnoi zhiznennoi situatsii (dannye RB) [Elektronnyi resurs]: [Nabor dannykh]. *RusPsyData: Repozitorii psikhologicheskikh issledovaniy i instrumentov = Psychological Research Data & Tools Repository*. Moscow: MGPPU Publ., 2024. doi:10.48612/MSUPE/1zmv-hzvp-k852 (In Russ.).
4. Kornilova T.V., Chumakova M.A. Shkaly tolerantnosti i intolerantnosti k neopredelennosti v modifikatsii oprosnika C. Badnera [Tolerance and intolerance of ambiguity in the modification of Budner's questionnaire] [Elektronnyi resurs]. *Ehksperimental'naya psikhologiya = Experimental Psychology (Russia)*, 2014. Vol. 7, no. 1, pp. 92–110. URL: https://psyjournals.ru/journals/exppsy/archive/2014_n1/68181 (Accessed 20.08.2024). (In Russ., abstr. in Engl.).
5. Latova N.V. Kul'turnaya spetsifika rossiyan (ehtnometricheskii analiz na osnove kontseptsii G. Khofsteda) [Russians' Cultural Specificity (An Ethnometrical Analysis Based on Geert Hofstede's Concept)] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik Instituta sotsiologii = Bulletin of the Institute of Sociology*, 2016. Vol. 7, no. 4, pp. 155–179. doi:10.19181/vis.2016.19.4.433 (In Russ., abstr. in Engl.).
6. Lobanov A.P., Radchikova N.P., Drozdova N.V., Voronova A.V. Vliyanie akademicheskikh i neakademicheskikh vidov intellekta na uchebnye dostizheniya studentov [Influence of Academic and Non-Academic

- Types of Intelligence on Academic Achievements of Students] [Elektronnyi resurs]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya = Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2018. Vol. 7, no. 4 (28), pp. 304–312. doi:10.18500/2304-9790-2018-7-4-304-312 (In Russ., abstr. in Engl.).
7. Nekrasov I.A. Natsional'nyi kharakter i politicheskie realii sovremennosti [National character and political realities of our time]. *Poisk: Politika. Obshchestvovedenie. Iskusstvo. Sotsiologiya. Kul'tura = P.O.I.S.K: Policy. Social Science. Art. Sociology. Culture*, 2016, no. 6 (59), pp. 97–103. (In Russ., abstr. in Engl.).
 8. Odintsova M.A., Radchikova N.P., Kozyreva N.V., Kuzmina E.I. Sravnitel'nyi analiz lichnostnykh resursov perekhodnogo i novogo pokolenii belorusov i rossiyan v novykh kul'turno-istoricheskikh usloviyakh [Comparative analysis of personal resources of belarusian and russian transitional and new generations in new cultural and historical conditions] [Elektronnyi resurs]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2019. Vol. 10, no. 2, pp. 47–66. doi:10.17759/sps.2019100205 (In Russ., abstr. in Engl.).
 9. Odintsova M.A., Radchikova N.P., Sorokova M.G. Podrostki v trudnoi zhiznnoi situatsii [Elektronnyi resurs]: [Nabor dannykh]. *RusPsyData: Repozitorii psikhologicheskikh issledovaniy i instrumentov = Psychological Research Data & Tools Repository*. Moscow: MGPPU Publ., 2024. doi:10.48612/MSUPE/vmad-vak4-zux9 (In Russ.).
 10. Odintsova M.A., Radchikova N.P., Sorokova M.G. Shkala reagirovaniya na neopredelennost': instrument otsenki vzaimodeistviya podrostkov s mnogomernym stressom [Uncertainty Response Scale: The Assessment Tool for Adolescent Interaction with Multidimensional Stress] [Elektronnyi resurs]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya = Clinical Psychology and Special Education*, 2024. Vol. 13, no. 2, pp. 106–128. doi:10.17759/cpse.2024130207 (In Russ., abstr. in Engl.).
 11. Radchikova N.P., Odintsova M.A., Sorokova M.G., Kozyreva N.V., Lobanov A.P. Psikhologicheskie faktory otnosheniya studentov k tsifrovoi obrazovatel'noi srede (na primere rossiiskikh i belorusskikh vuzov) [Psychological Factors in Students' Attitudes towards the Digital Educational Environment (Case of Russian and Belarusian Universities)] [Elektronnyi resurs]. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*, 2023. Vol. 27, no. 1, pp. 33–49. doi:10.15507/1991-9468.110.027.202301.033-049 (In Russ., abstr. in Engl.).
 12. Sychev O.A., Gordeeva T.O., Lunkina M.V., Osin E.N., Sidneva A.N. Mnogomernaya shkala udovletvorennosti zhizn'yu shkol'nikov [Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 6, pp. 5–15. doi:10.17759/pse.2018230601 (In Russ., abstr. in Engl.).
 13. Tkhostov A.SH., Nelyubina A.S., Razlutskiy A.A., Merzlyakova A.M. Aprobatsiya russkoyazychnoi versii "Shkaly intolerantnosti k neopredelennosti" (IUS) [Approbation of "Intolerance of uncertainty scale" (IUS) in Russian language] [Elektronnyi resurs]. *Teoreticheskaya i ehksperimental'naya psikhologiya = Theoretical and Experimental Psychology*. 2022, no. 4 (15), pp. 43–59. doi:10.24412/2073-0861-2022-4-43-59 (In Russ., abstr. in Engl.).
 14. Chumachenko D.V. Obrazovatel'nye itogi distantsionnogo obucheniya v shkole [Educational Results of Online Learning at School] [Elektronnyi resurs]. In Rubtsov V.V., Sorokova M.G., Radchikova N.P. (Eds.). *Tsifrovaya gumanitaristika i tekhnologii v obrazovanii (DHTE 2022): Sbornik statei III Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem. 17–18 noyabrya 2022 g. = Digital Humanities and Technology in Education (DHTE 2022): Collection of Articles of the III All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation. November 17-18, 2022*. Moscow: Publishing house MSUPE, 2022, pp. 399–406. URL: <https://psyjournals.ru/nonserialpublications/dhte2022/contents/Chumachenko> (Accessed 20.08.2024).
 15. Andronnikova O.O. On the relationship between uncertainty tolerance and hardiness in adolescents. *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*, 2021. Vol. 14, no. 3, pp. 320–326. doi:10.17516/1997–1370–0723
 16. Cassady J.C., Helsper A., Quagliano Q. The Collective Influence of Intolerance of Uncertainty, Cognitive Test Anxiety, and Academic Self-Handicapping on Learner Outcomes: Evidence for a Process Model. *Behavioral Sciences*, 2024. Vol. 14, no. 2. doi:10.3390/bs14020096

17. Daşcı E., Salihoğlu K., Daşcı E. The relationship between tolerance for uncertainty and academic adjustment: the mediating role of students' psychological flexibility during COVID-19. *Frontiers in Psychology*, 2023. Vol. 14. doi:10.3389/fpsyg.2023.1272205
18. Greco V., Roger D. Coping with Uncertainty: The Construction and Validation of a New Measure. *Personality & Individual Differences*, 2001. Vol. 31, no. 4, pp. 519–534. doi:10.1016/S0191-8869(00)00156-2
19. Lamnina M., Chase C.C. Developing a thirst for knowledge: How uncertainty in the classroom influences curiosity, affect, learning, and transfer. *Contemporary Educational Psychology*, 2019. Vol. 59. doi:10.1016/j.cedpsych.2019.101785
20. Lucas Casanova M., Pacheco L.S., Costa P., Lawthom R., Coimbraet J.L. Factorial validity and measurement invariance of the uncertainty response scale. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2019. Vol. 32, no. 1. doi:10.1186/s41155-019-0135-2
21. Odacı H., Kaya F., Aydın F. Does educational stress mediate the relationship between intolerance of uncertainty and academic life satisfaction in teenagers during the COVID-19 pandemic? *Psychology in the Schools*, 2022. Vol. 60, no. 5, pp. 1514–1531. doi:10.1002/pits.22766
22. Uzun K., Karataş Z. Predictors of Academic Self Efficacy: Intolerance of Uncertainty, Positive Beliefs about Worry and Academic Locus of Control. *International Education Studies*, 2020. Vol. 13, no. 6, pp. 104–116. doi:10.5539/ies.v13n6p104
23. Wu D., Yang T. Late bedtime, uncertainty stress among Chinese college students: impact on academic performance and self-rated health. *Psychology, Health & Medicine*, 2023. Vol. 28, no. 10, pp. 2915–2926. doi:10.1080/13548506.2022.2067337

Приложение 1

Текст опросника «Шкала реагирования на неопределенность»

Инструкция: Пожалуйста, выбери тот вариант ответа, который больше всего подходит для тебя, когда ты сталкиваешься с ситуацией неопределенности.

- Никогда — 1 балл
Редко — 2 балла
Иногда — 3 балла
Часто — 4 балла
Всегда — 5 баллов

1. Внезапные перемены выбивают меня из колеи
2. При принятии решения я боюсь совершить ошибку
3. Когда будущее неопределенно, я ожидаю худшего
4. Столкновение с неопределенностью заставляет меня нервничать
5. Я беспокоюсь в неопределенной ситуации
6. Мысли о неопределенности вызывают у меня чувство подавленности
7. Меня пугает неопределенность
8. Когда ситуация непонятна для меня, я испытываю тревогу
9. Когда я не уверен, что делать, я чувствую себя потерянным
10. Я волнуюсь, когда что-то меняется
11. Когда ситуация неясна, я злюсь
12. Я чувствую себя лучше, когда сделал все возможное, чтобы тщательно спланировать свое будущее
13. Мне нравится держать все под контролем
14. Мне нравится точно знать, что делать дальше
15. Я стараюсь четко спланировать свою жизнь и карьеру
16. Мне нравится, чтобы все было на своих местах как в школе, так и дома.
17. Мне нравится заранее планировать все детали, а не оставлять все на волю случая

18. Для меня возможность перемен является захватывающей и стимулирующей
19. Мне интересно получать новый опыт
20. Я отношусь к новому опыту как к вызову
21. Для меня новый опыт – повод научиться чему-то новому
22. Новый опыт может быть полезен
23. Меня вдохновляют новые впечатления
24. Я думаю, что разнообразие придает остроту жизни
25. Я легко адаптируюсь к переменам (изменениям)

Ключ:

Эмоциональные реакции на неопределенность B1+B2+B3+B4+B5+B6+B7+B8+B9+B10+B11

Когнитивные реакции на неопределенность B12+B13+B14+B15+B16+B17

Готовность к переменам и неопределенности B18+B19+B20+B21+B22+B23+B24+B25

Приложение 2

Результаты факторного анализа (метод главных компонент, вращение Варимакс с нормализацией Кайзера) для всех пунктов опросника «Шкала реагирования на неопределенность»: матрица факторных нагрузок (N = 425)

Пункт опросника	Эмоциональная реакция на неопределенность	Готовность к переменам и неопределенности	Когнитивная реакция на неопределенность
B1	0,70	-0,01	-0,08
B2	0,76	-0,02	-0,01
B3	0,74	-0,05	-0,02
B4	0,87	-0,03	0,07
B5	0,87	-0,02	0,02
B6	0,86	-0,07	0,05
B7	0,87	-0,06	0,06
B8	0,87	-0,09	0,11
B9	0,85	-0,10	0,02
B10	0,80	-0,11	0,08
B11	0,62	-0,08	0,10
B12	0,10	0,32	0,64
B13	0,10	0,26	0,59
B14	0,12	0,22	0,69
B15	-0,11	0,15	0,73
B16	0,05	0,15	0,71
B17	0,04	0,20	0,71
B18	-0,02	0,68	0,12
B19	-0,13	0,72	0,24
B20	-0,07	0,60	0,15
B21	-0,13	0,79	0,22
B22	-0,08	0,73	0,23
B23	0,04	0,76	0,24

В24	0,03	0,71	0,17
В25	-0,35	0,58	0,07
% объясненной дисперсии	0,29	0,17	0,12

Приложение 3

Результаты четырехфакторного дисперсионного анализа для сравнения

Эффект	df	F	p	η^2
Страна	1	8,35	0,0039	0,004
Возрастная_группа	2	2,96	0,0519	0,003
Пол	1	31,40	<0,0001	0,015
Страна*Возрастная группа	2	0,00	0,9999	<0,001
Страна*Пол	1	0,71	0,4001	<0,001
Возрастная_группа*Пол	2	0,54	0,5831	0,001
Страна*Возрастная_группа*Пол	2	0,81	0,4434	0,001
Ошибка	2125			
Шкала_опросника	2	945,99	<0,0001	0,308
Шкала_опросника*Страна	2	40,82	<0,0002	0,019
Шкала_опросника*Возрастная группа	4	7,77	<0,0003	0,007
Шкала_опросника*Пол	2	25,56	<0,0004	0,012
Шкала_опросника*Страна*Возрастная_группа	4	1,01	0,3994	0,001
Шкала_опросника*Страна*Пол	2	0,06	0,9421	0,000
Шкала_опросника*Возрастная_группа*Пол	4	0,37	0,8332	0,000
Шкала_опросника*Страна*Возрастная_группа*Пол	4	1,20	0,3082	0,001
Ошибка	4250			

Примечание: df — степени свободы; F — эмпирическое значение критерия; p — уровень статистической значимости; η^2 — частная эта-квадрат, размер эффекта: маленький (0,01–0,06), средний (> 0,06–0,14), большой (> 0,14).

Информация об авторах

Радчикова Наталья Павловна

кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник, Научно-практический центр по комплексному сопровождению психологических исследований PsyDATA, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация; главный специалист, подразделение «Лаборатория биофизики возбудимых сред», Институт теоретической и экспериментальной биофизики РАН (ИТЭБ РАН), г. Пущино, Российская Федерация
 ORCID: 0000-0002-5139-8288, e-mail: nataly.radchikova@gmail.com

Одинцова Мария Антоновна

кандидат психологических наук, доцент, заведующий, кафедра психологии и педагогики дистанционного обучения, факультет дистанционного обучения, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3106-4616>, e-mail: mari505@mail.ru

Козырева Нина Вячеславовна

кандидат психологических наук, доцент, кафедра педагогики и психологии инклюзивного образования, Институт инклюзивного образования, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (БГПУ), г. Минск, Республика Беларусь
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6635-0925>, e-mail: kozyreva_nina@tut.by

Сорокова Марина Геннадьевна

доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, руководитель, Научно-практический центр по комплексному сопровождению психологических исследований PsyDATA, заведующий, кафедра «Цифровое образование», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1000-6487>, e-mail: sorokovamg@mgppu.ru

Information about the authors

Nataly P. Radchikova

PhD in Psychology, Docent, Leading Researcher, Scientific and Practical Center for Comprehensive Support of Psychological Research “PsyDATA”, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia; Chief Specialist, Laboratory of Biophysics of Excitable Media, Institute of Theoretical and Experimental Biophysics of Russian Academy of Sciences, Pushchino, Russia
ORCID: 0000-0002-5139-8288, e-mail: nataly.radchikova@gmail.com

Maria A. Odintsova

PhD in Psychology, Docent, Head, Department of Psychology and Pedagogy of Distance Learning, Faculty of Distance Learning, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3106-4616>, e-mail: mari505@mail.ru

Nina V. Kozyreva

PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology of Inclusive Education, Institute of Inclusive Education, Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk, Republic of Belarus
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6635-0925>, e-mail: kozyreva_nina@tut.by

Marina G. Sorokova

Doctor of Education, PhD in Physics and Mathematics, Head, Scientific and Practical Center for Comprehensive Support of Psychological Research “PsyDATA”, Head, Department of Digital Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1000-6487>, e-mail: sorokovamg@mgppu.ru

Получена 29.08.2024

Received 29.08.2024

Принята в печать 11.11.2024

Accepted 11.11.2024

Независимая оценка эффективности психолого-педагогических методик и программ

Independent Evaluation of the Effectiveness of Psychological and Pedagogical Methods and Programs

Современная стандартизация методик Л.А. Венгера, направленных на диагностику развития умственных способностей и произвольности детей старшего дошкольного возраста

Денисенкова Н.С.

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва,
Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1740-3995>, e-mail: nataliy-denisenkova@yandex.ru

Федоров В.В.

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва,
Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8289-3775>, e-mail: val.vl.fed@yandex.ru

В статье представлено описание процедуры и результатов стандартизации и определения норм для методов диагностики уровня умственного развития детей двух возрастных групп (5–6 и 6–7 лет) («Эталоны», «Перцептивное моделирование», «Схематизация», «Систематизация», «Учебная деятельность»). Отражены основные показатели развития восприятия, наглядно-образного и словесно-логического мышления, а также произвольности современных старших дошкольников. Даны диагностические материалы и оценочные шкалы в «сырых» и стандартных очках. В исследовании участвовали 490 детей: 223 ребенка 5–6 лет (113 мальчиков и 110 девочек) и 267 детей 6–7 лет (142 мальчика и 125 девочек), которые посещали старшие и подготовительные к школе группы детских садов городов Москвы, Великого Новгорода, Подольска, Смоленска, Химок и трех сельских поселений Московской области. В результате получены современные среднестатистические нормы умственного развития и произвольности для детей 5–6 и 6–7 лет. Методики можно использовать для оценки готовности детей к школе, выявления индивидуальных различий и продвижения ребенка в течение года, сравнивать между собой группы дошкольников и др.

Ключевые слова: общий уровень умственного развития, уровень развития действий соотнесения с эталоном, перцептивного моделирования, наглядно-образного и словесно-логического мышления, произвольности, стандартизация методик, оценочные шкалы.

Финансирование: работа выполнена при поддержке Московского государственного психолого-педагогического университета (проект «Специфика развития умственных способностей дошкольников 5-7 лет в эпоху цифровой социализации»).

Благодарности: авторы благодарят за помощь в сборе данных П.И. Тарунтаева, Т.Е. Толмачеву и студентов МГППУ.

Для цитаты: Денисенкова Н.С. Федоров В.В. Современная стандартизация методик Л.А. Венгера, направленных на диагностику развития умственных способностей и произвольности детей старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2024. Том 21. № 4. С. 200–218. DOI:10.17759/bppe.2024210418

Modern Standardization of L.A. Venger's Methods Aimed at Diagnosing the Development of Mental Abilities and Voluntariness of Older Preschool Children

Nataliya S. Denisenkova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1740-3995>, e-mail: nataliya-denisenkova@yandex.ru

Valeriy V. Fedorov

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8289-3775>, e-mail: val.vl.fed@yandex.ru

The article describes the procedure and results of standardization and definition of norms for methods of diagnosing the level of mental development of children of two age groups (5-6 and 6-7 years old) ("Standards", "Perceptual modeling", "Schematization", "Systematization", "Educational activity"). The main indicators of the development of perception, visual-figurative and verbal-logical thinking, as well as the voluntariness of modern senior preschoolers are reflected. Diagnostic materials and evaluation scales in "raw" and standard glasses are given. The study involved 490 children: 223 5-6-year-old children (113 boys and 110 girls) and 267 6-7-year-old children (142 boys and 125 girls) who attended senior and preparatory kindergarten groups in Moscow, Veliky Novgorod, Podolsk, Smolensk, Khimki and three rural settlements of the Moscow region. As a result, modern average standards of mental development and arbitrariness for children aged 5-6 and 6-7 years were obtained. The techniques can be used to assess children's readiness for school, identify individual differences and promote the child throughout the year, compare groups of preschoolers among themselves, etc.

Keywords: *general level of mental development, level of development of actions of correlation with the standard, perceptual modeling, visual-figurative and verbal-logical thinking, arbitrariness, standardization of techniques, evaluation scales.*

Funding: *the reported study was funded by the support of the Moscow State University of Psychology & Education (the project "Specifics of the development of mental abilities of preschoolers 5-7 years old in the era of digital socialization").*

Acknowledgements: *the authors are grateful for assistance in data collection Taruntaev P.I., Tolmacheva T.E. and students of the MSUPE.*

For citation: Denisenkova N.S., Fedorov V.V. Modern Standardization of L.A. Venger's Methods Aimed at Diagnosing the Development of Mental Abilities and Voluntariness of Older Preschool Children. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2024. Vol. 21, no. 4, pp. 200–218. DOI:10.17759/bppe.2024210418 (In Russ., abstr. in Engl.).

Введение

Диагностика и оценка умственного развития детей — одна из тех областей, что не теряет актуальности многие десятилетия. Выделение показателей умственного развития, понимание их значимости с точки зрения конкретного возраста и задач психического развития, отслеживание возрастной динамики и эффективности образовательных практик, выявление специфических путей детского развития, составление карт когнитивных ландшафтов — далеко не полный список задач, которые невозможно решить без адекватной диагностики умственного развития дошкольников.

Современная трактовка психодиагностики когнитивного развития дошкольников предполагает сочетание разнообразного инструментария для понимания уникальной траектории развития каждого ребенка [23; 27; 28].

Такой инструментарий включает в себя методы, которые облегчают мыслительные процессы, обучение, осмысление знаний, помогают детализировать информацию и расширяют представления [28].

1. Скрининг детского развития. Инструменты для скрининга развития часто используются для построения общей картины развития, раннего выявления проблем, в частности, признаков задержки в развитии. Опросники, выявляющие соответствие когнитивного развития возрастным нормам, могут рассматриваться как пример скринингового обследования. Они предлагают быструю проверку прогресса в развитии в различных областях, таких как: общение, физические способности и социальные навыки [6; 35].

2. Стандартизированное тестирование. Для глубокого анализа когнитивного развития ребенка используются стандартизированные тесты, позволяющие максимально объективно и точно дать оценку различным параметрам умственного развития детей относительно некоторых средних показателей, характерных для данной возрастной группы. К ним относятся классические тесты интеллекта и способностей, разработанные А. Бине, Д. Векслером, Дж. Гилфордом, Дж. Равеном, Л.М. Терменом, И.П. Торренсом и другими психологами, создавшими основу зарубежной диагностики интеллекта и способностей детей, а также современные зарубежные и отечественные батареи тестов [1; 2; 4; 10; 14; 21; 28; 31].

Особое место в тестировании когнитивного развития занимает выявление особых случаев развития, например, умственной одаренности или, наоборот, отклонений в умственном развитии [5; 20; 29; 32].

Следовательно, можно говорить о том, что в области детской психологии оценка когнитивных способностей с помощью стандартизированных тестов, тщательно разработанных для количественной оценки различных когнитивных областей, является краеугольным камнем для понимания сильных и слабых сторон в умственном развитии ребенка и определения индивидуальных образовательных планов.

3. Наблюдения за поведением. Трудно сделать обоснованные предположения и выводы без наблюдения за ребенком в естественной обстановке, в игровой деятельности, в общении и др. Здесь специалисты ищут ключевые модели поведения, свидетельствующие о когнитивной об-

работке, такие как решение проблем во время игры или способность следовать сложным инструкциям. К таким инструментам можно отнести Систему оценки поведения детей (BASC) [30], а также Карту наблюдений Д. Стотта, позволяющую выявлять проблемы в поведении и адаптации ребенка [18].

4. Отчеты родителей и учителей. Вклад взрослых, которые ежедневно взаимодействуют с ребенком, бесценен. Структурированные интервью и опросники, например, рейтинговые, позволяют отслеживать поведение ребенка, следить за когнитивным развитием в различных ситуациях. Данный подход направлен на выявление достижений ребенка в той или иной области. Чаще всего к нему относятся педагогическая диагностика, диагностика достижений, диагностика осведомленности и др. В том или ином виде такой вид диагностики присутствует как отдельные шкалы в различных батареях тестов или в образовательной практике в виде контрольных, опросов, отчетов, интервью и др. [11; 13; 16; 24; 25; 26; 36].

5. Оценка развития нервной системы. В случаях когда у ребенка проявляются признаки серьезных проблем в развитии, необходима более комплексная оценка развития нервной системы. В этом участвует команда специалистов, которые оценивают различные аспекты развития, включая двигательные навыки, речь и др. [15; 19; 22; 34].

Интегрируя различные инструменты психодиагностики, психологи и другие специалисты могут составить подробную картину сильных сторон и проблем в когнитивной сфере ребенка, прокладывая путь для целенаправленных вмешательств, поддерживающих его развитие.

При всем разнообразии методов диагностики когнитивной сферы наиболее объективными, информативными и надежными являются стандартизированные тесты. Организация экономического сотрудничества и развития описала следующие тестовые системы как наиболее часто используемые в различных психолого-педагогических практиках [28].

Шкала интеллекта Векслера для детей (WISC) является широко признанным показателем интеллекта у детей в возрасте от 6 до 16 лет. Он оценивает множество аспектов интеллекта, включая вербальное понимание, перцептивное мышление, рабочую память и скорость обработки данных.

Шкала интеллекта Стэнфорд — Бине применяется для более широкого возрастного диапазона, измеряет пять факторов когнитивных способностей: плавное мышление, знания, количественное мышление, зрительно-пространственную обработку и рабочую память.

Оценочная батарея Кауфмана для детей (KABC) уникальна своими двойными теоретическими основами, объединяя в себе теорию когнитивных способностей Кэттелла — Хорна — Кэрролла и нейропсихологическую теорию А.Р. Лурии. Он предлагает невербальную шкалу, особенно полезную для детей с нарушениями речи, а также помогает составить индивидуальную образовательную программу для ребенка с учетом его индивидуальных особенностей и предпочтений.

Нейропсихологическая оценка развития (NEPSY) предназначена для оценки шести областей: внимания и исполнительного функционирования, языка, памяти и обучения, сенсомоторного, социального восприятия и зрительно-пространственной обработки.

При всей надежности данных тестовых систем они не лишены культурных и лингвистических ограничений. Крайне важно интерпретировать результаты в контексте биографии ребенка и учитывать дополнительные качественные оценки для получения целостного представления. Более того, динамичный характер когнитивного развития дошкольников требует периодической переоценки, чтобы отразить его развивающийся когнитивный профиль. Благодаря этому стандартизированные тесты становятся не просто показателем когнитивных способностей, но картой, позволяющей спроектировать направление образования, психологической помощи и поддержки по всему спектру развития.

Создание диагностического аппарата, способного оценить уровень умственного развития дошкольников, как в отечественной, так и в зарубежной психологии занимает особое место, так

как требует учета культурной специфики, концептуальных и методологических подходов, образовательных и воспитательных практик и традиций, понимания целей использования диагностического инструментария, современных требований к нему и др. При этом данный инструментарий должен отвечать разнообразным требованиям, быть разработан с учетом законов и принципов психического развития детей, оставаясь достаточно универсальным.

Отечественная психология в силу различных причин вернулась к разработке тестовых методов диагностики развития дошкольников только в 70-е гг. XX вв. В это время Л.А. Венгером и его коллегами была создана система стандартизированной диагностики умственного развития дошкольников, базирующаяся на идеях Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, Д.Б. Эльконина и др., считавших основной единицей умственного развития ориентировочные действия, осуществляющиеся с помощью выработанных в культуре средств умственной деятельности [10; 12]. Исследования показали, что развитие умственных способностей опирается на основные познавательные процессы, такие как восприятие, наглядно-образное и словесно-логическое мышление. Для диагностики каждого из этих процессов были созданы свои методики.

Л.А. Венгер основными показателями уровня развития восприятия у детей старшего дошкольного возраста считал степень овладения перцептивными действиями. Уровень овладения ими оценивался через овладение двумя действиями: отнесение к сенсорному эталону (методика «Эталоны», Дьяченко О.М.) и перцептивное моделирование (методика «Перцептивное моделирование», Холмовская В.В.). Уровень развития наглядно-образного мышления рассматривался через призму действий по построению и применению схематизированных образов (методика «Систематизация», Бардина Р.И.). Показателем уровня развития словесно-логического мышления выступала способность ребенка осуществлять действия со знаками по фиксированным правилам (математические операции, логические рассуждения и т. п.), выделять и соотносить существенные параметры объектов (методика «Схематизация», Венгер Н.Б.) [12].

Помимо уровня оценки уровня умственного развития авторы предлагали использовать данную батарею тестов для диагностики готовности детей к школе. Одним из основных показателей психологической школьной готовности является произвольность. В связи с этим к батарее тестов была добавлена методика «Учебная деятельность» (Цеханская Л.И.). В качестве показателя уровня развития произвольности была выбрана способность ребенка следовать нескольким правилам одновременно.

При переходе на обучение с 6 лет возникла необходимость создания тестов, позволяющих оценивать составляющие психологической готовности к школе 5–6-летних детей. Под руководством О.М. Дьяченко была создана батарея тестов, основу которой составили методики, созданные в 1970-е гг. под руководством Л.А. Венгера, модифицированные с учетом уровня психического развития детей 5–6 лет. Были упрощены задания, уменьшено их количество, внесены другие изменения, проведена стандартизация [10].

Несмотря на то, что система умственного развития для детей 5–6 и 6–7 лет была создана достаточно давно, она отвечает современным требованиям, предъявляемым к тестам для детей дошкольного возраста и позволяющим судить о качестве инструментария диагностики когнитивного развития детей: соответствие уровню детского развития; сфокусированность на возрастнo-специфических навыках и умениях; чувствительность к культурному разнообразию и детскому социокультурному опыту; комплексная и многоаспектная оценка результатов, позволяющая составить целостное впечатление о сильных и слабых сторонах в развитии ребенка; динамический характер заданий, позволяющий оценивать не только актуальный уровень развития, но и потенциал ребенка, который может быть реализован при поддержке взрослого. Помимо этого тесты должны быть экологически валидными, т. е. прогнозировать успешность действий ребенка в реальной жизни. Желательно иметь возможность создавать на основе имеющихся бумажных тестов их интерактивные аналоги [27; 28].

Несмотря на то, что система диагностики, разработанная под руководством Л.А. Венгера и О.М. Дьяченко, хорошо зарекомендовала себя при использовании в исследовательских и прикладных целях, она требовала регулярного уточнения статистических норм, которые претерпевают естественное изменение под воздействием трансформирующихся условий жизнедеятельности и развития людей.

Для того чтобы определить, есть ли значимые сдвиги в умственном развитии старших дошкольников за последние десятилетия, было проведено исследование, в котором с помощью данной батареи тестов сравнивались характеристики умственного развития современных детей дошкольного возраста с их сверстниками, воспитывавшимися в конце прошлого столетия (1970–1990-х годах). В результате подтвердилась гипотеза о том, что у современных детей уровень развития восприятия, наглядно-образного и словесно-логического мышления значимо изменился, а следовательно, необходимо повторное уточнение норм для методик, входящих в данный диагностический комплекс [7; 9].

Для проведения современной стандартизации в 2022 году нами был использован уже хорошо опробованный и проверенный предшественниками алгоритм определения статистических норм для диагностических методик [3].

В рамках данного диагностического комплекса мы провели повторное шкалирование методик, направленных на выявление умственных способностей и готовность к школе детей старших (5–6 лет) и подготовительных групп (6–7 лет) детских садов:

- методика 1 «Учебная деятельность» (Лаврентьева Т.В., Цеханская Л.И.) (принятие и выполнение нескольких правил),
- методика 2 «Эталоны» (Дьяченко О.М.) (овладение действиями отнесения свойств предметов к заданным эталонам),
- методика 3 «Перцептивное моделирование» (Холмовская В.В.) (овладение перцептивными действиями моделирующего характера),
- методика 4 «Схематизация» (Бардина Р.И.) (овладение действиями наглядно-образного мышления),
- методика 5 «Систематизация» (Булычева А.И., Венгер Н.Б.) (сформированность действий логического мышления),
- а также шкала общего уровня умственного развития детей, которая включала сумму результатов по отдельным методикам 2–5.

Сбор данных и обработка методик проводилась компетентными психологами, имеющими большой опыт работы и общения с детьми дошкольного возраста. Данные для определения психодиагностических норм по всем возрастным группам собирались весной — с апреля по май 2015–2022 года [8]. Итоговая статистическая обработка данных была проведена в 2022 году.

Выборка стандартизации была составлена с учетом принципов рандомизации и стратификации по полу и возрасту ($n = 490$ человек). Из них 223 ребенка в возрасте 5–6 лет, посещавших старшие дошкольные группы, среди которых 113 (50,7%) мальчиков и 110 (49,3%) девочек. И было 267 детей в возрасте 6–7 лет, посещавших подготовительные к школе группы, среди которых 142 (53,2%) мальчика и 125 (46,8%) девочек. Все дети были из нескольких дошкольных образовательных учреждений городов Москвы, Великого Новгорода, Подольска, Смоленска, Химок и трех сельских поселений Московской области.

Оценки, полученные каждым ребенком за задания в рамках отдельной методики, складывались. Таким образом подсчитывался «сырой» балл по каждой методике.

Шкалирование методик подразумевало построение таблицы перевода «сырых» баллов в стандартные. В качестве стандартной шкалы мы выбрали шкалу Векслера (среднее $M = 10$; стандартное отклонение $\sigma = 3$), которая использовалась при стандартизации данного комплекса методик в 1978 и 1996 годах [3; 10].

Процесс перевода «сырых» баллов в стандартную шкалу Векслера по конкретной методике осуществлялся с помощью процентильной нормализации и состоял из нескольких основных этапов [17]:

1. подсчет количества детей (f_i), получивших каждую из возможного диапазона оценок ($x_1, x_2, x_3, \dots, x_i$);
2. перевод частот (f_i) для каждого значения «сырого» балла (x_i) в кумулятивные (накопительные) частоты (cf_i), где $cf_i = f_i + cf_{i-1}$.
3. перевод кумулятивных частот (cf_i) в процентильный ранг (PR_i), где $PR_i = \frac{cf_i - \frac{f_i}{2}}{n}$, n — объем выборки стандартизации;
4. сопоставление процентильного ранга (PR_i) для каждого «сырого» балла (x_i) со стандартным баллом ($T: M = 10; \sigma = 3$) по шкале Векслера в соответствии с законом нормального распределения.

Данная операция осуществлялась с помощью статистической функции пакета Excel НОРМ.ОБР($PR_i; 10; 3$).

Таким образом мы получали соответствие для каждого сырого балла по методикам Л.А. Венгера стандартного балла по шкале Векслера от 0 до 19. Таблицы с результатами шкалирования по каждой из диагностических методик содержатся в Приложениях 1 и 2.

Результаты вычисления психодиагностических норм комплекса методик для детей из старших дошкольных групп (5–6 лет)

После проведения пяти методик на выборке стандартизации и получения по каждому ребенку индивидуальных результатов, выраженных в «сырых баллах», мы подсчитали основные характеристики этих распределений (см. табл. 1).

Табл. 1. Описательная статистика шкал методик и общего уровня умственного развития (УУР) в сырых баллах (5–6 лет)

	N	M	Me	SD	Мин.	Макс.	Асимметрия		Эксцесс	
							Асимметрия	SE	Эксцесс	SE
M1	125	39,31	46	18,93	0	60	-0,69	0,22	-0,80	0,43
M2	217	20,35	20	9,68	0	45	-0,11	0,17	-0,26	0,33
M3	223	31,79	32	6,44	3	47	-0,41	0,16	1,38	0,32
M4	223	18,37	20	5,73	1	28	-0,86	0,16	0,43	0,32
M5	219	14,37	16	5,40	0	24	-0,78	0,16	-0,07	0,33
УУР	213	40,42	40	7,96	16	61	-0,10	0,17	-0,29	0,33

Методика 1 «Произвольность» состояла из заданий, за которые каждый ребенок в сумме мог набрать от 0 до 60 «сырых» баллов. Среднее значение $X_{cp} = 39,31$; стандартное отклонение $\sigma = 18,93$; асимметрия $A = -0,69$; эксцесс $E = -0,80$; объем выборки $n = 125$. Методика 2 «Эталоны» состояла из заданий, за которые каждый ребенок в сумме мог набрать от 0 до 48 «сырых» баллов. Среднее значение $X_{cp} = 20,35$; стандартное отклонение $\sigma = 9,68$; асимметрия $A = -0,11$; эксцесс $E = -0,26$; объем выборки $n = 217$. Методика 3 «Перцептивное моделирование» состояла из заданий, за которые каждый ребенок мог набрать от 0 до 48 «сырых» баллов. Среднее значение $X_{cp} = 31,79$; стандартное отклонение $\sigma = 6,44$; асимметрия $A = -0,41$; эксцесс $E = 1,38$; объем выборки $n = 223$. Методика 4 «Схематизация» состояла из заданий, за которые каждый ребенок мог набрать от 0 до 30 «сырых» баллов. Среднее значение $X_{cp} = 18,37$; стандартное отклонение $\sigma = 5,73$; асимметрия $A = -0,86$; эксцесс $E = 0,43$; объем выборки $n = 223$. Методика 5 «Систематизация» состояла из заданий, за которые каждый ребенок мог набрать от 0 до 24 «сырых» баллов.

Среднее значение $X_{cp} = 14,37$; стандартное отклонение $\sigma = 5,40$; асимметрия $A = -0,78$; эксцесс $E = -0,07$; объем выборки $n = 219$.

На рис. 1 представлена гистограмма с распределением частот «сырых» баллов по методикам 1–5 и общему уровню умственного развития (УУР). Распределение частот «сырых» баллов по методикам 1, 3, 4 и 5 смещено правее относительно среднего балла. Это говорит о том, что некоторые задания, предлагаемые в этих методиках, являются простыми для современной выборки.

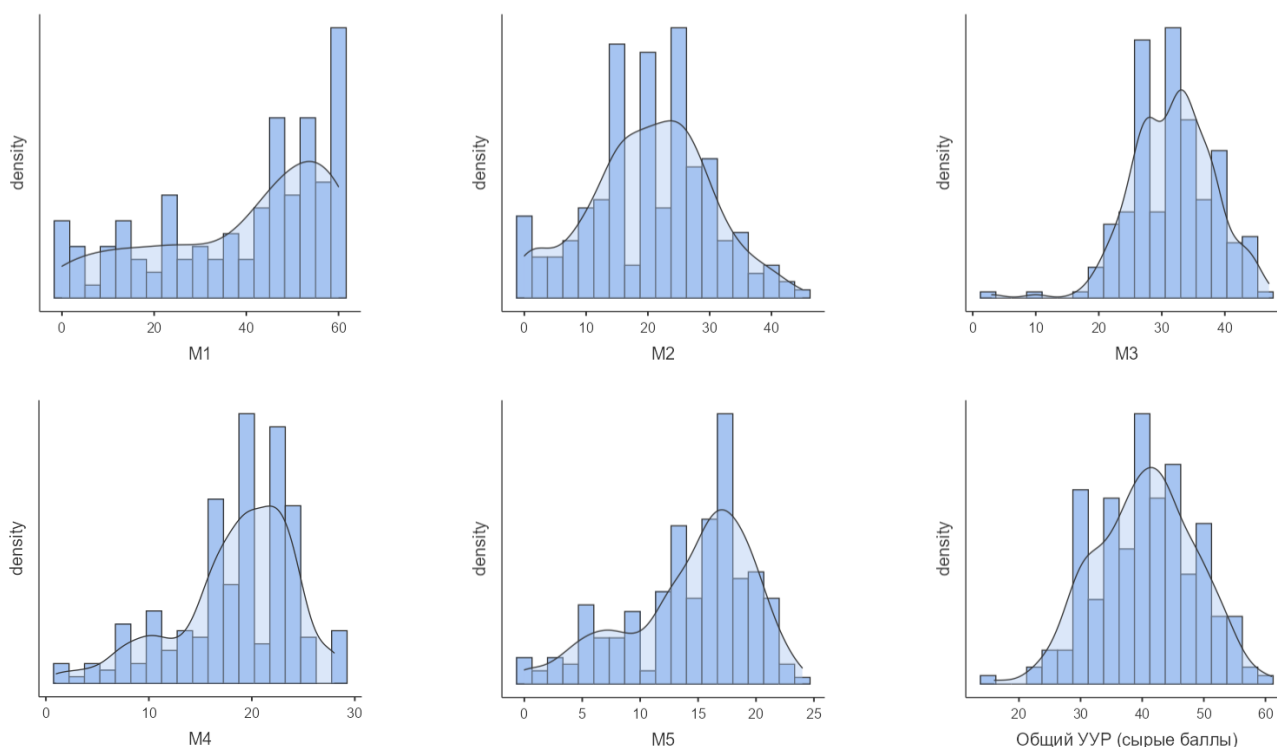


Рис. 1. Распределение частот «сырых» баллов по методикам 1–5 и общему уровню умственного развития (УУР)

Перед тем как считать нормы, мы проверили, различаются ли сырые баллы у респондентов разного пола по данным пяти методикам. Для сравнения использовался критерий сравнения U Манна — Уитни.

Табл. 2. Характеристики сравнения детей 5–6 лет разного пола по шкалам методик 1–5

	Группа	N	M	Me	SD	SE	U	p-value	Размер эффекта*
M1	мужской	58	38,69	42,5	17,81	2,34	1818,5	0,538	0,06
	женский	67	39,85	47	19,96	2,44			
M2	мужской	110	19,92	20	9,09	0,87	5433	0,328	0,08
	женский	107	20,8	22	10,28	0,99			
M3	мужской	113	31,73	32	6,54	0,62	6174	0,933	0,01
	женский	110	31,85	32	6,37	0,61			
M4	мужской	113	19,45	20	4,92	0,46	5056,5	0,016	0,19
	женский	110	17,25	18	6,29	0,60			
M5	мужской	109	14,53	16	4,71	0,45	5960,5	0,942	0,01
	женский	110	14,22	16	6,01	0,57			

Примечание: * размер эффекта — ранговый бисериальный коэффициент корреляции.

Из табл. 2 видно, что по сырым баллам методик 1, 2, 3 и 5 между мальчиками и девочками значимых различий нет. Есть значимые различия только по методике 4, но со слабым размером эффекта (0,19). Эти результаты позволяют нам считать нормы по всем методикам для мальчиков и девочек вместе.

После процентильного преобразования «сырых» баллов в стандартные и определения нормативных диапазонов была получена таблица соответствий по каждой из пяти методик (см. Приложение 1).

Для доказательства того, что *общий уровень умственного развития (УУР)* включает в себя шкалы методик 2–5, мы провели конфирматорный факторный анализ (КФА) [33] с методом оценивания DWLS, который лучше оценивает порядковые шкалы, распределение которых отличается от нормального, включив в модель эти четыре шкалы. В результате получили следующие характеристики соответствия модели данным: CFI = 0,99; TLI = 0,96; SRMR = 0,04; RMSEA = 0,08. Все шкалы оказались положительно и значимо ($p < 0,001$) нагруженными на латентный фактор с диапазоном нагрузок от 0,48 до 0,72. Коэффициент α Кронбаха равен 0,62 для четырех входящих в общую шкалу показателей. В совокупности полученные результаты свидетельствуют о возможности подсчета общего балла умственного развития детей через сумму баллов по методикам 2–5.

При подсчете индивидуальных «сырых» баллов *общего уровня умственного развития (УУР)* детей складывались стандартные баллы, полученные по методикам 2, 3, 4 и 5. Эти «сырые» баллы могли находиться в диапазоне от 9 до 74. Мы подсчитали основные характеристики данного распределения: среднее значение $X_{cp} = 40,42$; стандартное отклонение $\sigma = 7,96$; асимметрия $A = -0,10$; эксцесс $E = -0,29$; объем выборки $n = 213$. На рис. 1 представлена гистограмма с распределением частот «сырых» баллов, которое не сильно отличается от нормального распределения.

Для перевода «сырых» баллов в стандартные по общему уровню умственного развития мы использовали приведенный выше алгоритм шкалирования (процентильную нормализацию).

После перевода сырых индивидуальных баллов в стандартные по каждой методике и общему уровню умственного развития были подсчитаны характеристики описательной статистики для стандартных баллов (табл. 3).

Табл. 3. Описательная статистика шкал методик и общего уровня умственного развития (УУР) в стандартных баллах (5–6 лет)

	N	M	Me	SD	Мин.	Макс.	Асимметрия		Эксцесс	
							Асимметрия	SE	Эксцесс	SE
M1	125	9,90	10	2,80	4	14	-0,20	0,22	-0,72	0,43
M2	217	10,04	10	2,92	4	18	0,05	0,17	-0,28	0,33
M3	223	9,98	10	3,03	1	19	0,11	0,16	0,03	0,32
M4	223	9,95	10	2,88	2	16	-0,13	0,16	-0,19	0,32
M5	219	10,15	10	3,07	3	19	0,09	0,16	-0,23	0,33
УУР	213	9,95	10	2,92	2	18	0,03	0,17	-0,16	0,33

Для всех шкал методик медиана равна 10, среднее приближено к 10, стандартное отклонение приближено к 3, асимметрия и эксцесс приближены к 0, за исключением более высокого эксцесса для первой методики, но меньшего 1 по модулю. Эти результаты свидетельствуют, что мы получили распределения по методикам, близкие к планируемому ($M = 10$; $\sigma = 3$).

Результаты вычисления психодиагностических норм комплекса методик для детей из подготовительных к школе групп (6–7 лет)

Результаты описательной статистики распределения сырых баллов по шкалам пяти методик и сырого балла по общему уровню умственного развития для выборки стандартизации ($n = 267$) приведены в табл. 4.

Табл. 4. Описательная статистика шкал методик и общего уровня умственного развития (УУР) в сырых баллах (6–7 лет)

	N	M	Me	SD	Мин.	Макс.	Асимметрия		Эксцесс	
							Асимметрия	SE	Эксцесс	SE
M1	227	49,96	60	25,03	0	72	-0,90	0,16	-0,63	0,32
M2	265	23,42	24	4,18	3	32	-1,09	0,15	3,07	0,30
M3	265	15,93	16	8,58	0	36	0,13	0,15	-0,81	0,30
M4	265	34,32	36	6,60	6	44	-1,55	0,15	3,85	0,30
M5	265	12,54	13	4,69	0	23	-0,32	0,15	-0,16	0,30
УУР	265	39,80	40	8,04	13	60	-0,31	0,15	0,00	0,30

Методика 1 «Произвольность» состояла из заданий, за которые каждый ребенок мог набрать от 0 до 72 «сырых» баллов. Среднее значение $X_{cp} = 49,96$; стандартное отклонение $\sigma = 25,03$; асимметрия $A = -0,90$; эксцесс $E = -0,63$; объем выборки $n = 227$. Методика 2 «Эталоны» состояла из заданий, за которые каждый ребенок мог набрать от 0 до 32 «сырых» баллов. Среднее значение $X_{cp} = 23,42$; стандартное отклонение $\sigma = 4,18$; асимметрия $A = -1,09$; эксцесс $E = 3,07$; объем выборки $n = 265$. Методика 3 «Перцептивное моделирование» состояла из заданий, за которые каждый ребенок мог набрать от 0 до 36 «сырых» баллов. Среднее значение $X_{cp} = 15,93$; стандартное отклонение $\sigma = 8,58$; асимметрия $A = 0,13$; эксцесс $E = -0,81$; объем выборки $n = 265$. Методика 4 «Схематизация» состояла из заданий, за которые каждый ребенок мог набрать от 0 до 44 «сырых» баллов. Среднее значение $X_{cp} = 34,32$; стандартное отклонение $\sigma = 6,60$; асимметрия $A = -1,55$; эксцесс $E = 3,85$; объем выборки $n = 265$. Методика 5 «Систематизация» состояла из заданий, за которые каждый ребенок мог набрать от 0 до 24 «сырых» баллов. Среднее значение $X_{cp} = 12,54$; стандартное отклонение $\sigma = 4,69$; асимметрия $A = -0,32$; эксцесс $E = -0,16$; объем выборки $n = 265$.

На рис. 2 представлены гистограммы с распределением частот «сырых» баллов по методикам 1–5, а также по общему уровню умственного развития. Распределение частот «сырых» баллов по методикам 1, 2 и 4 имеет заметную левостороннюю асимметрию. Это говорит о том, что многие задания, предлагаемые в этих методиках, являются слишком простыми для современной выборки.

Перед подсчетом статистических норм, мы сравнили сырые баллы у респондентов разного пола по пяти методикам. Для сравнения использовался критерий сравнения U Манна — Уитни.

Из табл. 5 видно, что значимо мальчики и девочки различаются только по методике 2, но со слабым размером эффекта (0,21). По остальным методикам значимых различий нет. Это позволяют нам считать нормы по всем методикам для мальчиков и девочек вместе.

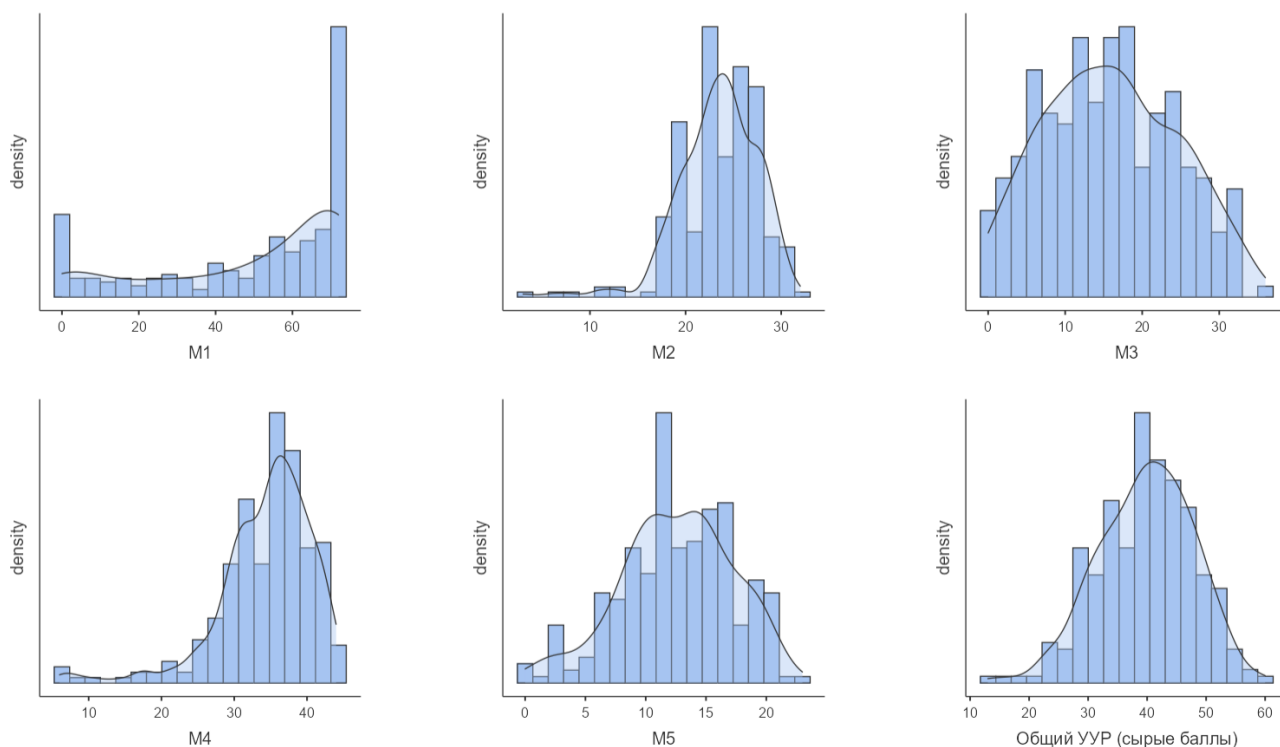


Рис. 2. Распределение частот «сырых» баллов по методикам 1–5 и общему уровню умственного развития (УУР)

Табл. 5. Характеристики сравнения детей 6–7 лет разного пола по шкалам методик 1–5

	Группа	N	M	Me	SD	SE	U	p-value	Размер эффекта*
M1	мужской	118	52,28	62	23,62	2,17	5875,0	0,254	0,09
	женский	109	47,46	56	26,36	2,53			
M2	мужской	141	22,82	23	4,05	0,34	6924,5	0,003	0,21
	женский	124	24,11	25	4,22	0,38			
M3	мужской	141	16,23	16	8,62	0,73	8413,0	0,597	0,04
	женский	124	15,60	16	8,56	0,77			
M4	мужской	141	34,44	36	7,08	0,60	8043,5	0,260	0,08
	женский	124	34,19	35	6,04	0,54			
M5	мужской	141	12,06	12	5,02	0,42	7761,5	0,114	0,11
	женский	124	13,09	13	4,24	0,38			

Примечание: * размер эффекта — ранговый бисериальный коэффициент корреляции.

После процентильного преобразования «сырых» баллов в стандартные и определения нормативных диапазонов была получена таблица соответствий по каждой из пяти методик (см. Приложение 2).

Для того чтобы убедиться, что *общий уровень умственного развития (УУР)* включает в себя шкалы методик 2–5, мы провели конфирматорный факторный анализ (КФА) с методом оценивания DWLS. В результате получили следующие характеристики соответствия модели данным: CFI = 0,95; TLI = 0,86; SRMR = 0,05; RMSEA = 0,09. Все шкалы оказались положительно и значимо ($p < 0,001$) нагруженными на латентный фактор с диапазоном нагрузок от 0,38 до 0,68. Коэффициент α Кронбаха равен 0,58 для четырех показателей, входящих в общую шкалу. В совокупности

полученные результаты свидетельствуют о возможности подсчета общего балла умственного развития детей через сумму баллов по методикам 2–5.

Сырые баллы *общего уровня умственного развития (УУР)* могли находиться в диапазоне от 6 до 73. Мы подсчитали основные характеристики данного распределения: среднее значение $X_{cp} = 39,80$; стандартное отклонение $\sigma = 8,04$; асимметрия $A = -0,31$; эксцесс $E < 0,01$; объем выборки $n = 265$. На рис. 2 представлена гистограмма с распределением частот «сырых» баллов, которое не сильно отличается от идеального нормального распределения.

Ниже представлены характеристики описательной статистики для стандартных баллов по каждой из методик и общему уровню умственного развития после перевода индивидуальных сырых баллов в стандартные (табл. 6).

Табл. 6. Описательная статистика шкал методик и общего уровня умственного развития (УУР) в стандартных баллах (6–7 лет)

	N	M	Me	SD	Мин.	Макс.	Асимметрия		Эксцесс	
							Асимметрия	SE	Эксцесс	SE
M1	227	9,90	10	2,63	5	13	-0,33	0,16	-1,00	0,32
M2	265	9,88	10	3,03	1	19	0,03	0,15	0,08	0,30
M3	265	10,01	10	3,05	3	19	0,01	0,15	-0,10	0,30
M4	265	9,94	10	3,03	1	17	0,00	0,15	-0,31	0,30
M5	265	9,97	10	2,97	2	19	-0,04	0,15	0,06	0,30
УУР	265	10,00	10	3,04	1	19	0,04	0,15	-0,06	0,30

Подсчитанные значения описательной статистики для шкал методик и общего уровня умственного развития приближены к планируемым теоретическим значениям стандартных баллов ($M = 10$; $\sigma = 3$).

Согласно нормальному распределению и выбранной стандартной шкале с $M = 10$; $\sigma = 3$, можно считать: стандартные баллы от 1 до 3 — очень низким уровнем выраженности характеристики; от 4 до 6 — уровнем ниже среднего; от 7 до 13 — средним уровнем; от 14 до 16 — уровнем выше среднего; от 17 до 19 — очень высоким уровнем.

Таблицы соответствия сырых баллов стандартным, а также уровням выраженности характеристик, измеряемых пятью методиками и шкалой общего уровня умственного развития для детей из старших и подготовительных групп дошкольных образовательных учреждений, содержатся в Приложениях 1 и 2.

Выводы

Вновь построенные нормы для данного диагностического комплекса методик дают возможность психологу выявить уровень психологической готовности старшего дошкольника к школе, оценить динамику развития ребенка за год, сопоставлять стандартные баллы по разным методикам для конкретного ребенка, определять, насколько сильно отличается уровень произвольности и уровень умственного развития различных детей в группе, в различных возрастных когортах, а также определять индивидуальный уровень умственного развития ребенка относительно большинства его современных сверстников.

Приведенные в данной работе основные характеристики распределения «сырых» и стандартных баллов для выборки стандартизации по всем методикам позволят исследователям сравнить уровень умственного развития детей старших и подготовительных групп 2022 года с их сверстниками в предстоящих исследованиях.

Ограничения исследования

Учитывая высокий темп умственного развития детей в возрасте от 5 до 7 лет и тот факт, что нормы в тестовой системе, созданной под руководством Л.А. Венгера и О.М. Дьяченко, а также в нашем исследовании были рассчитаны на выборке стандартизации, опрошенной весной, т. е. в конце учебного года, сравнение индивидуальных результатов с нормативными будет верно, если они будут собираться тоже в конце учебного года.

Данные, полученные в нашем исследовании, не включают в себя диагностику детей из сельской местности и регионов, удаленных от Центральной России. Предполагается продолжить работу, расширив выборку за счет дошкольников, проживающих в других регионах РФ, в небольших городах и поселениях сельского типа.

Литература

1. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. 7-е изд. СПб: Питер, 2009. 688 с.
2. Ахутина Т.В., Матвеева М.Ю., Лунина Н.В., Соловьева Е.В., Федосова И.Е., Балакеримова Т.В., Сергеева Т.В., Медведева О.М. Диагностика когнитивного развития дошкольников: Диагностическая тетрадь: Учебное пособие. М.: Национальное образование, 2018. 56 с.
3. Бардина Р.И., Булычева А.И., Дьяченко О.М., Лаврентьева Т.В., Холмовская В.В. Диагностика умственного развития детей старшего дошкольного возраста: 5-6 лет. М.: Международный образовательный и психологический колледж, 1996. 113 с.
4. Веракса А.Н. Индивидуальная психологическая диагностика ребенка 5-7 лет: пособие для психологов и педагогов. М.: Мозаика-Синтез, 2012. 127 с.
5. Волкова Т.Ю., Грюнер А.В., Вольных А.С., Передняя А.А. Диагностика познавательного развития дошкольников с интеллектуальными нарушениями посредством компьютерных тестовых заданий // Детство, открытое миру: Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции международного участия (Омск, 25 февраля 2020 года). Омск: Издательство ОмГПУ, 2020. С. 188–192.
6. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н., Титова Граншам В.А. Краткий опросник оптимистического атрибутивного стиля [Электронный ресурс] // Психологический журнал. 2019. Том 40. № 6. С. 76–86. doi:10.31857/S020595920007323-1
7. Денисенкова Н.С., Тарунтаев П.И. Взаимосвязь детско-родительских отношений и использования цифровых устройств старшими дошкольниками [Электронный ресурс] // Социальная психология и общество. 2023. Том 14. № 3. С. 31–45. doi:10.17759/sps.2023140303
8. Денисенкова Н.С., Тарунтаев П.И., Федоров В.В. Диагностика развития умственных способностей и произвольности с помощью методик, созданных под руководством Л.А. Венгера (выборка стандартизации для бланковой версии) [Электронный ресурс]: [Набор данных] // RusPsyData: Репозиторий психологических исследований и инструментов. М.: МГППУ, 2024. doi:10.48612/MSUPE/x3vg-pk8r-emmx
9. Денисенкова Н.С., Федоров В.В. Сравнительный анализ уровня развития умственных способностей современных старших дошкольников и их сверстников, посещавших детские сады в последней трети XX века [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 3. С. 40–53. doi:10.17759/pse.2021260302
10. Диагностика умственного развития дошкольников / Под ред. Л.А. Венгера и В.В. Холмовской. М.: Педагогика, 1978. 248 с.
11. Дневник воспитателя: развитие детей дошкольного возраста / Под ред. О.М. Дьяченко, Т.В. Лаврентьевой. М.: Гном-Пресс, 2000. 144 с.
12. Дьяченко О.М. К проблеме диагностики умственного развития детей дошкольного возраста (3–7 лет) [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 1997. Том 2. № 2. С. 20–27. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/1997_n2/Dyachenko (дата обращения: 05.08.2024).
13. Ибрагимова Э.С., Власенко С.В. Диагностика познавательной компетентности дошкольников // Наука и реальность. 2021. № 2 (6). С. 98–103.

14. *Коротенко Е.С., Никитина Н.О., Даньшина Т.В.* Диагностика умственного развития дошкольников [Электронный ресурс] // Новые подходы в научных исследованиях: Сборник материалов Международной научно-практической конференции (Чебоксары, 29 января 2021 г.). Чебоксары: ЦНС «Интер-актив плюс», 2021. С. 58–60. doi:10.21661/a-742
15. Методы нейропсихологического обследования детей 6–9 лет: Коллективная монография / Под ред. Т.В. Ахутиной. М.: Издательство В. Секачев, 2016. 278 с.
16. *Полякова М.Н.* Педагогическая диагностика дошкольника как субъекта деятельности // Детский сад от А до Я. 2011. № 2 (50). С. 55–64.
17. Практикум по психодиагностике. Дифференциальная психодиагностика / Под ред. В.В. Столина, А.Г. Шмелева. М.: Издательство МГУ, 1984. 152 с.
18. Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И.В. Дубровиной. М.: Просвещение, 1991. 307 с.
19. *Сорокина Л.И.* Использование нейропсихологической диагностики в выявлении причин неуспешности старших дошкольников // Коррекционная педагогика: теория и практика. 2015. № 3 (65). С. 39–45.
20. *Толмачева Т.Е., Денисенкова Н.С.* Развитие интеллектуальных и творческих способностей дошкольников, диагностика одаренности в условиях дошкольного учреждения на современном этапе // Преемственность в образовании. 2018. № 20 (12). С. 45–51.
21. *Фоминых А.Я., Ржанова И.Е., Алексеева О.С.* Тест Векслера для дошкольников как метод диагностики интеллекта // VII Международная конференция «Воспитание и обучение детей младшего возраста» (Москва, 16-20 мая 2018). Сборник материалов. М.: Мозаика-Синтез, 2018. С. 38–39.
22. *Andrewes D.* Neuropsychology: From Theory to Practice. 2nd ed. London: Psychology Press, 2015. 716 p. doi:10.4324/9781315652481
23. *Archana J.V., Sreedevi P.S.* A Review on Pedagogical Methods Supporting Development of Cognitive Abilities in Preschoolers // Neuro-Systemic Applications in Learning / Thomas K.A., Kureethara J.V., Bhattacharyya S. (Eds.). Springer Cham, 2021. P. 261–281. doi:10.1007/978-3-030-72400-9_13
24. *Barghaus K.M., Dahlke K., Fantuzzo J.W., Howard E.C., Tucker N., Weinberg E., Liu F., Brumley B., Williams R., Flanagan K.* Validation of the Pennsylvania Kindergarten Entry Inventory: Examining Neglected Validities in Large-scale, Teacher-Report Assessment // Early Education and Development. 2022. Vol. 34(1). doi:10.1080/10409289.2022.2076049
25. *Barghaus K.M., Fantuzzo J.W., Buek K., Gullo D.F.* Neglected validities: A diagnostic look at the state of early childhood assessment // Early Childhood Research Quarterly. 2022. Vol. 58(2). P. 287–299. doi:10.1016/j.ecresq.2021.09.007
26. *Barghaus K.M., Henderson C., Fantuzzo J.W., Brumley B., Coe K., LeBoeuf W.A., Weiss E.M.* Classroom Engagement Scale: Validation of a Teacher-Report Assessment Used to Scale in the Kindergarten Report Card of a Large Urban School District // Early Education and Development. 2023. Vol. 34(2). doi:10.1080/10409289.2021.1985047
27. *Bedyńska S., Campfield D., Kaczan R., Kaczmarek M., Knopik T., Kochańska M., Krasowicz-Kupis G., Krejtz I., Orylska A., Papuda-Dolińska B., Rycielski P., Rydzewska K., Sedek G., Smoczyńska M., Wiekaj K.* Diagnostic tools for assessment of cognitive functioning in children and youth – the implementation project // Przegląd Psychologiczny. 2021. Vol. 64(2). P. 97–111. doi:0.31648/pp.7838
28. *Chokron S.* Testing cognitive functions in children: A clinical perspective // AI and the Future of Skills. Vol. 1: Capabilities and Assessments. Paris: OECD Publishing, 2021. doi:10.1787/e5d39431-en
29. *Garcia-Garzon E., Abad F.J., Garrido L.E.* Searching for G: A New Evaluation of SPM-LS Dimensionality // Journal of Intelligence. 2019. Vol. 7(3). doi:10.3390/jintelligence7030014
30. *Gladman M., Lancaster S.A.* Review of the Behavior Assessment System for Children // School Psychology International. 2003. Vol. 24(3). P. 276–291. doi:10.1177/0143034303024300
31. Handbook of Psychological Assessment / Goldstein G., Hersen M. (Eds.). 3rd ed. Oxford: Pergamon, 2000. 627 p.
32. *Hennessy A., Nichols E.S., Al-Saoud S., Brossard-Racine M., Duerden E.G.* Identifying cognitive profiles in children with neurodevelopmental disorders using online cognitive testing // Clinical Child Psychology and Psychiatry. 2024. Vol. 29(2). P. 591–607. doi:10.1177/13591045241228889

33. Hu L., Bentler P.M. Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives // *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*. 1999. Vol. 6(1). P. 1–55. doi:10.1080/10705519909540118
34. Korneev A.A., Matveeva E.Yu., Akhutina T.V. Elaboration of Neuropsychological Evaluation of Children: Structural Analysis of Test Results // *Psychology in Russia: State of the Art*. 2021. Vol. 14(4). P. 18–37. doi:10.11621/pir.2021.0402
35. Lenzenweger M.F. Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment // *American Journal of Psychiatry*. 2004. Vol. 161(5). P. 936–937. doi:10.1176/appi.ajp.161.5.936
36. Oeri N., Roebbers C.M. Adversity in early childhood: Long-term effects on early academic skills // *Child Abuse & Neglect*. 2022. Vol. 125. doi:10.1016/j.chiabu.2022.105507

References

1. Anastasi A., Urbina S. *Psikhologicheskoe testirovanie [Psychological Testing]*. 7th ed. Saint Petersburg: Piter, 2009. 688 p. (In Russ.).
2. Akhutina T.V., Matveeva M.YU., Lunina N.V., Solovyeva E.V., Fedosova I.E., Balakerimova T.V., Sergeeva T.V., Medvedeva O.M. *Diagnostika kognitivnogo razvitiya doshkol'nikov: Diagnosticheskaya tetrad': Uchebnoe posobie*. Moscow: Natsional'noe obrazovanie, 2018. 56 p. (In Russ.).
3. Bardina R.I., Bulycheva A.I., Djachenko O.M., Lavrentyeva T.V., Kholmovskaya V.V. *Diagnostika umstvennogo razvitiya detei starshego doshkol'nogo vozrasta: 5-6 let*. Moscow: Mezhdunarodnyi obrazovatel'nyi i psikhologicheskii kolledzh Publ., 1996. 113 p. (In Russ.).
4. Veraksa A.N. *Individual'naya psikhologicheskaya diagnostika rebenka 5-7 let: posobie dlya psikhologov i pedagogov*. Moscow: Mozaika-Sintez, 2012. 127 p. (In Russ.).
5. Volkova T.Yu., Gryuner A.V., Volnykh A.S., Perednyaya A.A. *Diagnostika poznavatel'nogo razvitiya doshkol'nikov s intellektual'nymi narusheniyami posredstvom komp'yuternykh testovykh zadaniy. Detstvo, otkrytoe miru: Sbornik materialov Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii mezhdunarodnym uchastiem (Omsk, 25 fevralya 2020 goda)*. Omsk: Izdatel'stvo OMGPU, 2020, pp. 188–192. (In Russ.).
6. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Osin E.N., Titova Gransham V.A. Kratkii oprosnik optimisticheskogo atributivnogo stilya [Revised Version of Optimistic Attributional Style Questionnaire] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskii zhurnal = Psychological Journal*, 2019. Vol. 40, no. 6, pp. 76–86. doi:10.31857/S020595920007323-1 (In Russ., abstr. In Engl.).
7. Denisenkova N.S., Taruntaev P.I. Vzaimosvyaz' detsko-roditel'skikh otnoshenii i ispol'zovaniya tsifrovyykh ustroystv starshimi doshkol'nikami [The Relationship between Parent-Child Relationships and the Use of Digital Devices by Older Preschoolers] [Elektronnyi resurs]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2023. Vol. 14, no. 3, pp. 31–45. doi:10.17759/sps.2023140303 (In Russ., abstr. In Engl.).
8. Denisenkova N.S., Taruntaev P.I., Fedorov V.V. Diagnostika razvitiya umstvennykh sposobnostei i proizvol'nosti s pomoshch'yu metodik, sozdannykh pod rukovodstvom L.A. Vengera (vyborka standartizatsii dlya blankovoi versii) [Elektronnyi resurs]: [Nabor dannykh]. *RusPsyData: Repozitorii psikhologicheskikh issledovaniy i instrumentov = Psychological Research Data & Tools Repository*. Moscow: MGPPU Publ., 2024. doi:10.48612/MSUPE/x3vg-pk8r-emmx (In Russ.).
9. Denisenkova N.S., Fedorov V.V. Sravnitel'nyi analiz urovnya razvitiya umstvennykh sposobnostei sovremennykh starshikh doshkol'nikov i ikh sverstnikov, poseshchavshikh detskie sady v poslednei treti KHKH veka [Comparative Analysis of Developmental Levels of Mental Abilities in Modern Preschoolers and Their Peers Who Attended Kindergartens in the Last Third of the Twentieth Century] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 3, pp. 40–53. doi:10.17759/pse.2021260302 (In Russ., abstr. In Engl.).
10. Venger L.A., Kholmovskaya V.V. (Eds.). *Diagnostika umstvennogo razvitiya doshkol'nikov*. Moscow: Pedagogika, 1978. 248 p. (In Russ.).

11. Djachenko O.M., Lavrentyeva T.V. (Eds.). *Dnevnik vospitatelya: razvitie detei doshkol'nogo vozrasta*. Moscow: Gnom-Press, 2000. 144 p. (In Russ.).
12. Djachenko O.M. K probleme diagnostiki umstvennogo razvitiya detei doshkol'nogo vozrasta (3–7 let) [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 1997. Vol. 2, no. 2, pp. 20–27. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/1997_n2/Dyachenko (Accessed 05.08.2024). (In Russ.).
13. Ibragimova E.S., Vlasenko S.V. Diagnostika poznavatel'noi kompetentnosti doshkol'nikov. *Nauka i real'nost' = Science & Reality*, 2021, no. 2 (6), pp. 98–103. (In Russ.).
14. Korotenko E.S., Nikitina N.O., Dan'shina T.V. Diagnostika umstvennogo razvitiya doshkol'nikov. *Novye podkhody v nauchnykh issledovaniyakh: Sbornik materialov Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii (Cheboksary, 29 yanvarya 2021 g.)* [Elektronnyi resurs]. Cheboksary: TSNS "Interaktiv plyus", 2021, pp. 58–60. doi:10.21661/a-742 (In Russ.).
15. Akhutina T.V. (Ed.). *Metody neiropsikhologicheskogo obsledovaniya detei 6–9 let: Kollektivnaya monografiya*. Moscow: Izdatel'stvo V. Sekachev, 2016. 278 p. (In Russ.).
16. Polyakova M.N. Pedagogicheskaya diagnostika doshkol'nika kak sub"ekta deyatelnosti. *Detskii sad ot A do YA = Detskii sad ot A do YA*, 2011, no. 2 (50), pp. 55–64. (In Russ.).
17. Stolin V.V., Shmelev A.G. (Eds.). *Praktikum po psikhodiagnostike. Differentsial'naya psikhodiagnostika*. Moscow: Izdatel'stvo MGU, 1984. 152 p. (In Russ.).
18. Dubrovina I.V. (Ed.). *Rabochaya kniga shkol'nogo psikhologa*. Moscow: Prosveshchenie, 1991. 307 p. (In Russ.).
19. Sorokina L.I. Ispol'zovanie neiropsikhologicheskoi diagnostiki v vyyavlenii prichin neuspeshnosti starshikh doshkol'nikov. *Korreksionnaya pedagogika: teoriya i praktika = Korrektsionnaya pedagogika: teoriya i praktika*, 2015, no. 3 (65), pp. 39–45. (In Russ.).
20. Tolmacheva T.E., Denisenkova N.S. Razvitie intellektual'nykh i tvorcheskikh sposobnostei doshkol'nikov, diagnostika odarennosti v usloviyakh doshkol'nogo uchrezhdeniya na sovremennom ehtape. *Preemstvennost' v obrazovanii = Preemstvennost' v obrazovanii*, 2018, no. 20 (12), pp. 45–51. (In Russ.).
21. Fominykh A.Ya., Rzhanova I.E., Alekseeva O.S. Test Vekslera dlya doshkol'nikov kak metod diagnostiki intellekta. *VII Mezhdunarodnaya konferentsiya "Vospitanie i obuchenie detei mladshhego vozrasta" (Moskva, 16-20 maya 2018)*. *Sbornik materialov = Early Childhood Care and Education*. Moscow: Mozaika-Sintez, 2018, pp. 38–39. (In Russ.).
22. Andrewes D. *Neuropsychology: From Theory to Practice*. 2nd ed. London: Psychology Press, 2015. 716 p. doi:10.4324/9781315652481
23. Archana J.V., Sreedevi P.S. A Review on Pedagogical Methods Supporting Development of Cognitive Abilities in Preschoolers. In Thomas K.A., Kureethara J.V., Bhattacharyya S. (Eds.). *Neuro-Systemic Applications in Learning*. Springer Cham, 2021, pp. 261–281. doi:10.1007/978-3-030-72400-9_13
24. Barghaus K.M., Dahlke K., Fantuzzo J.W., Howard E.C., Tucker N., Weinberg E., Liu F., Brumley B., Williams R., Flanagan K. Validation of the Pennsylvania Kindergarten Entry Inventory: Examining Neglected Validities in Large-scale, Teacher-Report Assessment. *Early Education and Development*, 2022. Vol. 34, no. 1. doi:10.1080/10409289.2022.2076049
25. Barghaus K.M., Fantuzzo J.W., Buek K., Gullo D.F. Neglected validities: A diagnostic look at the state of early childhood assessment. *Early Childhood Research Quarterly*, 2022. Vol. 58, no. 2, pp. 287–299. doi:10.1016/j.ecresq.2021.09.007
26. Barghaus K.M., Henderson C., Fantuzzo J.W., Brumley B., Coe K., LeBoeuf W.A., Weiss E.M. Classroom Engagement Scale: Validation of a Teacher-Report Assessment Used to Scale in the Kindergarten Report Card of a Large Urban School District. *Early Education and Development*, 2023. Vol. 34, no. 2. doi:10.1080/10409289.2021.1985047
27. Bedyńska S., Campfield D., Kaczan R., Kaczmarek M., Knopik T., Kochańska M., Krasowicz-Kupis G., Krejtz I., Orylska A., Papuda-Dolińska B., Rycielski P., Rydzewska K., Sedek G., Smoczyńska M., Wiejak K. Diagnostic tools for assessment of cognitive functioning in children and youth – the implementation project. *Przegląd Psychologiczny*, 2021. Vol. 64, no. 2, pp. 97–111. doi:0.31648/pp.7838

28. Chokron S. Testing cognitive functions in children: A clinical perspective. *AI and the Future of Skills. Vol. 1: Capabilities and Assessments*. Paris: OECD Publishing, 2021. doi:10.1787/e5d39431-en
29. Garcia-Garzon E., Abad F.J., Garrido L.E. Searching for G: A New Evaluation of SPM-LS Dimensionality. *Journal of Intelligence*, 2019. Vol. 7, no. 3. doi:10.3390/jintelligence7030014
30. Gladman M, Lancaster S.A. Review of the Behavior Assessment System for Children. *School Psychology International*, 2003. Vol. 24, no. 3, pp. 276–291. doi:10.1177/0143034303024300
31. Goldstein G., Hersen M. (Eds.). *Handbook of Psychological Assessment*. 3rd ed. Oxford: Pergamon, 2000. 627 p.
32. Hennessy A., Nichols E.S., Al-Saoud S., Brossard-Racine M., Duerden E.G. Identifying cognitive profiles in children with neurodevelopmental disorders using online cognitive testing. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 2024. Vol. 29, no. 2, pp. 591–607. doi:10.1177/13591045241228889
33. Hu L., Bentler P.M. Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 1999. Vol. 6, no. 1, pp. 1–55. doi:10.1080/10705519909540118
34. Korneev A.A., Matveeva E.Yu., Akhutina T.V. Elaboration of Neuropsychological Evaluation of Children: Structural Analysis of Test Results. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2021. Vol. 14, no. 4, pp. 18–37. doi:10.11621/pir.2021.0402
35. Lenzenweger M.F. Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment. *American Journal of Psychiatry*, 2004. Vol. 161, no. 5, pp. 936–937. doi:10.1176/appi.ajp.161.5.936
36. Oeri N., Roebbers C.M. Adversity in early childhood: Long-term effects on early academic skills. *Child Abuse & Neglect*, 2022. Vol. 125. doi:10.1016/j.chiabu.2022.105507

Приложение 1

Перевод «сырых» баллов в стандартные для старших групп дошкольников (5–6 лет) — 2022 год

		Методика 1 «Произвольность»	Методика 2 «Эталоны»	Методика 3 «Перцептивное моделирование»	Методика 4 «Схематизация»	Методика 5 «Систематизация»	Общая шкала умственного развития
Уровень	станд.	«сырые» баллы					
Высокий	19		46–48	47–48		24	62–74
	18		43–45	46			59–61
	17		41–42	45	29–30	23	57–58
Выше среднего	16		39–40	44	28	22	55–56
	15		35–38	42–43	25–27	21	53–54
	14	60	32–34	39–41		20	50–52
Средний	13	58–59	29–31	38	24	19	48–49
	12	53–57	26–28	35–37	22–23	18	45–47
	11	49–52	23–25	34	21	17	43–44
	10	43–48	20–22	32–33	19–20	15–16	40–42
	9	30–42	16–19	29–31	17–18	13–14	37–39
	8	20–29	13–15	27–28	15–16	10–12	34–36
	7	12–19	9–12	25–26	11–14	7–9	31–33

Ниже среднего	6	5–11	4–8	23–24	8–10	5–6	29–30
	5	1–4	1–3	21–22	6–7	3–4	27–28
	4	0	0	19–20	3–5	1–2	24–26
Низкий	3			10–18	2	0	22–23
	2			4–9	1		16–21
	1			0–3	0		9–15

Приложение 2

Перевод «сырых» баллов в стандартные для старших групп дошкольников (6–7 лет) — 2022 год

		Методика 1 «Произ- вольность»	Методика 2 «Эталоны»	Методика 3 «Перцеп- тивное моделиро- вание»	Методика 4 «Схемати- зация»	Методика 5 «Система- тизация»	Общая шкала умственного развития
Уровень	станд.	«сырые» баллы					
Высокий	19		32	36		23–24	60–74
	18		31	34–35		22	58–59
	17			33	44		55–57
Выше среднего	16		30		43	21	54
	15		29	30–32		20	52–53
	14			27–29	42	19	49–51
Средний	13	72	28	25–26	40–41	17–18	47–48
	12	71	26–27	21–24	38–39	16	45–46
	11	65–70	25	18–20	37	14–15	42–44
	10	56–64	24	14–17	35–36	12–13	40–41
	9	43–55	22–23	12–13	33–34	11	37–39
	8	24–42	21	8–11	31–32	9–10	33–36
	7	9–23	20	6–7	29–30	8	31–32
Ниже среднего	6	1–8	18–19	4–5	25–28	6–7	28–30
	5	0	17	2–3	18–24	3–5	24–27
	4		12–16	1	11–17	2	23
Низкий	3		7–11	0	7–10	1	17–22
	2		4–6			0	14–16
	1		0–3		0–6		7–13

Информация об авторах

Денисенкова Наталия Сергеевна

кандидат психологических наук, доцент, профессор, кафедра социальной психологии развития, факультет социальной психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1740-3995>, e-mail: nataliya-denisenkova@yandex.ru

Федоров Валерий Владимирович

старший преподаватель, кафедра социальной психологии развития, факультет социальной психологии, , старший научный сотрудник, Научно-практический центр по комплексному сопровождению психологических исследований PsyDATA, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8289-3775>, e-mail: val.vl.fed@yandex.ru

Information about the authors

Nataliya S. Denisenkova

PhD in Psychology, Docent, Professor, Department of Social Psychology of Development, Faculty of Social Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1740-3995>, e-mail: nataliya-denisenkova@yandex.ru

Valeriy V. Fedorov

Senior Lecturer, Department of Social Psychology of Development, Faculty of Social Psychology, Senior Researcher, Scientific and Practical Center for Comprehensive Support of Psychological Research "PsyDATA", Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8289-3775>, e-mail: val.vl.fed@yandex.ru

Получена 26.08.2024

Received 26.08.2024

Принята в печать 11.11.2024

Accepted 11.11.2024

Независимая оценка эффективности психолого-педагогических методик и программ

Independent Evaluation of the Effectiveness of Psychological and Pedagogical Methods and Programs

Анализ эффективности программ психологической профилактики девиантного поведения в институциональных условиях воспитания несовершеннолетних

Бригадиренко Н.В.

Музыкально-эстетический лицей имени Альфреда Гарриевича Шнитке (ГАОУ СО «МЭЛ им. А.Г. Шнитке»), г. Энгельс, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0355-2113>, e-mail: brigadireenko2016@yandex.ru

Горина А.Л.

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ); Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России» (Общественная организация «Федерация психологов образования России»), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: 0000-0002-9495-2381, e-mail: gorinanastasia@yandex.ru

Дементьев А.С.

Школа опережающей педагогики (ОАНО «Школа опережающей педагогики»); Государственный университет просвещения (ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения»), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-1538-9774>, e-mail: alexdemon7771999@gmail.com

Кимстач Е.Л.

Школа № 1576 (ГБОУ Школа № 1576), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-9431-8452>, e-mail: kimstachel@sch1576.ru

Коновалов А.Ю.

Городской психолого-педагогический центр Департамента образования и науки города Москвы (ГБУ ГППЦ ДОИМ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7077-0962>, e-mail: konovalov-a@yandex.ru

Куприянова Е.А.

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4478-7215>, e-mail: kupriyanovaea@mgppu.ru

Сидоренко З.М.

Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних «Алтуфьево» (ГКУ СРЦ «Алтуфьево»), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-1446-6410>, e-mail: zoia.sidorenko1995@yandex.ru

Стратийчук Е.В.

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва,
Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6214-0314>, e-mail: chugeka@yahoo.com

Чиркина Р.В.

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва,
Российская Федерация

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7040-7792>, e-mail: chirkinarv@mgppu.ru

Апробация и внедрение новых технологий профилактики социальных рисков в специальных учебно-воспитательных учреждениях для несовершеннолетних с девиантным поведением предполагает, что эти процессы должны быть обоснованы доказательными исследованиями эффективности предлагаемых практик и технологий. В статье представлены результаты исследования динамики параметров, значимых для профилактики девиантного поведения подростков. Результаты получили путем двухлетней апробации модели профилактики социальных рисков «Экосистема детства». Модель включала все уровни профилактики, но в большей степени была нацелена на работу с подростками, проявляющими признаки дезадаптации, отклоняющееся поведение, учебные трудности, самовольные уходы и др. Значимое изменение копинг-стратегий, уровня удовлетворенности базовых потребностей и другие убедительные результаты исследования стали основой для апробации на базе СУВУ закрытого типа наиболее эффективных системообразующих элементов этой модели, в число которых вошли восстановительные практики, навыковые технологии на основе ОРКТ и индивидуальное профессионально-личностное сопровождение — менторинг.

Ключевые слова: менторинг, наставничество, восстановительные технологии, проект «Экосистема детства», специальные учебно-воспитательные учреждения, центры содействия семейному воспитанию.

Финансирование: статья подготовлена в рамках научно-исследовательского проекта ФГБОУ ВО МГППУ «Доказательное исследование эффективности программ и технологий профилактики социальных рисков, применяемых в учреждениях системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00037-24-01 от 09.02.2024 г. на 2024 г.

Для цитаты: Бригадиренко Н.В., Горина А.Л., Дементьев А.С., Кимстач Е.Л., Коновалов А.Ю., Куприянова Е.А., Сидоренко З.М., Стратийчук Е.В., Чиркина Р.В. Анализ эффективности программ психологической профилактики девиантного поведения в институциональных условиях воспитания несовершеннолетних [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2024. Том 21. № 4. С. 219–240. DOI:10.17759/bppe.2024210419

Analysis of the Effectiveness of Programs Designed for Prevention of Deviant Behavior in Educational Institutions for Adolescents

Natal'ya V. Brigadirenko

Musical and Aesthetic Lyceum named after Alfred Garrievich Schnittke, Engels, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0355-2113>, e-mail: brigadirenko2016@yandex.ru

Anastasia L. Gorina

Moscow State University of Psychology & Education; Federation of Psychologists of Education of Russia, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9495-2381>, e-mail: gorinanastasia@yandex.ru

Aleksey S. Dementyev

School of Advancing Pedagogy; Federal State University of Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-1538-9774>, e-mail: alexdeemon7771999@gmail.com

Ekaterina L. Kimstach

School No. 1576, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-9431-8452>, e-mail: kimstachel@sch1576.ru

Anton Yu. Kononov

State Budget Institution of Moscow City Center of Psychological and Educational Assistance, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7077-0962>, e-mail: kononov-a@yandex.ru

Ekaterina A. Kupriyanova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4478-7215>, e-mail: kupriyanovaea@mgppu.ru

Zoya M. Sidorenko

Social and Rehabilitation Center for minors "Altufevo", Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-1446-6410>, e-mail: zoia.sidorenko1995@yandex.ru

Evgeniya V. Stratiychuk

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6214-0314>, e-mail: chugeka@yahoo.com

Rimma V. Chirkina

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7040-7792>, e-mail: chirkinarv@mgppu.ru

Approbation and implementation of new technologies of social risk prevention in special educational institutions for young offenders should be beforehand substantiated by evidence-based research on their effectiveness. The article presents the results of the research on the dynamics of parameters significant for the prevention of deviant behavior of adolescents, obtained during the two-year testing of the model Ecosystem of Childhood. It's a systemic model of social risk prevention in the Centers for Assistance to Family Education in the city of Moscow. Model included all levels of prevention, it is mostly focused on working with adolescents with maladaptation). Significant changes in coping strategies, the level of satisfaction of basic needs, and other convincing results of the study brought us to testing the most effective elements of this model in other institutions, in this case closed schools for young offenders. Among them restorative practices (Communi-

nity Circle Counseling, etc.), the author's method of individual-personal support (mentoring), the Skillful Class/Skillful Group technology developed by Ben Furman, and other solution-focused methods.

Keywords: mentoring, coaching, restorative technologies, Ecosystem of Childhood, special educational institutions, centers for family education.

Funding: the study was carried out within the framework of the Moscow State University of Psychology & Education research project "Evidence-based study of the effectiveness of technology programs for the prevention of social risks used in institutions of the system for the prevention of neglect and juvenile delinquency" according to the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 073-00037-24-01 dated 02/09/2024.

For citation: Brigadirenko N.V., Gorina A.L., Demetyev A.S., Kimstach E.L., Konovalov A.Yu., Kupriyanova E.A., Sidorenko Z.M., Stratiychuk E.V., Chirkina R.V. Analysis of the Effectiveness of Programs Designed for Prevention of Deviant Behavior in Educational Institutions for Adolescents. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2024. Vol. 21, no. 4, pp. 219–240. DOI:10.17759/bppe.2024210419 (In Russ., abstr. in Engl.).

Введение

Антисоциальное, делинквентное поведение несовершеннолетних (в том числе, его уголовно наказуемые формы) во все времена представляет собой проблему как общества в целом, так и систем и ведомств, отвечающих за процессы и результаты социализации. Преступность несовершеннолетних, несмотря на тенденцию последних десятилетий к ее снижению, остается в фокусе внимания системы профилактики безнадзорности и правонарушений, поскольку, с одной стороны, показывает степень стабильности и социального и экономического благополучия общества [1], а с другой — предсказывает уровень взрослой преступности в случае, если не проводится профилактика рецидивов. Так, в отчете о деятельности Уполномоченного по правам ребенка в РФ за 2022 г. было отмечено, что общее количество совершенных несовершеннолетними преступлений уменьшилось на 4,4% и составило 30,5 тыс. против 31,9 тыс. случаев в 2020 году. С 3,1% до 2,9% в 2022 году по сравнению с 2020 годом снизилась и доля подростковой преступности в общей структуре уголовных преступлений. В совершении уголовных преступлений приняли участие 26,3 тыс. подростков, что на 9,7% меньше, чем в 2021 году (29,1 тыс.). При этом количество совершенных российскими подростками особо тяжких преступлений в 2022 году выросло на 22,5% и составило максимум за последние пять лет [10].

На фоне общего снижения правонарушений несовершеннолетних произошло также снижение на 6,5% количества детей, помещенных в учреждения системы профилактики в 2022 гг. по сравнению с 2021 годом (в это число входят и лица, не достигшие возраста административной или уголовной ответственности). Дети и подростки, помещаемые в учреждения системы профилактики безнадзорности и правонарушений (далее — система профилактики), в том числе в специальные учебно-воспитательные учреждения открытого и закрытого типов, воспитательные колонии (далее — учреждения), длительно пребывают в социально проблемных и юридически значимых ситуациях, воспитываются в условиях семейного неблагополучия или в учреждениях, подвергаются влиянию асоциального окружения и потому неизбежно имеют целый комплекс дефицитов развития, признаки девиантного, асоциального, делинквентного и аддиктивного поведения [3; 7; 11; 12; 16]. Оказавшись в условиях учреждений профилактики, они нуждаются в том, чтобы вся

их среда проживания была поддерживающей и развивающей, в которой все взаимодействия и социальные факторы формируют нормативную социализацию. Проживание в учреждении, задающем жесткие рамки и ограничения, отсутствие или деформация социальных связей с родными и другими значимыми взрослыми, искусственные условия бытового благополучия одновременно с отсутствием возможностей самостоятельного освоения важных бытовых и социальных навыков также приносят свою лепту в нарушение личностного и социального развития воспитанников. Пребывание в учреждениях может стать важным периодом для выявления у несовершеннолетних рисков социально-психологического и личностного характера, которые после выхода из учреждений могут стать триггерами повторного совершения правонарушений, дезадаптации и развития более выраженных форм асоциального образа жизни, а также крайних форм деструктивного, антисоциального, радикального поведения. В связи с этим перед специалистами системы профилактики встает проблема организации в учреждении такой эффективной профилактической системной работы, которая была бы направлена на преодоление этих триггеров и развитие у подростков навыков социализации, саморегуляции, самостоятельности, ответственности, необходимых для их ресоциализации и дальнейшей социальной интеграции [17]. Предлагаемые и реализуемые в учреждениях системы профилактики программы такой направленности нуждаются в анализе механизмов их действия и исследовании их эффективности. Кроме того, в случае недостаточной эффективности необходимо разработать подходы и методические основания для совершенствования системы многоуровневой профилактики деструктивного поведения и социальных рисков в условиях институционального воспитания, включив в этот процесс апробацию подтвердивших свою эффективность в процессе реализации проекта методов и технологий.

Такого рода работа была предпринята в рамках проектов Федерации психологов образования России в партнерстве с МГППУ под общим названием «Экосистема детства: апробация системной модели профилактики социальных рисков в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, по гранту Департамента труда и социальной защиты г. Москвы в 2020-22 гг.». с детьми и подростками, проживающими в центрах содействия семейному воспитанию (далее — ЦССВ) г. Москвы, проявляющими признаки дезадаптации (отклоняющееся поведение, учебные трудности, самовольные уходы и т. д.) [23; 27]. В течение двух лет команда проекта проводила исследование эффективности технологий, входящих в модель «Экосистема детства», а именно: технологий формирования социальных навыков и норм поведения («Сила народной игры», «Умелый класс/Умелая группа/Умелая семья») [24; 25], восстановительных программ («Круг поддержки сообщества», Консилиум в формате восстановительного «Круга сообщества») [20; 21], менторинг (социальная технология индивидуального профессионально-личностного сопровождения подростка с выявленными проблемами аддикций и противоправного поведения) [8]. Все технологии были взаимосвязаны процессами личностно значимой деятельности в условиях формирующей нормы и ценности социальной среды.

Для апробации в специальных учебно-воспитательных учреждениях (далее — СУВУ) нами были предложены элементы модели «Экосистема детства», показавшие наиболее впечатляющие результаты и получившие высокую экспертную оценку как специалистов ЦССВ, так и внешних экспертов, работающих с подростками группы риска в институциональных условиях. Эти элементы представляют три системообразующих направления модели: восстановительные практики, навыковые технологии на основе ОРКТ и индивидуальное профессионально-личностное сопровождение — менторинг. Они представлены далее с учетом специфики категории воспитанников и условий обучения и проживания в СУВУ.

Ключевые технологии модели «Экосистема детства»: восстановительные практики, навыки технологии, менторинг

Восстановительные практики

Восстановительные практики в России развиваются на стыке идей и концепции восстановительного правосудия, общинных практик решения конфликтов и идей педагогики сотрудничества. Во многих регионах восстановительные практики составляют основу деятельности служб примирения [13; 14; 15].

Ядром восстановительных практик является понимание ответственности не как претерпевание наказания, а как заглаживание обидчиком вреда, причиненного пострадавшему, для исцеления и восстановления пострадавшего от последствий правонарушения. При этом важно прекращение вражды, отказ от мести и восстановление человечности во взаимоотношениях, поэтому основой восстановительного процесса является встреча лицом к лицу обидчика и жертвы, их открытая коммуникация, на которой они являются «главными действующими лицами», субъектами этого диалога. Для обеспечения конструктивности и безопасности коммуникации необходим нейтральный ведущий восстановительных программ, владеющий технологией организации переговоров по таким ситуациям. В ходе диалога он не выступает экспертом, не дает ни оценок, ни советов, ни поучений, а сохраняет нейтральность и баланс, в равной степени поддерживая стороны на пути друг к другу и совместному решению. И при этом он не забывает, что негативные последствия события и причиненный вред (одной стороне или взаимный) должен быть проговорен пострадавшим лично обидчику и максимально, насколько возможно, заглажен силами самого обидчика. Причем, если, например, прозвучали извинения, то ведущий восстановительной программы всегда переспрашивает, принимаются ли эти извинения и прощен ли обидчик, и если да, то можно ли больше не возвращаться к этому вопросу и больше не припоминать прошлое.

В условиях СУВУ порой сложно провести такие примирительные встречи по заглаживанию вреда с оставшимися на свободе потерпевшими, поэтому допускается онлайн-формат, извинительные письма пострадавшему от воспитанника СУВУ, замещающие жертвы и т. д. Практики восстановительного правосудия, распределенные по этапам пребывания несовершеннолетнего в СУВУ, представлены в табл. 1. Такое разделение практик связано со сроками пребывания несовершеннолетних в учреждениях и спецификой работы с ними на разных этапах пребывания в СУВУ.

Табл. 1. Восстановительные практики в СУВУ

Этап	Начало пребывания в СУВУ	В течение пребывания в СУВУ	Подготовка к выпуску из СУВУ (ориентировочно за полгода)
Задачи	Независимо от прошлого, быть безоценочно принятым и значимым в сообществе своей группы СУВУ с понятными и согласованными правилами; обрести навыки взаимодействия и конструктивной коммуникации со сверстниками и взрослыми	Обрести в себе силы оглянуться назад и исправить ошибки прошлого, обрести навыки ответственного поведения, сопереживания и заглаживания причиненного жертве вреда	Удержаться в новой роли и выстраивать конструктивные и прочные поддерживающие взаимоотношения с близкими и окружающими после возвращения в социум

Восстановительные практики	<p>Малые восстановительные практики в работе сотрудников СУВУ:</p> <ul style="list-style-type: none"> • безоценочный язык; • поддерживающие высказывания; • восстановительные высказывания; • карточки с восстановительными вопросами 	<p>Медиация онлайн или лицом к лицу между воспитанником и его родителями</p>	<p>Круги сообщества по проектированию будущего, в ходе которых все по очереди обсуждают свои действия после освобождения, что им поможет удержаться от повторения подобного, какая им нужна поддержка и от кого</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Круги знакомства на обсуждение и согласование правил • Круги на поддержку познавательной активности (новое) • Проведение примирительных программ между воспитанниками по ситуациям, возникающим внутри СУВУ 	<p>Медиация онлайн или через извинительные письма между воспитанником и пострадавшими от его действий</p>	<p>«Карта перспектив» для индивидуального обсуждения будущего</p>
	<p>Обучение ассертивным формам коммуникации воспитанников: мягкая сила коммуникации как способность достигать своей цели, не причиняя вред окружающим (новое)</p>	<p>Обсуждение переживаний пострадавших от преступлений — на разном материале (новое)</p>	<p>«Семейные советы» создания поддержки и укрепления социальных связей по месту проживания воспитанника после освобождения [18]</p>
	<p>Совет профилактики / консилиум в формате Круга, направленный на повышение способности воспитанников самим справляться со своими сложными ситуациями (эмпауэрмент)</p>	<p>Встречи с «замещающими жертвами» и слушание их историй и рассказов о событиях преступлений и их последствиях</p>	<p>Объединение восстановительного подхода с навыковыми техниками и менторингом</p>

Все эти программы способствуют развитию взаимопонимания, сопереживания, рефлексии, навыков уважительной коммуникации, ответственному поведению, сотрудничеству и выполнению договоренностей.

В СУВУ это можно совмещать с навыковыми и другими технологиями для более устойчивого результата.

Ориентированный на решение подход в работе с детьми

Дети и подростки в школах часто сталкиваются с академическими и поведенческими трудностями и связанными с ними переживаниями и негативными последствиями. Распространенными подходами к решению проблем школьной неуспеваемости, нарушений правил поведения, пропусков занятий, ситуаций травли и применения насилия в школе являются индивидуальные

учебные планы, индивидуальные и групповые консультации, тренинги, профилактические беседы, сотрудничество с родителями или опекунами, восстановительные программы, привлечение к внеклассным мероприятиям. В последние десятилетия для решения указанных проблем в школьной практике также получают распространение идеи и техники ориентированной на решение краткосрочной терапии [22].

Ориентированная на решение краткосрочная терапия (ОРКТ) — это подход в консультировании и социальной работе, использование которого позволяет клиенту достичь желаемых изменений при минимальном вмешательстве терапевта (консультанта). Подход был разработан в 1980-е годы в Центре краткосрочной семейной терапии в Милуоки социальными работниками Стивом де Шейзером и Инсу Ким Берг вместе с коллегами.

В ОРКТ предполагается, что есть два источника изменений: предпочитаемое будущее (какой станет жизнь человека, если терапия окажется успешной) и те навыки и ресурсы, которые человек уже имеет и которыми пользуется в настоящем. В ОРКТ большое внимание уделяется выстраиванию поддерживающих отношений как между клиентом и терапевтом, так и между клиентом и его окружением. И, наконец, подчеркивается значимость небольших шагов на пути к желаемым изменениям [28; 30].

Основные техники, которые используются в ориентированном на решение подходе: разговор, свободный от проблемы; «чудесный вопрос» (или вопрос о предпочитаемом будущем); шкалирование, вопросы об исключениях.

Разговор, свободный от проблемы, используется для установления контакта и поиска сильных сторон человека, ресурсов, способов, которые помогли справиться с трудностями в прошлом.

- Что ты больше всего любишь делать?
- Что у тебя получается лучше всего? Какие у тебя есть суперспособности?
- Чему ты недавно научился? Как тебе это удалось?
- Если бы ты был суперзвездой/знаменитым футболистом/популярным блогером и у тебя брали интервью, что бы ты рассказал о себе в первую очередь?
- Что хорошего твой друг мог бы рассказать о тебе? Что он мог бы сказать о том, как тебе удается справляться с трудными ситуациями?
- Если бы здесь были твои родители/учителя, что бы они сказали о том, в чем ты особенно хорош?

«Чудесный вопрос» нужен для того, чтобы описать картину предпочитаемого будущего.

Примерная формулировка: «Предположим, что сегодня ночью, пока ты спал, произошло чудо и проблема решилась. Однако, поскольку ты спал, то не знал, что это чудо произошло. По каким признакам ты поймешь, что проблемы больше нет?»

Вместо «чудесного вопроса» можно напрямую спрашивать о желаемых изменениях: «Какие изменения в первую очередь ты заметишь, когда проблема исчезнет? Кто в школе (дома) первым заметит, что дела идут лучше? По каким признакам?»

Шкалирующие вопросы — инструмент для того, чтобы оценить, как идут дела, относительно желаемого будущего. «Представь, что 10 — это точка, в которой ты бы хотел оказаться (то самое предпочитаемое будущее), а 0 — полная противоположность. Оцени, на какой цифре ты сейчас».

Если цифра выше 0, то почему? Что уже сейчас идет хорошо? Что ты сделал для того, чтобы оказаться на этой цифре? Что такого замечают родители/друзья/учителя, что говорит им о том, что ты на этой отметке?

Если человек отвечает, что сейчас он/она на 0, то задаются вопросы на совладание (копинг-вопросы): «Это действительно непростая ситуация. Как ты справляешься? Как тебе вообще удастся (вставать по утрам, приходить в школу...)? Что ты делаешь, чтобы не стало хуже?»

Планирование изменений:

- Как будет выглядеть +1 по шкале? Что ты тогда будешь делать? Что будешь думать о себе? Что заметят другие люди?
- Что ты мог бы сделать, чтобы переместиться на +1? Что могут сделать твои родители, друзья, учителя..., чтобы помочь тебе в этом?

Техники ориентированного на решение подхода могут использоваться как в индивидуальной, так и в групповой работе в школьном контексте, в том числе с детьми из группы риска, состоящими на внутришкольном учете, и т. д. Ответы на перечисленные выше вопросы могут лечь в основу индивидуального плана сопровождения обучающегося или быть частью индивидуального образовательного маршрута.

Навыки ребенка (Kids' skills)

На основе ОРКТ-подхода в 1990-е годы финские специалисты психиатр Бен Фурман и клинический психолог Тапани Ахола разработали метод «Навыки ребенка» (Kids' Skills), который помогает детям овладеть умениями, необходимыми для преодоления поведенческих и эмоциональных трудностей, при поддержке сверстников и близких взрослых [24; 31].

Программа состоит из 15 шагов, объединенных в пять этапов:

1. переформулировать проблему в навык;
2. усилить мотивацию к изменениям;
3. создать команду поддержки;
4. тренировать навык и замечать успехи;
5. отпраздновать, поблагодарить команду за поддержку и перейти к следующему навыку.

Для каждого этапа есть подходящие вопросы, с которыми можно ознакомиться в работах Бена Фурмана [24].

Программу можно проводить как индивидуально, так и с целым классом. Модификация программы для целого класса называется «Умелый класс», ее цель — помочь учащимся овладеть базовыми социально-эмоциональными навыками и навыками саморегуляции. Алгоритм включает два этапа. На первом этапе учащиеся и учитель участвуют в обсуждении и голосуют за один из шести навыков для освоения. Всему классу предстоит совместно освоить один и тот же навык. Таким образом учащиеся начинают понимать и осваивать процесс изучения навыка. Как правило, совместное изучение навыка занимает около двух недель. На втором этапе каждый учащийся выбирает для себя индивидуальный навык для освоения из предложенных. Можно, чтобы несколько учащихся выбрали один и тот же навык и сформировали группу для совместного освоения этого навыка. Технология «Умелый класс» получила экспертную оценку как практика с доказанной эффективностью в рамках проектов МГППУ и может служить инструментом ранней профилактики социальных рисков детства, возникающих в дошкольном, младшем школьном возрасте и в подростковой среде. Изначально программа была рассчитана на учащихся младших классов и прошла широкую апробацию в 8 регионах РФ [26; 31]. В ЦССВ программа была адаптирована к разновозрастным семейным группам. В СУВУ алгоритм «Умелого класса» приспособлен к применению в подростковой группе, проходит как деловая игра и отличается некоторыми приемами фиксации изменений и содержанием и количеством навыков. Такой формат апробирован и модифицирован стажировочной площадкой проекта «Умелый класс» на базе Музыкально-эстетического лицея им. О.Г. Шнитке (г. Энгельс, Саратовская обл.).

Командой Музыкально-эстетического лицея были выделены несколько важных социально-психологических особенностей технологии «Умелый класс» в ходе ее реализации в подростковых группах:

- переориентация критических замечаний на поддержку и помощь;
- сплочение детского коллектива общим делом и общими целями;

- позитивный характер взаимодействия;
- наглядная фиксация динамики освоения навыка;
- переориентация учителя с контролирующей функции на поддержку и сотрудничество как в классе в целом, так и каждой личности в отдельности;
- чувство ответственности не только за собственные успехи, но и за успехи своих партнеров, всего класса;
- осознание того, что совместная работа в группах — это серьезный и ответственный труд;
- подросток получает инструмент для освоения необходимых ему навыков и решения своих личностных проблем.

Для реализации в СУВУ предложен формат навыковой игры под названием «Миссия выполняю». В ее алгоритме в качестве элементов, повышающих мотивацию подростков и их ответственность за результаты, предложены «Круги сообщества» [21] как форма организации обсуждения правил и условий на старте и в процессе организации обратной связи от группы поддержки изменений.

В условиях СУВУ работа воспитанника над своими навыками и решением жизненных вопросов может и должна подкрепляться участием ментора (профессионального наставника).

Менторинг

Менторинг — это инновационная технология индивидуального сопровождения подростков, успешно реализуемая с 2020 года в рамках проектов факультета юридической психологии Московского государственного психолого-педагогического университета. Менторинг представляет собой важное направление психолого-педагогической работы с несовершеннолетними, находящимися в учреждениях, таких как ЦССВ и СУВУ. Это обусловлено тем, что убеждения и взгляды человека могут измениться только в контексте межличностных отношений, а менторинг является безопасной формой (как для специалиста, так и для ребенка) таких отношений в условиях учреждения [8; 29]. Основные принципы менторинга обобщены в табл. 2.

Табл. 2. Основные принципы модели менторинга

Целевая группа	несовершеннолетние 12–18 лет
Время проведения и длительность	во время пребывания воспитанника в СУВУ, длительность программы не менее 6 месяцев
Цель работы	профилактика рецидивов правонарушений несовершеннолетнего; развитие личности в сторону социально одобряемого поведения
Особенности работы	<ul style="list-style-type: none"> • работа с актуальным запросом воспитанника (цели определяются индивидуально, в том числе на Кругах) • установление рабочего контакта • встреча с подопечным 1 раз в неделю/10 дней • использование рабочей тетради ментора • интервью раз в 2 недели • ментор ведет не более 3 подопечных

В процессе менторинга значимый взрослый помогает подопечному изменить отношение к себе и окружающему миру, отражая и постепенно корректируя его картину мира при наличии запроса со стороны подопечного. Искажение картины мира у детей зачастую является следствием травмирующего опыта, поэтому в случае необходимости менторинг ведется параллельно с сеансами психотерапии или работой с психологом. Ментором может стать как волонтер, так и сотрудник учреждения. Принципиально, чтобы кандидат имел психологическое или педагогическое об-

разование и не имел прямого контакта с ребенком в рамках своей работы, а также прошел обучение технологии менторинга в рамках обучающего курса по программе факультета юридической психологии МГППУ.

При планировании работы ментора мы учитывали структуру личности, описанную С.В. Бонкало [6].

Ментор воздействует на различные аспекты этой структуры:

- когнитивный компонент — служит инструментом для развития критического мышления;
- аксиологический компонент — ментор становится значимым взрослым, а дополнительные группы онлайн-общения обеспечивают расширенный круг общения;
- экзистенциальный компонент — в процессе общения с ментором подопечный отвечает на многие глубинные вопросы о себе;
- эмоциональный компонент — способствует развитию навыка рефлексии;
- поведенческий компонент — служит показателем происходящих изменений;
- акмеологический компонент — развивает необходимые навыки у подопечного [29].

Таким образом, в рамках предлагаемого метода менторинга для СУВУ были выделены следующие цели и мишени для работы:

- развитие навыков адекватного саморегулирования и рефлексии;
- понимание своих собственных целей и ценностей;
- развитие критического мышления и пошагового планирования.

И, как следствие проведенной работы, изменения касаются в первую очередь поведенческой модели подопечного.

Ограничения применения метода со стороны воспитанника или ментора:

- начало сопровождения по модели менторинга возможно не ранее 12 лет;
- невозможно ведение ментором ребенка, имеющего аффективную психопатологию (если степень ее выраженности не дает ребенку брать на себя ответственность за свои действия);
- ментор не может вести больше 3 детей одновременно;
- подопечные одного ментора не должны быть в близкой эмоциональной связи (сублинги, друзья, пара).

Ментор анализирует ход работы, в том числе с помощью рефлексивных записей в «Дневнике ментора». В случае возникновения значительных эмоциональных колебаний, трудностей, сомнений в своих действиях (выражается, например, в активных вопросах и мыслях «так ли я действую?», «может, мне уйти, так как я ужасно работаю») важно обсуждать это на супервизии и интервизии, на которых решаются ситуативные трудности, развивается навык контроля процесса и его анализа, эмоциональная саморегуляция у ментора.

Для подростка в процессе менторинга используются различные формы и техники фиксации планов, изменений, проработки актуальных состояний и проблем (рисованные истории или комиксы, шкалирование, незаконченные предложения и пр. [19, с. 44–58]), оформленные в «Рабочую тетрадь», которую ментор ведет совместно с подопечным и которая остается у воспитанника на всех этапах его сопровождения и перемещения.

Оценка эффективности модели (на примере проекта «Экосистема детства», реализованного в ЦССВ)

В рамках проекта «Экосистема детства» была организована оценка эффективности модели, включающей менторинг, навыки технологии и технологии восстановительного правосудия.

Базой исследования стали 4 центра содействия семейному воспитанию г. Москвы: ЦССВ им. Ю.Н. Никулина, ЦССВ «Спутник», ЦССВ № 1 (в настоящее время ЦССВ «Радуга»), ЦССВ «Каховские ромашки».

Выборка исследования: 120 подростков от 12 до 18 лет, проживающие в ЦССВ.

Методики исследования [4; 5; 9].

Постоянная часть комплекта методик, которая присутствовала на всех 4-х этапах:

- методика «Склонность к девиантному поведению» (СДП) (Э.В. Леус и др.);
- «Шкала субъективного остракизма для несовершеннолетних» (ШСО);
- «Шкала нарушенных в ситуации социального остракизма потребностей» (ШНП-О);
- Методика психологической диагностики способов совладания со стрессовыми и проблемными для личности ситуациями (Р. Лазарус).

Переменной частью диагностического комплекта составили:

- Методика исследования самооценки Т.В. Дембо — С.Я. Рубинштейн;
- «Склонность к отклоняющемуся поведению» (СОП) (А.Н. Орел);
- «Индивидуально-типологический детский опросник» (ИТДО) (Л.Н. Собчик);
- «Индивидуально-типологический опросник» (ИТО) (Л.Н. Собчик);
- Шкала социальной желательности (Д.П. Краун, Д. Марлоу; адаптация Ю.Л. Ханина);
- Опросник для диагностики эмоционального интеллекта (ЭМИн) (Д.В. Люсин);
- Методика диагностики степени социально-психологической адаптации (К. Роджерс, Р. Даймонд);
- Методика диагностики степени удовлетворенности основных потребностей (модификация А. Эдвардса);
- «Многомерно-функциональная диагностика ответственности» (В.П. Прядеин);
- опросник «Стиль поведения в конфликте» (К. Томас);
- Тест агрессивности (опросник Л.Г. Почебут);
- Тест отношения к приему пищи.

Процедура исследования

Психологическая диагностика состояла из четырех срезов.

1 срез: входная диагностика, которая включала в себя психологическое обследование подростков, получение как общих данных о детях — участниках проекта, так и составление индивидуальных психологических портретов на запросную группу. Запросная группа формировалась специалистами ЦССВ из подростков, которые в дальнейшем должны были участвовать в программах проекта (менторинге, восстановительных кругах и пр.). В этом этапе приняли участие 120 подростков от 12 до 18 лет.

2 срез: промежуточный, направленный на анализ основных параметров и выявление тенденций к изменениям. В нем приняли участие 104 человека.

3 срез: сравнительный этап психологической диагностики и составление индивидуальных психологических портретов на запросную группу. В нем приняли участие 107 человек.

4 срез: заключительный, включающий в себя анализ значимых изменений и выявление связей исследуемых параметров при помощи методов математической статистики. В нем приняли участие 110 подростков.

Обработка результатов проводилась с помощью пакета статистической обработки данных SPSS. Использовался непараметрический критерий Манна — Уитни, корреляционный анализ.

Основные результаты диагностики на начальных этапах (1 и 2 этапы)

На начальных этапах реализации проекта при анализе результатов психологической диагностики был описан типовой портрет подростков, воспитывающихся в ЦССВ. Для них характерна

ориентация на социально обусловленное поведение, а именно подростковая реакция группирования. У большинства подростков выявлена ситуативная предрасположенность, а в некоторых случаях и сформированная модель делинквентного и аутоагрессивного поведения. Более половины обследованных подростков испытывают пограничное состояние остракизма, более чем у 50% выявлен средний уровень нарушенных потребностей в ситуации социального остракизма.

Ведущей копинг-стратегией на 1 и 2 этапах являлась стратегия «бегства-избегания». При отчетливом предпочтении стратегии избегания могут наблюдаться неконструктивные формы поведения в стрессовых ситуациях: отрицание либо полное игнорирование проблемы, уклонение от ответственности и действий по разрешению возникших трудностей, пассивность, нетерпение, вспышки раздражения, погружение в фантазии, переедание, употребление алкоголя и т. п. с целью снижения эмоционального напряжения.

У части подростков незначительно преобладает такой тип поведения в конфликтных ситуациях, как компромисс, то есть готовность пойти на взаимные уступки ради урегулирования конфликта.

У большинства подростков ЦССВ наблюдается ситуативная ответственность — это значит, что они проявляют ответственность только в определенных ситуациях.

У респондентов преобладает средняя степень агрессивности и адаптированности, при этом высокая степень отмечена по параметрам вербальной агрессии и самоагрессии.

Показатели самооценки и притязаний находятся на очень высоком и высоком уровне.

Также получено убедительное подтверждение того, что у испытуемых из ЦССВ преобладают низкий и очень низкий уровни эмоционального интеллекта.

Основные результаты исследования после завершения 4-го этапа

Основным изменением по результатам применения модели профилактики стала возросшая роль конструктивных копинг-стратегий, и это изменение статистически значимо. На 3 этапе для участников исследования стала более актуальна стратегия «дистанцирования». Она предполагает попытки преодоления негативных переживаний в связи с проблемой за счет субъективного снижения ее значимости и степени эмоциональной вовлеченности в нее. Характерно использование интеллектуальных приемов рационализации, переключения внимания, отстранения, юмора, обесценивания и т. п.

Так, в ЦССВ № 1 («Радуга») на 3 и 4 этапе основные изменения произошли в способах совладания со стрессовыми событиями (исследовались по методике Р. Лазаруса). Наибольшие изменения отмечаются по шкалам: «Дистанцирование», «Конфронтация», «Самоконтроль», «Поиск социальной поддержки», «Принятие ответственности», «Планирование и положительная переоценка». В ЦССВ «Каховские ромашки» на 2 и 3 этапах значительно снизились показатели по шкале «Самоповреждающее (аутоагрессивное) поведение» (методика Р. Лазаруса).

При сравнении данных 3 и 4 срезов обнаружены значимые различия по методике «Шкала нарушенных в ситуации социального остракизма потребностей» (ШНП-О) по шкалам «Принадлежность», «Самоуважение», а также по «Инклюзивному кластеру», шкале «Контроль» и кластеру «Власти и провокации». Значимые различия указывают на понижение степени неудовлетворенности потребностей. В сравнении 2 и 4 этапа выявлены различия по шкале «Принадлежность» и «Инклюзивному кластеру».

В ЦССВ «Спутник» на 3 и 4 срезах выявлен статистически значимый сдвиг с лидирующей на начальных этапах проекта стратегии «бегства-избегания» в сторону стратегии «дистанцирования».

Полученные данные по методикам были подвергнуты корреляционному анализу с помощью критерия ранговой корреляции r Спирмена на предмет выявления взаимосвязей между исследуемыми показателями. Были произведены расчеты по всем шкалам методик по 2, 3 и 4 этапам ди-

агностики. Математико-статистический анализ данных выявил большое количество значимых связей, как прямых, так и обратных. Выполненная визуализация корреляционных плеяд позволяет нам выделить самоповреждающее и аутоагрессивное поведение как ядро психологических нарушений у подростков-воспитанников ЦССВ (рис. 1).

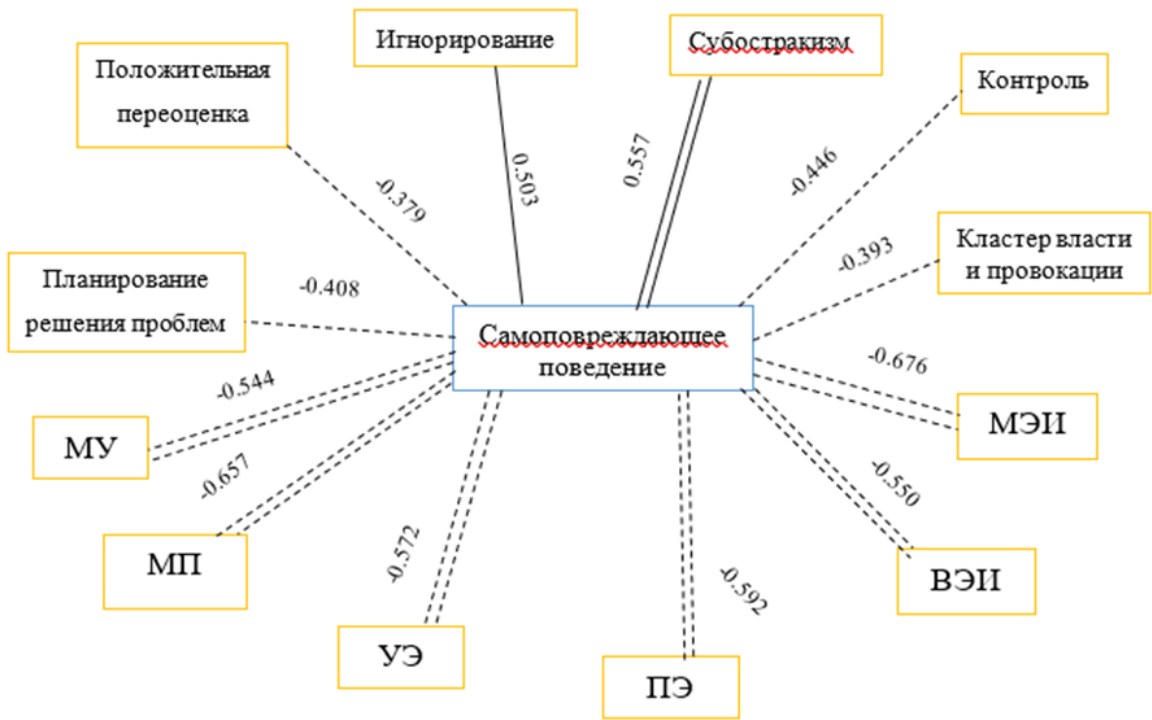


Рис. 1. Корреляционные связи параметров психологических нарушений у подростков-воспитанников ЦССВ

Как видно на рис.1, чем более выражено самоповреждающее поведение, тем статистически выше проявляются делинквентное, зависимое, агрессивное, социально одобряемое поведение. Чем выше склонность к самоповреждающему поведению, тем ниже уровень эмоционального интеллекта и тем более нарушены потребность в контроле, инклюзивный кластер потребностей и кластер власти и провокации.

Итак, в ходе исследования были определены следующие психологические особенности подростков-воспитанников ЦССВ: выраженная модель делинквентного и аутоагрессивного поведения, наличие пограничного состояния социального остракизма, преобладание копинг-стратегий «бегство-избегание» и «конфронтация», преобладание такого типа поведения в конфликте, как «компромисс», ситуативный вид ответственности, высокая степень вербальной агрессии и самоагрессии, неадекватный уровень самооценки, низкий и очень низкий уровни эмоционального интеллекта.

Основными изменениями в результате реализации модели «Экосистема детства» стали:

- сдвиг преобладающей на начальном этапе копинг-стратегии «бегства-избегания» в сторону стратегии «дистанцирования» и значимое повышение более конструктивных копингов, таких как «самоконтроль», «поиск социальной поддержки», «принятие ответственности», «планирование» и «положительная переоценка»;
- значимое снижение параметра «Самоповреждающее (аутоагрессивное) поведение»;
- значимое снижение уровня нарушения базовых потребностей и переживания социальной остракизации, которые являются предикторами высокого риска антисоциального поведения,

а будучи связанными со склонностью к аутоагрессии и делинквентному, аутоагрессивному поведению, описывают механизм доморощенного терроризма [2; 4; 5].

Подростки, воспитываемые в центрах содействия семейному воспитанию и имеющие мало шансов на приемную семью, фактически проявляют все признаки склонности к различным видам и сочетаниям девиантного, в том числе делинквентного, поведения, часто состоят на различных видах учета и имеют риск попадания в СУВУ, где к ним применяются меры принудительного воспитательного воздействия [16]. Но пока крайние проявления не наступили, введение программ системной профилактики позволяет эффективно трансформировать социальное поведение воспитанников.

Рекомендуемые для апробации в СУВУ технологии и элементы профилактики

Успешная апробация в ЦССВ технологий профилактики, включенных в модель «Экосистема детства» [23], благодаря результатам доказательного исследования эффективности этих технологий позволяет предложить для применения их в работе со сходной по проблематике категорией подростков с девиантным поведением, находящихся в условиях институционального воспитания, а именно — в СУВУ.

Полученные на площадках ЦССВ результаты и эффекты профилактики трех уровней переосмыслены командой проекта. Они реализуются в программе апробации — на базе специальных учебно-воспитательных учреждений закрытого типа в рамках проекта МГППУ «Доказательное исследование эффективности программ и технологий профилактики социальных рисков, применяемых в учреждениях системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» (Госзадание Минпросвещения РФ). В проекте осуществляется проведение и анализ исследования результатов и эффектов программ воспитания и психологической профилактики, применяемых в учреждениях системы профилактики — в отношении динамики параметров, значимых для снижения рисков девиантного/деструктивного поведения.

Заключение

Предлагаемые и реализуемые в учреждениях системы профилактики программы коррекционной, реабилитационной, воспитательной работы нуждаются в анализе механизмов их действия и исследовании их эффективности. Выявленные в результате таких исследований эффекты наиболее действенных практик и технологий позволяют сформулировать подходы и методические основания (которые необходимы для совершенствования системы многоуровневой профилактики деструктивного поведения и социальных рисков в условиях институционального воспитания). Сама формулировка подходов и методических оснований стала возможной благодаря включению в процесс исследований этапа апробации, которая подтвердила эффективность в процессе реализации РКИ таких методов и технологий, как менторинг, восстановительные и навыковые практики. Данные методы и технологии помогают предотвратить антисоциальное и деструктивное поведение подростков и выявить наиболее эффективные элементы профилактики в программах, реализуемых в СУВУ, подведомственных Минпросвещения РФ.

Литература

1. *Антонян Ю.М., Гончарова М.В.* Состояние и причины преступности несовершеннолетних в России [Электронный ресурс] // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Юриспруденция. 2018. № 2. С. 87–100. doi:10.18384/2310-6794-2018-2-87-100
2. *Бойкина Е.Э.* Остракизм и родственные феномены: обзор зарубежных исследований [Электронный ресурс] // Психология и право. 2019. Том 9. № 3. С. 127–140. doi:10.17759/psylaw.2019090310

3. *Бойкина Е.Э., Радчиков А.С., Романова Н.М., Пятых Г.А., Киселев К.А.* Подросток в закрытых учреждениях системы образования и ФСИН России: субъективная остракизация, одиночество, мотивы аффилиации и смысложизненные ориентации [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2023. Том 20. № 4. С. 106–118. doi:10.17759/bppe.2023200410
4. *Бойкина Е.Э., Чиркина Р.В., Радчиков А.С., Морозикова И.В., Пятых Г.А., Анисимова Е.В.* Шкала субъективного остракизма (подростки, молодежь), ШСО-ПМ [Электронный ресурс] // Психология и право. 2023. Том 13. № 4. С. 132–149. doi:10.17759/psylaw.2023130410
5. *Бойкина Е.Э., Чиркина Р.В., Чумаченко Д.В., Романова Н.М., Киселев К.А.* Шкала нарушенных потребностей. Остракизм (подростки, молодежь), ШНПО-ПМ [Электронный ресурс] // Психология и право. 2024. Том 14. № 1. С. 53–71. doi:10.17759/psylaw.2024140104
6. *Бонкало С.В.* Социально-психологические технологии формирования конструктивной жизненной позиции делинквентных подростков: на примере воспитанников специальных образовательных учреждений закрытого типа: Дисс. ... канд. психол. наук. М., 2012. 240 с.
7. *Бутова М.В.* Специальное учебно-воспитательное учреждение закрытого типа как субъект системы профилактики правонарушений несовершеннолетних: история и современное состояние // Ученые записки Казанского юридического института МВД России. 2020. Том 5. №2 (10). С. 101–105.
8. *Горина А.Л., Луньков Д.Р., Сергеева Е.С., Трусович Н.В.* Опыт реализации авторской концепции направления «Менторинг: индивидуальное личностно-профессиональное сопровождение подростков группы риска», осуществляемого в рамках проекта «Экосистема детства» [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2021. Том 18. № 4. С. 78–87. doi:10.17759/bppe.2021180408
9. *Дворянчиков Н.В., Делибалт В.В., Дозорцева Е.Г., Дебольский М.Г., Дегтярев А.В., Чиркина Р.В., Лаврик А.В.* Методическое руководство. Сборник тестов программно-методического комплекса дифференциальной диагностики поведенческих нарушений несовершеннолетних «Диагност-Эксперт+». М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. 198 с.
10. Доклад о деятельности Уполномоченного при Президенте Российской Федерации по правам ребенка в 2022 году [Электронный ресурс] // Уполномоченный при Президенте Российской Федерации по правам ребенка. URL: <https://deti.gov.ru/uploads/magic/ru-RU/Document-0-245-src-1693288593.8281.pdf> (дата обращения: 15.07.2024).
11. *Зайко Т.М.* Меры борьбы с преступностью несовершеннолетних и молодежи: правовой и психолого-криминологический аспекты: Монография. Тамбов: ООО «Консалтинговая компания Юком», 2017. 85 с.
12. *Идобаева О.А.* Методические рекомендации по повышению эффективности деятельности по реабилитации и ресоциализации несовершеннолетних в специальных учебно-воспитательных учреждениях открытого и закрытого типа. М., 2015. 84 с.
13. *Коновалов А.Ю.* Роль педагога-психолога в воспитательной работе в школе в рамках восстановительного подхода [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2017. Том 14. № 1 (50). С. 23–25. URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2017_n1/Kononov (дата обращения: 15.07.2024).
14. *Коновалов А.Ю.* Школьная служба примирения и восстановительная культура взаимоотношений: практическое руководство. 2-е изд., дораб. М.: МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2014. 306 с.
15. *Коновалов А.Ю., Путинцева Н.В.* Круг сообщества [Электронный ресурс] // Каталог психолого-педагогических программ и технологий в образовательной среде. М.: Общественная организация «Федерация психологов образования России», 2018. С. 191–195. URL: https://psyjournals.ru/nonserialpublications/pppt_catalog_2018/pppt_catalog_2018.pdf (дата обращения: 15.07.2024).
16. *Корольчук О.О.* Некоторые вопросы применения принудительных мер воспитательного характера в отношении несовершеннолетних // Научные известия. 2022. № 28. С. 328–330.

17. Лексунова А.К. Эффективность системы профилактики девиантного поведения несовершеннолетних в учреждениях Санкт-Петербурга // СКИФ. Вопросы студенческой науки: Сборник научных статей № 15. СПб, 2017. С. 235–242.
18. Модельное описание программы «Семейная конференция» для специальных учебно-воспитательных учреждений Методическое пособие / Под ред. А.Ю. Коновалова, Е.В. Белоноговой. М.: МОО «Общественный Центр «Судебно-правовая реформа»; Калтан: Калтанское СУВУ, 2017. 203 с.
19. Профилактика и коррекция девиантного (аддиктивного, противоправного) поведения несовершеннолетних: проблемы, методы, технологии / авт.-сост.: Н.Л. Хананашвили, Р.В. Чиркина. М., 2016. 80 с.
20. Путинцева Н.В. Консилиум/Совет профилактики в формате восстановительной программы «Круг сообщества» в центрах содействия семейному воспитанию // Вестник восстановительной юстиции. 2023. № 17. С. 73–75.
21. Путинцева Н.В., Власова Н.В. Восстановительная программа «Круг сообщества» в профилактике девиантного поведения подростков в условиях ЦССВ [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2021. Том 18. № 3. С. 10–17. doi:10.17759/bppe.2021180301
22. Ратнер Х., Джордж Э., Айвсон К. Краткосрочная терапия, ориентированная на решение: 100 ключевых особенностей и техник. СПб: ООО «Диалектика», 2023. 272 с.
23. Семья Г.В., Иванников В.А., Чиркина Р.В. К вопросу обоснования системной модели профилактики социальных рисков в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2021. Том 18. № 3. С. 7–9. URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2021_n3/from_editor (дата обращения: 15.07.2024).
24. Фурман Б. Навыки ребенка в действии: как помочь детям преодолеть психологические проблемы. М.: АНФ, 2013. 226 с.
25. Чернушевич В.А. Практика «Сила народной игры» как компонент проекта «Экосистема детства» [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2021. Том 18. № 3. С. 31–41. doi:10.17759/bppe.2021180303
26. Чиркина Р.В., Бойкина Е.Э., Койкова К.С., Бригадиренко Н.В., Стратийчук Е.В., Тишкова Ю.В., Чеботарев И.В. Оценка профилактического потенциала технологии «Умелый класс» в формировании социально значимых навыков у детей [Электронный ресурс] // Психология и право. 2020. Том 10. № 4. С. 93–110. doi:10.17759/psylaw.2020100407
27. Чухланцев Ю.С., Чиркина Р.В., Куприянова Е.А. Социальный остракизм и склонность к девиантному поведению подростков [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2021. Том 18. № 4. С. 22–29. doi:10.17759/bppe.2021180402
28. Kim J.S, Franklin C. Solution-focused brief therapy in schools: A review of the outcome literature // Children and Youth Services Review. 2009. Vol. 31(4). P. 464–470. doi:10.1016/j.childyouth.2008.10.002
29. Milkman H.B., Wanberg K.W. Criminal conduct and substance abuse treatment for adolescents: pathways to self-discovery and change: the provider's guide. 2nd ed. 2012. 648 p.
30. Newsome W.S. Solution-Focused Brief Therapy Groupwork with At-Risk Junior High School Students: Enhancing the Bottom Line // Research on Social Work Practice. 2004. Vol. 14(5). P. 336–343. doi:10.1177/1049731503262134
31. Shuanghong J.N., Hannele N. Teachers Support of Students' Social-Emotional and Self-Management Skills Using a Solution-Focused Skillful-Class Method // The European Journal of Social and Behavioural Sciences. 2020. Vol. 27(1). P. 3096–3114. doi:10.15405/ejsbs.269

References

1. Antonyan Yu.M., Goncharova M.V. Sostoyanie i prichiny prestupnosti nesovershennoletnikh v Rossii [Present State And Causes Of Juvenile Delinquency in Russia] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Yurisprudentsiya = Bulletin of Moscow Region State Universi-*

- ty. *Series: Jurisprudence*, 2018, no. 2, pp. 87–100. doi:10.18384/2310-6794-2018-2-87-100 (In Russ., abstr. in Engl.).
2. Boykina E.E. Ostrakizm i rodstvennye fenomeny: obzor zarubezhnykh issledovaniy [Ostracism and Related Phenomena: Review of Foreign Studies] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologiya i pravo = Psychology and Law*, 2019. Vol. 9, no. 3, pp. 127–140. doi:10.17759/psylaw.2019090310 (In Russ., abstr. in Engl.).
 3. Boykina E.E., Radchikov A.S., Romanova N.M., Pyatykh G.A., Kiselev K.A. Podrostok v zakrytykh uchrezhdeniyakh sistemy obrazovaniya i FSIN Rossii: sub"ektivnaya ostrakizatsiya, odinochestvo, motivy afiliatsii i smyslozhiznennye orientatsii [Teenager in Closed Institutions of the Educational System and the Federal Penitentiary Service of Russia: Ostracism Experience, Loneliness, Motives of Affiliation, Meaning and Life Orientations] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2023. Vol. 20, no. 4, pp. 106–118. doi:10.17759/bppe.2023200410 (In Russ., abstr. in Engl.).
 4. Boykina E.E., Chirkina R.V., Radchikov A.S., Morozikova I.V., Pyatykh G.A., Anisimova E.V. Shkala sub"ektivnogo ostrakizma (podrostki, molodezh'), SHSO-PM [Ostracism Experience Scale (adolescent, youth), OES-AY (in Russ.)] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologiya i pravo = Psychology and Law*, 2023. Vol. 13, no. 4, pp. 132–149. doi:10.17759/psylaw.2023130410 (In Russ., abstr. in Engl.).
 5. Boykina E.E., Chirkina R.V., Chumachenko D.V., Romanova N.M., Kiselev K.A. Shkala narushennykh potrebnosti. Ostrakizm (podrostki, molodezh'), SHNPO-PM [Ostracism Threatened Needs Scale (Adolescent, Youth), OTNS-AY (in Russ.)] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologiya i pravo = Psychology and Law*, 2024. Vol. 14, no. 1, pp. 53–71. doi:10.17759/psylaw.2024140104 (In Russ., abstr. in Engl.).
 6. Bonkalo S.V. Sotsial'no-psikhologicheskie tekhnologii formirovaniya konstruktivnoi zhiznennoi pozitsii delinkventnykh podrostkov: na primere vospitannikov spetsial'nykh obrazovatel'nykh uchrezhdenii zakrytogo tipa: Diss. kand. psikhol. nauk. Moscow, 2012. 240 p. (In Russ.).
 7. Butova M.V. Spetsial'noe uchebno-vospitatel'noe uchrezhdenie zakrytogo tipa kak sub"ekt sistemy profilaktiki pravonarushenii nesovershennoletnikh: istoriya i sovremennoe sostoyanie [Custodial Institutions as a Subject of Prevention of Juvenile Delinquency: History and Modern State]. *Uchenye zapiski Kazanskogo yuridicheskogo instituta MVD Rossii = Scientific Notes of the Kazan Law Institute of MIA of Russia*, 2020. Vol. 5, no. 2 (10), pp. 101–105. (In Russ., abstr. in Engl.).
 8. Gorina A.L., Lunkov D.R., Sergeeva E.S., Trusovich N.V. Opyt realizatsii avtorskoi kontseptsii napravleniya "Mentoring: individual'noe lichnostno-professional'noe soprovozhdenie podrostkov gruppy riska", osushchestvlyаемого v ramkakh proekta "Ekosistema detstva" [Experience in Implementing the Author's Concept of the Direction "Mentoring: Individual Personal and Professional Support for Adolescents at Risk", Carried out within the Framework of the Project "Ecosystem of Childhood"] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2021. Vol. 18, no. 4, pp. 78–87. doi:10.17759/bppe.2021180408 (In Russ., abstr. in Engl.).
 9. Dvoryanchikov N.V., Delibalt V.V., Dozortseva E.G., Debolsky M.G., Degtyarev A.V., Chirkina R.V., Lavrik A.V. Metodicheskoe rukovodstvo. Sbornik testov programmno-metodicheskogo kompleksa differentsial'noi diagnostiki povedencheskikh narushenii nesovershennoletnikh "Diagnost-Ekspert+". Moscow: FGBOU VO MGPPU Publ., 2017. 198 p. (In Russ.).
 10. Doklad o deyatelnosti Upolnomochennogo pri Prezidente Rossiiskoi Federatsii po pravam rebenka v 2022 godu [Elektronnyi resurs] // Upolnomochennyi pri Prezidente Rossiiskoi Federatsii po pravam rebenka. URL: <https://deti.gov.ru/uploads/magic/ru-RU/Document-0-245-src-1693288593.8281.pdf> (Accessed 15.07.2024). (In Russ.).
 11. Zaiko T.M. Mery bor'by s prestupnost'yu nesovershennoletnikh i molodezhi: pravovoi i psikhologo-kriminologicheskii aspekty: Monografiya. Tambov: OOO "Konsaltingovaya kompaniya Yukom" Publ., 2017. 85 p. (In Russ.).
 12. Idobaeva O.A. Metodicheskie rekomendatsii po povysheniyu effektivnosti deyatelnosti po reabilitatsii i resotsializatsii nesovershennoletnikh v spetsial'nykh uchebno-vospitatel'nykh uchrezhdeniyakh otkrytogo i zakrytogo tipa. Moscow, 2015. 84 p. (In Russ.).

13. Konovalov A.Yu. Rol' pedagoga-psikhologa v vospitatel'noi rabote v shkole v ramkakh vosstanovitel'nogo podkhoda [Elektronnyi resurs]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2017. Vol. 14, no. 1 (50), pp. 23–25. URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2017_n1/Konovalov (Accessed 15.07.2024). (In Russ.).
14. Konovalov A.Yu. Shkol'naya sluzhba primireniya i vosstanovitel'naya kul'tura vzaimootnoshenii: prakticheskoe rukovodstvo. 2nd ed. Moscow: MOO Tsentr "Sudebno-pravovaya reforma" Publ., 2014. 306 p. (In Russ.).
15. Konovalov A.Yu., Putintseva N.V. Krug soobshchestva [Elektronnyi resurs]. *Katalog psikhologo-pedagogicheskikh programm i tekhnologii v obrazovatel'noi srede*. Moscow: Obshchestvennaya organizatsiya "Federatsiya psikhologov obrazovaniya Rossii" Publ., 2018, pp. 191–195. URL: https://psyjournals.ru/nonserialpublications/pppt_catalog_2018/pppt_catalog_2018.pdf (Accessed 15.07.2024). (In Russ.).
16. Korolchuk O.O. Nekotorye voprosy primeneniya prinuditel'nykh mer vospitatel'nogo kharaktera v otnoshenii nesovershennoletnikh [Some issues of the use of compulsory measures of an educational nature in relation to minors]. *Nauchnye izvestiya = Scientific News*, 2022, no. 28, pp. 328–330. (In Russ., abstr. in Engl.).
17. Leksunova A.K. Effektivnost' sistemy profilaktiki deviantnogo povedeniya nesovershennoletnikh v uchrezhdeniyakh Sankt-Peterburga [System effectiveness of prevention of deviant behavior of minors in establishments of St. Petersburg]. SKIF. *Voprosy studencheskoi nauki: Sbornik nauchnykh statei No. 15*. Saint Petersburg, 2017, pp. 235–242. (In Russ., abstr. in Engl.).
18. Konovalov A.Yu., Belonogova E.V. (Eds.). Model'noe opisanie programmy "Semeinaya konferentsiya" dlya spetsial'nykh uchebno-vospitatel'nykh uchrezhdenii Metodicheskoe posobie. Moscow: MOO "Obshchestvennyi Tsentr "Sudebno-pravovaya reforma"; Kaltan: Kaltanskoe SUVU Publ., 2017. 203 p. (In Russ.).
19. Khananashvili N.L., Chirkina R.V. Profilaktika i korrektsiya deviantnogo (addiktivnogo, protivopravnogo) povedeniya nesovershennoletnikh: problemy, metody, tekhnologii. Moscow, 2016. 80 p. (In Russ.).
20. Putintseva N.V. Konsilium/Sovet profilaktiki v formate vosstanovitel'noi programmy "Krug soobshchestva" v tsentrah sodeistviya semeinomu vospitaniyu. *Vestnik vosstanovitel'noi yustitsii = Restorative Justice Herald*, 2023, no. 17, pp. 73–75. (In Russ.).
21. Putintseva N.V., Vlasova N.V. Vosstanovitel'naya programma "Krug soobshchestva" v profilaktike deviantnogo povedeniya podrostkov v usloviyakh TsSSV [Rehabilitation Program "Circle of Community" in the Prevention of Deviant Behavior in Adolescents in the Center for the Promotion of Family Education] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2021. Vol. 18, no. 3, pp. 10–17. doi:10.17759/bppe.2021180301 (In Russ., abstr. in Engl.).
22. Ratner H., George E., Iveson C. Kratkosrochnaya terapiya, orientirovannaya na reshenie: 100 klyuchevykh osobennostei i tekhnik [Solution Focused Brief Therapy (100 Key Points)]. Saint Petersburg: OOO "Dialektika", 2023. 272 p. (In Russ.).
23. Semya G.V., Ivannikov V.A., Chirkina R.V. K voprosu obosnovaniya sistemnoi modeli profilaktiki sotsial'nykh riskov v organizatsiyakh dlya detei-sirot i detei, ostavshikhsya bez popecheniya roditel'ei [On the Issue of Substantiating a Systemic Model for the Prevention of Social Risks in Organizations for Orphans and Children Left without Parental Care] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2021. Vol. 18, no. 3, pp. 7–9. URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2021_n3/from_editor (Accessed 15.07.2024). (In Russ.).
24. Furman B. Navyki rebenka v deistvii: kak pomoch' detyam preodolet' psikhologicheskie problem [Kids' skills in action]. Moscow: ANF, 2013. 226 p. (In Russ.).
25. Chernushevich V.A. Praktika "Sila narodnoi igry" kak komponent proekta "Ekosistema detstva" [The Practice of "The Power of Folk Game" as a Component of the Project "Ecosystem of Childhood"] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2021. Vol. 18, no. 3, pp. 31–41. doi:10.17759/bppe.2021180303 (In Russ., abstr. in Engl.).

26. Chirkina R.V., Boykina E.E., Koikova K.S., Brigadirenko N.V., Stratiychuk E.V., Tishkova Yu.V., Chebotarev I.V. Otsenka profilakticheskogo potentsiala tekhnologii "Umelyi klass" v formirovanii sotsial'no znachimykh navykov u detei [Evaluation of the Preventive Potential of the Technology for the Formation of Socially Significant Children Skills in the Skillful Class-Method] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologiya i pravo = Psychology and Law*, 2020. Vol. 10, no. 4, pp. 93–110. doi:10.17759/psylaw.2020100407 (In Russ., abstr. in Engl.).
27. Chukhlantsev Yu.S., Chirkina R.V., Kupriyanova E.A. Sotsial'nyi ostrakizm i sklonnost' k deviantnomu povedeniyu podrostkov [Social Ostracism and Tendency to Deviant Behavior of Adolescents] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2021. Vol. 18, no. 4, pp. 22–29. doi:10.17759/bppe.2021180402 (In Russ., abstr. in Engl.).
28. Kim J.S, Franklin C. Solution-focused brief therapy in schools: A review of the outcome literature. *Children and Youth Services Review*, 2009. Vol. 31, no. 4, pp. 464–470. doi:10.1016/j.childyouth.2008.10.002
29. Milkman H.B., Wanberg K.W. Criminal conduct and substance abuse treatment for adolescents: pathways to self-discovery and change: the provider's guide. 2nd ed. 2012. 648 p.
30. Newsome W.S. Solution-Focused Brief Therapy Groupwork with At-Risk Junior High School Students: Enhancing the Bottom Line. *Research on Social Work Practice*, 2004. Vol. 14, no. 5, pp. 336–343. doi:10.1177/1049731503262134
31. Shuanghong J.N., Hannele N. Teachers Support of Students' Social-Emotional and Self-Management Skills Using a Solution-Focused Skillful-Class Method. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences*, 2020. Vol. 27, no. 1, pp. 3096–3114. doi:10.15405/ejsbs.269

Информация об авторах

Бригадиренко Наталья Владимировна

педагог-психолог, руководитель, Ресурсный центр «Одаренные дети», заместитель директора, Музыкально-эстетический лицей имени Альфреда Гарриевича Шнитке (ГАОУ СО «МЭЛ им. А.Г. Шнитке»); г. Энгельс, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0355-2113>, e-mail: brigadirenko2016@yandex.ru

Горина Анастасия Львовна

специалист по менторингу, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ); секретарь, Региональное отделение города Москвы, Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России» (Общественная организация «Федерация психологов образования России»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: 0000-0002-9495-2381, e-mail: gorinanastasia@yandex.ru

Дементьев Алексей Сергеевич

педагог-психолог, Школа опережающей педагогики (ОАНО «Школа опережающей педагогики»); аспирант, Государственный университет просвещения (ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-1538-9774>, e-mail: alex demon7771999@gmail.com

Кимстач Екатерина Леонидовна

социальный педагог, Школа № 1576 (ГБОУ Школа № 1576), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-9431-8452>, e-mail: kimstachel@sch1576.ru

Коновалов А.Ю.

специалист службы примирения, Городской психолого-педагогический центр Департамента образования и науки города Москвы (ГБУ ГППЦ ДОНМ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7077-0962>, e-mail: kononov-a@yandex.ru

Куприянова Екатерина Анатольевна

психолог, учебно-производственная лаборатория, старший преподаватель, кафедра юридической психологии и права, факультет юридической психологии, Московский государственный психолого-педагогический

университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4478-7215>, e-mail: kupriyanovaea@mgppu.ru

Сидоренко Зоя Михайловна

психолог, Социально-реабилитационный центр «Алтуфьево» (ГКУ СРЦ Алтуфьево), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-1446-6410>, e-mail: zoia.sidorenko1995@yandex.ru

Стратийчук Евгения Васильевна

аспирант, кафедра юридической психологии и права, факультет юридической психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6214-0314>, e-mail: chugeka@yahoo.com

Чиркина Римма Вячеславовна

кандидат психологических наук, доцент, заведующий, кафедра юридической психологии и права, факультет юридической психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7040-7792>, e-mail: chirkinarv@mgppu.ru

Information about the authors

Natal'ya V. Brigadirenko

Teacher-Psychologist, Head, Resource Center "Gifted Children", Deputy Director, Musical and Aesthetic Lyceum named after Alfred Garrievich Schnittke, Engels, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0355-2113>, e-mail: brigadirenko2016@yandex.ru

Anastasia L. Gorina

Mentoring Specialist, Moscow State University of Psychology & Education; Secretary, Moscow Branch, Federation of Psychologists of Education of Russia, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9495-2381>, e-mail: gorinanastasia@yandex.ru

Aleksey S. Dementyev

Teacher-Psychologist, School of Advancing Pedagogy; Postgraduate Student, Federal State University of Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-1538-9774>, e-mail: alexdeemon7771999@gmail.com

Ekaterina L. Kimstach

Social Worker, School No. 1576, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-9431-8452>, e-mail: kimstachel@sch1576.ru

Anton Yu. Kononov

Conciliation Service Specialist, State Budget Institution of Moscow City Center of Psychological and Educational Assistance, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7077-0962>, e-mail: kononov-a@yandex.ru

Ekaterina A. Kupriyanova

Psychologist, Educational and Production Laboratory, Senior Lecturer, Department of Legal and Forensic Psychology and Law, Faculty of Legal and Forensic Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4478-7215>, e-mail: kupriyanovaea@mgppu.ru

Zoya M. Sidorenko

Psychologist, Social and Rehabilitation Center for minors "Altufevo", Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-1446-6410>, e-mail: zoia.sidorenko1995@yandex.ru

Evgeniya V. Stratiychuk

Postgraduate Student, Department of Legal and Forensic Psychology and Law, Faculty of Legal and Forensic Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6214-0314>, e-mail: chugeka@yahoo.com

Rimma V. Chirkina

PhD in Psychology, Docent, Head, Department of Legal and Forensic Psychology and Law, Faculty of Legal and Forensic Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7040-7792>, e-mail: chirkinarv@mgppu.ru

Получена 15.09.2024

Received 15.09.2024

Принята в печать 25.11.2024

Accepted 25.11.2024

Развитие региональных практик психологического сопровождения в образовании и социальной сфере

Development of Regional Psychological Support Practices in Education and Social Sphere

Модель организации образовательного пространства школы как точки роста развития села

Юмагузина Г.Р.

Самарский филиал Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет», г. Самара, Российская Федерация; Белорецкий педагогический колледж (ГБПОУ БПК), г. Белорецк, Республика Башкортостан, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-4822-9595>, e-mail: yumaguzhina.gulshat@mail.ru

Основной идеей проекта является конструирование образовательного пространства школы как полигона, где отражены тенденции муниципальной и региональной среды сегодняшнего дня, что дает возможность обучающимся приобретать «жесткие» и «мягкие» компетенции. При данной модели образовательного пространства основной целью для учащихся является освоение позиции проектировщика, активно открывающего и строящего собственную профессиональную образовательную траекторию, что способствует повышению интереса и мотивации к обучению, выступает активизирующей профессиональной ориентацией. Реализация активизирующей профессиональной ориентации становится одним из факторов мотивации обучающихся к построению своего личного образовательного маршрута. Профорентация понимается не как узкоспециализированная область психологического знания или образования, а как средство социализации молодежи, формирует способности к профессиональному самоопределению и целеполаганию — опираясь на анализ рынка труда. Учащиеся приобретают навыки проектного мышления и способность строить жизненные планы с учетом своих возможностей и задач, стоящих перед регионом и страной.

Ключевые слова: профорентация, пространство проектирования, образовательный и профессиональный маршрут, мотивация, компетенции учащихся.

Благодарности: автор благодарит за помощь в реализации модели образовательного пространства школы Ю.В. Москалеву.

Для цитаты: Юмагузина Г.Р. Модель организации образовательного пространства школы как точки роста развития села [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2024. Том 21. № 4. С. 241–251. DOI:10.17759/bppe.2024210420

The Model of Organizing the Educational Space of the School as a Point of Growth of Rural Development

Gulshat R. Yumaguzhina

Samara Branch of Moscow City University, Samara, Russia; Beloretsk Pedagogical College, Beloretsk, Republic of Bashkortostan, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-4822-9595>, e-mail: yumaguzhina.gulshat@mail.ru

The main idea of the project is to design the educational space of the school as a training ground, which reflects the trends in the municipal and regional environment of today, which makes it possible for students to acquire “hard” and “soft” competencies. With this model of educational space, the main goal for students is to master the position of a designer who actively opens and builds his own professional educational trajectory, which helps to increase interest and motivation for learning, acts as an activating professional orientation. The implementation of activating vocational guidance becomes one of the factors motivating students to build their personal educational route. Career guidance is understood not as a highly specialized area of psychological knowledge or education, but as a means of socializing young people, forms the ability to professional self-determination, to goal-setting, based on an analysis of the situation on the labor market. Students acquire the skills of project thinking and the ability to build life plans taking into account their capabilities and tasks facing the region and the country.

Keywords: *career guidance, design space, educational and professional route, motivation, student competencies.*

Acknowledgements: *the author thanks Yu.V. Moskaleva for the help in implementing the model of the educational space of the school.*

For citation: Yumaguzhina G.R. The Model of Organizing the Educational Space of the School as a Point of Growth of Rural Development. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2024. Vol. 21, no. 4, pp. 241–251. DOI:10.17759/bppe.2024210420 (In Russ., abstr. in Engl.).

Введение

В настоящее время перед педагогическим сообществом ставятся новые задачи в обучении школьников — освоение современных технологий и практик будущего, подготовка к которым начинается с формирования навыков будущего, таких как технологические компетенции, умение работать в команде, эффективная коммуникация, умение анализировать и видеть ресурсы для проектирования своего образовательного маршрута и профессионального будущего и другие [5; 8; 13]. Для этого необходимо строить образовательный процесс, используя современные формы, методы и практики формирования и усиления мотивации детей и подростков к обучению, деловой и социальной активности [1; 2; 6; 9; 14].

Проект «Современная школа» позволяет внедрять новые методы обучения и воспитания, образовательные технологии, обеспечивающие освоение учащимися базовых навыков и умений,

повышая мотивацию к учению и вовлеченность в образовательный процесс, а также обновление содержания и совершенствование методов обучения предметных областей «Технология», «Информатика» и «Основы безопасности жизнедеятельности» — в рамках центров цифрового и гуманитарного образования «Точка роста».

Используя возможности и ресурсы Центра гуманитарного и цифрового образования, проекта «Наставничество», создан образовательный проект школы МОБУ с. Абзаково «Выбираем будущее».

Модель деятельности школы

Модель деятельности строится из блоков, пересекающихся между собой через межпредметные связи, коммуникации с профессиональным образованием, с движением «Молодые профессионалы» и проектом «Наставничество» — усиливая и расширяя возможности образовательных программ компетенций матрицы [13; 14]. Обучающийся имеет возможность в течение каждой четверти выбрать и познакомиться с тремя компетенциями, что позволяет к 9–11-му классу принять осознанное решение по выбору будущей профессии и спроектировать образовательный маршрут своей будущей профессиональной деятельности. Таким образом, одним из современных механизмов образовательного процесса в школе становится, по нашему мнению, реализация активизирующей профессиональной ориентации учащихся (рис. 1). Пространство школы организуется с привлечением — на основе сетевого взаимодействия — всех заинтересованных структур: общее образование, дополнительное образование, профессиональное образование, общественные организации, промышленные предприятия и бизнес-структуры. При проектировании такого пространства за основу берутся проблемы села, района, республики.



Рис. 1. Схема активизирующей профориентации

Описание проекта

Цель проекта: организация образовательного пространства школы, способствующего самореализации и личностному росту учащихся на каждой ступени образования — через сетевое взаимодействие со всеми участниками образовательного процесса в рамках урочной и внеурочной деятельности.

Задачи:

- стабильность роста успеваемости и качества знаний учащихся, увеличение числа победителей олимпиад, призеров конкурсов, успешное поступление в вузы, в СПО;
- формирование у обучающихся способностей к профессиональному самоопределению, целеполаганию, анализу ситуации на рынке труда, своих личных возможностей и ресурсов;
- освоение технологий профессионального выбора, навыков проектирования своего профессионального будущего и построения образовательного маршрута обучающимися;
- организация сетевого взаимодействия с системой профессионального образования, бизнес-структурами, общественными организациями;
- организация образовательного процесса через усиление межпредметных связей и интеграцию общего и дополнительного образования.

В образовательном пространстве школы создается матрица современных компетенций (см. таблицу), которая позволяет школьникам попробовать себя в разных видах деятельности. Обучающиеся, двигаясь по матрице компетенций, имеют возможность познакомиться с различными компетенциями, попробовать себя в деятельности, близкой к реальной, и отработать технологии выбора будущей профессиональной деятельности [2; 3; 7; 10; 12]. Данная работа матрицы строится за счет часов внеурочной деятельности, дополнительного образования, обновления содержания и совершенствования методов обучения предметных областей «Технология», «Информатика» и «Основы безопасности жизнедеятельности» в рамках центров цифрового и гуманитарного образования «Точка роста».

Обучающиеся проходят практико-ориентированные проектные сессии с элементами организационно-деятельностных игр: совместно со школой, работодателями, организациями профессионального образования проектируется игровая среда для знакомства с разными профессиями, обучающимся предоставляется возможность понять, проанализировать и отразить ситуацию, свои возможности и ресурсы [1; 11; 15]. Для таких мероприятий разрабатываются кейсы с практическими задачами из жизни села, производства и района. Обучающиеся имеют возможность в рамках сессии получить опыт проектирования своего профессионального и образовательного маршрута, что формирует социально активный, социально значимый тип личности, готовый к осознанному выбору будущей профессии [2; 3; 4; 5; 10; 12].

Табл. Матрица современных компетенций школы МОБУ с. Абзаково Белорецкого района

Программы	Сроки выполнения программы	Предполагаемое участие в конкурсах по теме образовательной программы	Форма проведения образовательных программ	Проекты в рамках заявленных программ (руководитель проекта)
Направление «Инженерная школа»				
«Электромонтаж»	1 год для участников чемпионатов; 6 месяцев для всех желающих	Чемпионат «Молодые профессионалы», категория «юниоры» — отборочные, региональные, все российские	Очная	Организация наставничества в рамках «учитель — ученик», «ученик — ученик участник конкурса «Молодые профессионалы», категория «юниоры». Подготовка к конкурсу

«Основы инженерной грамотности. Станок ЧПУ»	1 год для участников чемпионатов; 6 месяцев для всех желающих		Очная	Организация наставничества в рамках «учитель — ученик», «ученик — ученик участник конкурса «Молодые профессионалы», категория «юниоры», «мастер — ученик» на базе предприятия «Потенциал — недра»
«Робототехника»	1 год		Очная	Организация наставничества в рамках «старшие школьники учат младших» по программе «Робототехника малышам»
«3D-моделирование и печать»	1 год		Очная	
«Физика для чайников»	1 год		Очная	Организация наставничества «старшие школьники учат младших»
«Видеопроизводство и управление дронами»	1 год для участников чемпионатов; 6 месяцев для всех желающих		Очно-дистанционная	Организация наставничества в рамках «профессионал — школьник», участие в профессиональных конкурсах
Направление «IT и VR-технологии»				
«Основы VR-технологий. Практика применения в образовании»	1 год	Участие в хакатонах по VR-технологиям и образовательных сессиях по направлениям VR	Очная	
«“Кибер-Книга”, основы программирования приложений»	1 год	Участие в хакатонах по VR-технологиям и образовательных сессиях	Очная	
«Студия мультипликации и видеороликов»	1 год	Участие в конкурсах межрегиональных, республиканских и всероссийских		

«Мультимедийная журналистика»	1 год для участников чемпионатов; 6 месяцев для всех желающих	Участие в конкурсах межрегиональных, республиканских и всероссийских	Очно-дистанционная	Организация наставничества в рамках «профессионал — школьник» в рамках выпуска газеты «Будь в тренде»
Профессиональные компетенции				
Технологии моды	1 год для участников чемпионатов; 6 месяцев для всех желающих	Чемпионат «Молодые профессионалы», категория «юниоры» — отборочные, региональные, всероссийские	Очная	
Пчеловодство	1 год		Очная	
Логистика — сопровождение грузов	6 месяцев	Чемпионат «Молодые профессионалы», категория «юниоры» — отборочные, региональные, всероссийские	Очно-дистанционная	Муниципальный чемпионат по логистике
Рекрутинг	6 месяцев	Чемпионат «Молодые профессионалы», категория «юниоры» — отборочные, региональные	Очная	Муниципальный чемпионат по рекрутингу
Предпринимательство	1 год	Чемпионат «Молодые профессионалы», категория «юниоры» — отборочные, региональные, всероссийские	Очная	Организация наставничества в рамках «профессионал — школьник» при подготовке к чемпионату
Направления проектов школы				
Школьный музей	В течение года	Конкурсы муниципального, регионального уровней	Очная	Интерактивный школьный музей. Работа школьного музея как творческой лаборатории
Инженерная экология	В течение года	Конкурсы по экологии муниципальные, региональные и всероссийские по возможности	Очная	Организация наставничества в рамках направления «профессионал — школьники» на базе лесничества и пред-

				приятия «Потенциал — недра»
Пресс-центр: газета «Будь в тренде»	В течение года	Конкурсы региональные, республиканские, всероссийские	Очно-дистанционная	Выпуск газеты один раз в месяц
Школьное «ТВ — Абзаково24»	В течение года	Конкурсы межрегиональные, республиканские, всероссийские	Очно-дистанционная	Выпуск еженедельных теленовостей о жизни школы, села, района
Физкультурно-оздоровительное направление				
Секция «Биатлон»			Очная	
Секция «Куреш»			Очная	
Секция «Сноуборд»			Очная	
Программа «Физкультура и фитнес»			Очная	
Проектные сессии				
Тема сессии	Срок	Эксперты / модераторы	Дополнительные ресурсы	Практические результаты сессии
Выбираем будущее. Компетенция «Инженерная экология»	1–5 сентября 2020	МГТУ им. И.Г. Носова, БГУ г. Уфа / педагоги школы, волонтеры	Сетевое взаимодействие с ООО «Потенциал — Недра»; ООО «Уральский пружинный завод»	Определение интересов и выбор спецкурсов в рамках дополнительного образования учащимися школы
Карта будущего. Село Абзаково	9–11 ноября 2020	Администрация села Абзаково, Дом культуры, амбулатория, предприниматели, родители / педагоги, волонтеры	Администрация села Абзаково, предприниматели, родительская общественность	Знакомство с социально-экономическим планом развития Белорецкого района и проектирование развития села Абзаково с учетом личных интересов учащихся и жителей села
Предпринимательская активность: идея, проект, бизнес-план	11–13 января 2021	МГТУ им. И.Г. Носова, предприниматели Белорецкого района / педагоги школы, волонтеры	Сетевое взаимодействие с участниками федерального проекта «Точка роста» Белорецкого района, предприниматели района	Проявление личных и командных предпринимательских идей школьников

Образовательный марафон «Школа — будущая профессия»	19–20 февраля 2021	Педагоги-предметники школы, студенты МГТУ им. Г.И. Носова / педагоги школы, волонтеры	Сетевое взаимодействие с МГТУ им. Г.И. Носова	Проектирование образовательных маршрутов учащихся 7, 8, 10 классов
Выбираем будущее. Цифровое село.	5–7 апреля 2021	Педагоги-предметники школы, студенты БГПУ им. М. Акмуллы, студенты БГУ (Филиал в Стерлитамаке) / педагоги школы, волонтеры	Сетевое взаимодействие с ООО «Потенциал — Недра», предприниматели, БГПУ им. М. Акмуллы, БГУ (Филиал Стерлитамак), Администрация села Абзаково	Проектирование программы «Село Абзаково — цифровое село» учащимися школы

Профориентационная работа с обучающимися строится посредством вовлечения их в пространство проектирования, через включение в профессиональную деятельность — знакомство с современными компетенциями и участие в проектных сессиях [2; 7; 9; 11]. Основная цель профориентационной работы с обучающимися — освоение позиции проектировщика, активно открывающего и строящего собственную профессиональную и образовательную траекторию. При этом полигоном такой работы определяется окружающая среда (школа, село, район, регион) и вызовы сегодняшнего дня. Формы работы с обучающимися: проектные сессии, квесты, работа с кейсами, разработка проектов и их защита, встречи с представителями разных профессий.

В рамках внеурочной деятельности по выбранным проектным направлениям совместно со школой, организациями профессионального образования и представителями производств в рамках сетевого взаимодействия проектируется образовательное пространство — проектные сессии — специально организованное пространство, в котором разворачивается образовательное событие, направленное на саморазвитие учащегося в совместной с другими участниками образовательного процесса деятельности через пробы и рефлексии [1; 3; 8; 10; 13; 14]. Для таких мероприятий также разрабатываются кейсы с практическими задачами из жизни сельской местности, реального производства. На площадках разворачиваются мастер-классы по профессиям современного рынка труда, проходят встречи с производственниками и командное решение кейсов, ставятся реальные проблемы из жизни школы, района и производственной сферы предприятий. Образовательные сессии задают условия для генерации идей будущих проектов, которые представляются на внутришкольный конкурс «Лучший школьный проект». Лучшие проекты реализуются в образовательном пространстве школы. Конкурс способствует формированию у обучающихся навыков самоанализа своих интересов, способностей, навыков как ресурсов своего личного развития.

На стадии разработки находятся последующие этапы работы обучающихся с матрицей компетенций — стажировочные площадки. На данный момент с социальными партнерами обсуждается возможность организации стажировочных площадок по компетенциям «Электромонтаж», «Инженерное проектирование».

Литература

1. *Алексеев Н.Г.* Проектирование условий развития рефлексивного мышления: Автореф. дисс. ... докт. психол. наук. М., 2002. 41 с.
2. *Алексеев Н.Г.* Проектный подход к формированию рефлексивного мышления в образовании и управлении // Рефлексивно-организационные проблемы формирования мышления и личности в управлении и образовании / Под ред. И.Н. Семёнова, Т.Г. Болдиной. М.: ИРПТИГО, 2003. С. 50–64
3. *Аминов Н.А., Осадчева И.И.* Единая концепция психического развития человека как научная основа эффективности школьного обучения [Электронный ресурс] // Новая психология профессионального труда педагога: от нестабильной реальности к устойчивому развитию / Под ред. Л.М. Митиной. М.: Психологический институт РАО, 2021. С. 108–111. doi:10.24412/ci-36422-2021-1-108-111
4. *Гарднер Г.* Структура разума: теория множественного интеллекта. М.: ИД Вильямс, 2007. 512 с.
5. *Дубровина И.В.* Идеи Л.С. Выготского о содержании детской практической психологии [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2013. Том 5. № 3. С. 254–263. URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2013_n3/62528 (дата обращения: 30.05.2024)
6. *Забродин Ю.М., Метелькова Е.И., Рубцов В.В.* Концепция и организационно-структурные модели психологической службы образования [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2016. Том 8. № 3. С. 1–15. doi:10.17759/psyedu.2016080301
7. *Зимняя И.А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Московский исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.
8. *Игнатьева О.Н., Юмагузина Г.Р.* Проблемы формирования социальной ответственности у современной молодежи [Электронный ресурс] // Евразийский юридический журнал. 2020. № 10 (149). С. 462–464. doi:10.46320/2073-4506-2020-10-149-462-464
9. *Митина Л.М., Осадчева И.И., Митин Г.В.* Педагог в фокусе диалога наук и образовательных практик [Электронный ресурс] // Вестник Государственного университета просвещения Серия: Психологические науки. 2023. № 4. С. 7–24. doi:10.18384/2949-5105-2023-4-7-24
10. *Осадчева И.И.* Педагогические способности учащихся профильных классов как важный компонент становления будущего педагога [Электронный ресурс] // Мир психологии. 2023. № 2. С. 67–76. doi:10.51944/20738528_2023_2_67
11. *Павлов И.С.* Принципы конструирования предмета и средств деятельности школьного психолога. М.: Центр профессионального образования и маркетинга молодежного рынка труда (ЦПОиММРТ), 2000. 48 с.
12. *Психология труда: Учебник для студентов высших учебных заведений / Под ред. А.В. Карпова.* М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. 352 с.
13. *Слободчиков В.И., Павлов И.С., Швецов В.В., Парамонов А.И., Скворчевский К.А.* Содержание профессионального образования в условиях информационной среды. М.: Колледж предпринимательства, 2004. 183 с.
14. *Чернявская В.С.* Самораскрытие способностей: понятие, основные функции и условия развития // Самораскрытие способностей как внутренний диалог: когнитивные, метакогнитивные и экзистенциальные ресурсы человека: Коллективная монография / Под ред. В.С. Чернявской. Владивосток: ВГУЭС, 2021. С. 8–18.
15. *Щедровицкий Г.П.* Организационно-деятельностная игра: Сборник текстов / Из архива Г.П. Щедровицкого. Том 9. М.: Наследие ММК, 2005. 320 с.

References

1. *Alekseev N.G.* Proektirovanie uslovii razvitiya reflektivnogo myshleniya: Avtoref. diss. dokt. psikhol. nauk. Moscow, 2002. 41 p. (In Russ.).

2. Alekseev N.G. Proektnyi podkhod k formirovaniyu reflektivnogo myshleniya v obrazovanii i upravlenii // Refleksivno-organizatsionnye problemy formirovaniya myshleniya i lichnosti v upravlenii i obrazovanii / Pod red. I.N. Semenova, T.G. Boldin. M.: IRPTiGO, 2003. S. 50–64
3. Aminov N.A., Osadcheva I.I. Edinaya kontsepsiya psikhicheskogo razvitiya cheloveka kak nauchnaya osnova effektivnosti shkol'nogo obucheniya [A unified concept of human mental development as a scientific basis for the effectiveness of school education] [Elektronnyi resurs]. In Mitina L.M. (Ed.). *Novaya psikhologiya professional'nogo truda pedagoga: ot nestabil'noi real'nosti k ustoychivomu razvitiyu*. Moscow: Psikhologicheskii institut RAO, 2021, pp. 108–111. doi:10.24412/cl-36422-2021-1-108-111 (In Russ., abstr. in Engl.).
4. Gardner H. Struktura razuma: teoriya mnozhestvennogo intellekta [Frames of mind. The theory of multiple intelligences]. Moscow: ID Vil'yams, 2007. 512 p. (In Russ.).
5. Dubrovina I.V. Idei L.S. Vygotskogo o sodержanii detskoj prakticheskoi psikhologii [Vygotsky's ideas about the content of children's practical psychology] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education psyedu.ru*, 2013. Vol. 5, no. 3, pp. 254–263. URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2013_n3/62528 (Accessed 30.05.2024). (In Russ., abstr. in Engl.).
6. Zabrodin Yu.M., Metelkova E.I., Rubtsov V.V. Kontsepsiya i organizatsionno-strukturnye modeli psikhologicheskoi sluzhby obrazovaniya [Conception and Organizational and Structural Models of Psychological Service in Education] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education psyedu.ru*, 2016. Vol. 8, no. 3, pp. 1–15. doi:10.17759/psyedu.2016080301 (In Russ., abstr. in Engl.).
7. Zimnyaya I.A. Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-tselevaya osnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii. Moscow: Moskovskii issledovatel'skii tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 2004. 42 p. (In Russ.).
8. Ignatjeva O.N., Yumaguzhina G.R. Problemy formirovaniya sotsial'noi otvetstvennosti u sovremennoi molodezhi [Problems of formation of social responsibility among modern youth] [Elektronnyi resurs]. *Evraziiskii yuridicheskii zhurnal = Eurasian Law Journal*, 2020, no. 10 (149), pp. 462–464. doi:10.46320/2073-4506-2020-10-149-462-464 (In Russ., abstr. in Engl.).
9. Mitina L.M., Osadcheva I.I., Mitin G.V. Pedagog v fokuse dialoga nauk i obrazovatel'nykh praktik [Educator in the focus of the dialogue of sciences and educational practices] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik Gosudarstvennogo universiteta prosveshcheniya Seriya: Psikhologicheskie nauki = Bulletin of State University of Education. Series: Psychological Sciences*, 2023, no. 4, pp. 7–24. doi:10.18384/2949-5105-2023-4-7-24 (In Russ., abstr. in Engl.).
10. Osadcheva I.I. Pedagogicheskie sposobnosti uchashchikhsya profil'nykh klassov kak vazhnyi komponent stanovleniya budushchego pedagoga [Pedagogical Abilities of Students of Specialized Classes as an Important Component of the Formation of the Future Teacher] [Elektronnyi resurs]. *Mir psikhologii = World of Psychology*, 2023, no. 2, pp. 67–76. doi:10.51944/20738528_2023_2_67 (In Russ., abstr. in Engl.).
11. Pavlov I.S. Printsipy konstruirovaniya predmeta i sredstv deyatelnosti shkol'nogo psikhologa. Moscow: Tsentr professional'nogo obrazovaniya i marketinga molodezhnogo rynka truda (TsPOiMMRT), 2000. 48 p. (In Russ.).
12. Karpov A.V. (Ed.). *Psikhologiya truda: Uchebnik dlya studentov vysshikh uchebnykh zavedenii*. Moscow: VLADOS-PRESS, 2003. 352 p. (In Russ.).
13. Slobodchikov V.I., Pavlov I.S., Shvetsov V.V., Paramonov A.I., Skvorchevsky K.A. Soderzhanie professional'nogo obrazovaniya v usloviyakh informatsionnoi sredy. Moscow: Kolledzh predprinimatel'stva, 2004. 183 p. (In Russ.).
14. Chernyavskaya V.S. Samoraskrytie sposobnostei: ponyatie, osnovnye funktsii i usloviya razvitiya. In Chernyavskaya V.S. (Ed.). *Samoraskrytie sposobnostei kak vnutrennii dialog: kognitivnye, metakognitivnye i ekzistentsial'nye resursy cheloveka: Kollektivnaya monografiya*. Vladivostok: VGUES, 2021, pp. 8–18. (In Russ.).
15. Shchedrovitsky G.P. Organizatsionno-deyatelnostnaya igra: Sbornik tekstov / Iz arkhiva G.P. Shchedrovitskogo. Tom 9. Moscow: Nasledie MMK, 2005. 320 p. (In Russ.).

Информация об авторах

Юмагузина Гульшат Равиловна

аспирант, Самарский филиал Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» (СФ ГАОУ ВО МГПУ), г. Самара, Российская Федерация; директор, Белорецкий педагогический колледж (ГБПОУ БПК), г. Белорецк, Республика Башкортостан, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-4822-9595>, e-mail: yumaguzhina.gulshat@mail.ru

Information about the authors

Gulshat R. Yumaguzhina

Postgraduate Student, Samara Branch of Moscow City University, Samara, Russia; Director, Beloretsk Pedagogical College, Beloretsk, Republic of Bashkortostan, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-4822-9595>, e-mail: yumaguzhina.gulshat@mail.ru

Получена 07.09.2024

Received 07.09.2024

Принята в печать 17.11.2024

Accepted 17.11.2024

Развитие региональных практик психологического сопровождения в образовании и социальной сфере

Development of Regional Psychological Support Practices in Education and Social Sphere

Готовность психологов системы образования к оказанию кризисной помощи участникам образовательных отношений (на примере Свердловской области)

Баринаева Е.С.

Уральский государственный педагогический университет (ФГАОУ ВО УрГПУ), г. Екатеринбург, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0786-0180>, e-mail: barinovaes@yandex.ru

Братчикова Ю.В.

Уральский государственный педагогический университет (ФГАОУ ВО УрГПУ), г. Екатеринбург, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9367-0796>, e-mail: bratuv@yandex.ru

Галагузова Ю.Н.

Уральский государственный педагогический университет (ФГАОУ ВО УрГПУ), г. Екатеринбург, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0358-3956>, e-mail: yung.ektb@mail.ru

Югова Е.А.

Уральский государственный педагогический университет (ФГАОУ ВО УрГПУ), г. Екатеринбург, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9942-406X>, e-mail: eayugova@mail.ru

Расширение перечня задач, стоящих перед психологической службой системы образования на современном этапе, включает мероприятия по совершенствованию системы оказания экстренной и кризисной психологической помощи. Возможность решения этих сложных задач во многом определяется компетенциями специалистов, их готовностью к данному виду деятельности. В статье представлен анализ регионального опыта и готовности психологов системы образования Свердловской области к оказанию кризисной помощи. В ходе анализа результатов установлено, что, несмотря на сложившуюся в регионе систему оказания кризисной помощи, большинство специалистов, работающих в общеобразовательных организациях Свердловской области, имеют выраженные профессиональные дефициты и сталкиваются с трудностями при реализации кризисного психологического сопровождения. Полученные данные свидетельствуют о необходимости обеспечения повышения квалификации специалистов по вопросам оказания кризисной помощи.

Ключевые слова: кризис, кризисная ситуация, кризисное состояние, кризисная психологическая помощь, участники образовательных отношений, педагог-психолог, психологическая служба в системе образования.

Для цитаты: Баринаева Е.С., Братчикова Ю.В., Галагузова Ю.Н., Югова Е.А. Готовность психологов системы образования к оказанию кризисной помощи участникам образовательных отношений (на примере Свердловской области) [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2024. Том 21. № 4. С. 252–263. DOI:10.17759/bppe.2024210421

The Readiness of Psychologists of the Educational System to Provide Crisis Assistance to Participants in Educational Relations (Using the Example of the Sverdlovsk Region)

Elena S. Barinova

Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0786-0180>, e-mail: barinovaes@yandex.ru

Yulia V. Bratchikova

Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9367-0796>, e-mail: bratuv@yandex.ru

Yulia N. Galaguzova

Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0358-3956>, e-mail: yung.ektb@mail.ru

Elena A. Yugova

Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9942-406X>, e-mail: eayugova@mail.ru

The expansion of the list of tasks facing the psychological service of the education system at the present stage includes measures to improve the system of emergency and crisis psychological assistance. The ability to solve these complex tasks is largely determined by the competencies of specialists, their readiness for this type of activity. The article presents an analysis of the regional experience and readiness of psychologists of the education system of the Sverdlovsk region to provide crisis assistance. During the analysis of the results, it was found that, despite the system of crisis assistance that has developed in the region, most specialists working in educational organizations of the Sverdlovsk region have pronounced professional deficits and face difficulties in implementing crisis psychological support. The data obtained indicate the need to provide advanced training for specialists in crisis assistance.

Keywords: crisis, crisis situation, crisis state, crisis psychological assistance, participants in educational relations, educational psychologist, psychological service in the education system.

For citation: Barinova E.S., Bratchikova Yu.V., Galaguzova Yu.N., Yugova E.A. The Model of Organizing the Educational Space of the School as a Point of Growth of Rural Development. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2024. Vol. 21, no. 4, pp. 252–263. DOI:10.17759/bppe.2024210421 (In Russ., abstr. in Engl.).

Введение

Необходимость оказания кризисной психологической помощи участникам образовательных отношений сопряжена со множеством факторов — от глобальных изменений в стране и мире до сложных отношений в семье и образовательной организации, — способных развивать у детей и подростков, их родителей (законных представителей) и педагогов кризисные состояния.

В широком смысле под кризисным состоянием понимают нарушение адаптации, когда в силу событий изменяется привычное течение жизни. Зачастую определения кризисного состояния даются в деструктивном контексте — это «психическое (психологическое) состояние человека, внезапно пережившего субъективно значимую и тяжело переносимую психическую травму (вследствие резкого изменения образа жизни, внутриличностной картины мира) или находящегося под угрозой возникновения психотравмирующей ситуации» [3, с. 116].

Своевременная профессионально оказанная психологическая помощь позволяет предупредить деструктивное эмоционально-поведенческое реагирование участников образовательных отношений на кризисное событие и снизить вероятность развития у них психологической травмы.

Значимость деятельности по оказанию кризисной психологической помощи отражена в документах, регламентирующих психолого-педагогическое сопровождение участников образовательных отношений. Данное направление работы предусматривает наличие у специалистов не только развитых профессиональных компетенций, но и определенных личностных качеств.

В Концепции развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования в РФ на период до 2030 года одними из приоритетных направлений обозначены:

- совершенствование системы оказания экстренной и кризисной психологической помощи участникам образовательных отношений, в особенности обучающимся целевых групп;
- профилактика суицидального поведения детей и подростков;
- обеспечение психологической безопасности детей, переживших кризисные состояния в связи с чрезвычайными ситуациями природного, техногенного и социального характера [10].

Мероприятия, связанные с оказанием экстренной и кризисной помощи участникам образовательных отношений, зафиксированы в Комплексе дополнительных мероприятий по научно-методическому обеспечению организации психологической помощи членам семей участников (ветеранов) СВО от 17.07.24, утвержденном Министром просвещения РФ С.С. Кравцовым, что подтверждает высокую социальную значимость и востребованность данного направления деятельности психолога образования.

Наиболее уязвимыми в сложных жизненных ситуациях становятся дети и подростки в силу незрелости их психики, неготовности противостоять вызовам времени, недостаточной сформированности личностных ресурсов, жизнестойкости, стрессоустойчивости [5; 7; 8; 16]. При этом у несовершеннолетних фиксируется большое количество деструктивных поведенческих реакций на кризисные события и сложные жизненные ситуации, в том числе в форме самоповреждающего и суицидального поведения [8; 9; 13].

Профессиональная психологическая помощь в кризисных ситуациях включает осуществление целостной системы мер, направленных на оптимизацию актуального психического состояния

и предупреждение неблагоприятных психологических последствий негативных событий. При этом в психологической науке и практике встречается целый ряд терминов, относящихся к сопровождению кризисной проблематики в системе образования: «кризисная психологическая помощь», «экстренная психологическая помощь», «неотложная психологическая помощь», «посткризисная психологическая помощь». Данные термины не только близки по организационному смыслу и практической реализации, но могут также характеризовать последовательные этапы работы с кризисными состояниями, различаясь по наличию угрозы жизни и здоровью участников образовательных отношений и времени оказания помощи.

Экстренная и неотложная психологическая помощь нацелены на оптимизацию актуального психологического состояния в условиях кризисной ситуации, снижение рисков возникновения массовых негативных реакций и профилактику эмоционального неблагополучия участников образовательных отношений. Посткризисная психологическая помощь направлена на преодоление возникших отдаленных негативных психологических последствий в условиях кризисной ситуации [2].

Экстренная и кризисная психологическая помощь в системе образования включает «организацию и реализацию мер вторичной и третичной профилактики негативных психических последствий у субъектов образовательной среды, пострадавших в кризисных (включая ситуации, субъективно воспринимаемые человеком как кризисные) и/или чрезвычайных ситуациях» [14, с. 90].

Среди профессиональных компетенций, необходимых для оказания кризисной психологической помощи участникам образовательных отношений, можно выделить следующие:

- компетенции в области оценки психологического состояния участников образовательных отношений, находящихся в кризисной ситуации, для определения тех, кто относится к «группе риска» и кому требуется экстренная / кризисная психологическая помощь; психологам системы образования важно знать специфику кризисных состояний у детей и подростков [3; 7; 11; 12; 16], маркеры депрессивных состояний и суицидального поведения несовершеннолетних [4; 8; 9];
- компетенции в области работы с острыми стрессовыми реакциями на события, выходящие за рамки нормального контекста, — владение приемами экстренной психологической помощи при состояниях страха, тревоги, плача, истерики, апатии, злости, гнева и пр.;
- компетенции в области применения различных технологий работы с кризисным состоянием с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей и подростков, личностных особенностей их родителей (законных представителей) и педагогов — техники арт-терапии, когнитивно-поведенческой терапии, телесные формы КПТ, нарративные практики, техники десенсибилизации и переработки движением глаз и пр. [1; 12; 16];
- компетенции в области посткризисного психолого-педагогического сопровождения детей и подростков, их родителей (законных представителей) и педагогов; значительную роль в работе с кризисной проблематикой детей и подростков играет взаимодействие с семьей [6; 17], направленное на создание комфортной и безопасной среды, способствующей гармонизации психоэмоционального состояния детей и подростков, информирование родителей о последствиях травмы, обучение навыкам поддержки и вовлечение их в терапевтический процесс;
- компетенции в области информирования участников образовательных отношений о возможностях получения психологической помощи с привлечением межведомственной команды специалистов; в частности, при подозрении на психические расстройства, связанные с воздействием травматического события (посттравматическое стрессовое расстройство, депрессия), требуется незамедлительная организация консультации ребенка и его родителей (законных представителей) у профильных специалистов системы здравоохранения.

Наряду с высоким уровнем профессиональных компетенций в области оказания кризисной помощи участникам образовательных отношений педагогам-психологам необходимы такие личностные качества, как психологическая готовность к оказанию кризисной психологической помощи и нагрузкам на психоэмоциональную сферу, стрессоустойчивость, нервно-психическая устойчи-

вость, жизнестойкость. На наш взгляд, наличие обозначенных личностных качеств является первостепенным по сравнению с наличием соответствующих профессиональных компетенций. Неслучайно в процедуре отбора специалистов для включения в Федеральный реестр педагогов-психологов, имеющих компетенции по оказанию экстренной и кризисной психологической помощи участникам образовательных отношений, на первом этапе проводится именно психодиагностика личностных качеств кандидата [15].

Цель исследования — анализ регионального опыта и готовности психологов системы образования Свердловской области к оказанию кризисной помощи участникам образовательных отношений.

Анализ регионального опыта оказания кризисной психологической помощи участникам образовательных отношений

В Свердловской области выстроена система оказания экстренной и кризисной психологической помощи участникам образовательных отношений. В ГБУ СО «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Ладо» создан отдел экстренной психологической помощи, основной целью деятельности которого является оказание экстренной психологической помощи участникам образовательных отношений в образовательных организациях Свердловской области. Отдел осуществляет следующие основные функции:

- оперативное оказание экстренной психологической помощи участникам образовательных отношений в случае возникновения чрезвычайной или кризисной ситуации;
- прием граждан и предоставление услуг по оказанию кризисного сопровождения детям, подросткам и их родителям (законным представителям);
- разработка методических и информационных материалов по актуальным вопросам оказания экстренной и кризисной психологической помощи;
- разработка и реализация дополнительных образовательных программ, направленных на повышение квалификации специалистов системы образования по вопросам оказания экстренной и кризисной психологической помощи.

Для психологов системы образования Свердловской области ежегодно реализуются региональные программы повышения квалификации, в том числе по вопросам оказания кризисной помощи участникам образовательных отношений. Также проводится информирование специалистов о возможности повышения квалификации по федеральным программам повышения квалификации.

Функционирует региональный телефон экстренной психологической помощи для детей, подростков и их родителей, оказавшихся в сложной жизненной ситуации.

58 специалистов психологической службы в системе образования Свердловской области входят в Федеральный реестр педагогов-психологов, имеющих компетенции по оказанию экстренной и кризисной психологической помощи участникам образовательных отношений.

3 специалиста являются супервизорами для педагогов-психологов, оказывающих экстренную и кризисную помощь участникам образовательных отношений.

Стоит отметить, что специалисты, входящие в Федеральный реестр, в основном, являются педагогами-психологами центров психолого-педагогической помощи и ресурсных центров по психолого-педагогическому сопровождению. В связи с чем было важно оценить готовность педагогов-психологов образовательных организаций к оказанию кризисной помощи участникам образовательных отношений. Для этого нами был проведен опрос педагогов-психологов образовательных организаций Свердловской области. Всего в опросе приняли участие 160 специалистов, 55% из них работают в образовательных организациях города Екатеринбурга, 45% — в образовательных организациях других муниципальных образований Свердловской области.

63% респондентов являются педагогами-психологами общеобразовательных организаций, 26% — дошкольных образовательных организаций, 11% — иных образовательных организаций, среди которых организации среднего профессионального образования, высшего образования, центры психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи. Распределение респондентов в выборке соответствует статистическому распределению специалистов по образовательным организациям различных типов.

На вопрос «Приходилось ли Вам оказывать кризисную психологическую помощь участникам образовательных отношений?» ответы респондентов распределились следующим образом: «да» — 62,5%, «нет» — 37,5%. То есть большинство специалистов в своей профессиональной деятельности сталкиваются с ситуациями, требующими кризисного психологического сопровождения. Было отмечено, что в 47% случаях помощь оказывается обучающимся, в 25% — родителям (законным представителям) обучающихся, в 21% — педагогам и в 6% — представителям администрации образовательных организаций.

На рис. 1 представлено распределение ответов педагогов-психологов по типам ситуаций, в которых они оказывают кризисную помощь обучающимся.



Рис. 1. Представленность ситуаций, в которых педагоги-психологи оказывают кризисную психологическую помощь обучающимся

Как видно из рис. 1, чаще всего (20% случаев) кризисная психологическая помощь требуется обучающимся в ситуациях сдачи экзаменов (ОГЭ, ЕГЭ), выполнения рейтинговых контрольных работ для поступления в профильные классы и пр. Как правило, эти ситуации связаны у обучающихся с сильным эмоциональным напряжением, тревогой, ответственностью за результаты и страхом негативных последствий.

Достаточно выраженными по частоте запросов на кризисную помощь педагога-психолога являются ситуации переживания обучающимися утраты и острого горя (18% случаев), в том числе связанные с участием члена семьи в СВО, переживания обучающимися психотравмирующих событий (18% случаев), ситуации, связанные с жестоким обращением с обучающимися (15% случаев), и ситуации развития у обучающихся суицидального поведения (15% случаев).

Педагоги-психологи отметили, что эти ситуации являются наиболее сложными в их профессиональной деятельности, поскольку требуют от них огромного количества внутренних ресурсов, в связи с чем «оказывая кризисную помощь другим, психолог выгорает сам». В качестве метода профилактики профессионального выгорания в условиях «огромной нагрузки» и «несоизмеримой ответственности» педагоги-психологи рассматривают вариант «бесплатной супервизии и личной терапии».

На рис. 2 представлено распределение ответов педагогов-психологов по типам ситуаций, в которых они оказывают кризисную помощь родителям (законным представителям) обучающихся.



Рис. 2. Представленность ситуаций, в которых педагоги-психологи оказывают кризисную психологическую помощь родителям (законным представителям) обучающихся

Данные, представленные на рис. 2, показывают, что спектр ситуаций, по которым родители (законные представители) обучающихся обращаются за кризисной помощью к педагогу-психологу, тот же, что и у обучающихся, но их представленность несколько отличается. Самыми востребованными запросами у родителей (законных представителей) обучающихся являются ситуации, связанные с переживанием утраты и острого горя (23% случаев), а также с переживанием психотравмирующего события (20% случаев). В обозначенных ситуациях родители не только испытывают потребность в гармонизации собственного психоэмоционального состояния, но и стремятся понять, как могут помочь своим детям справиться с трудной жизненной ситуацией. В остальных случаях запрос родителей касается возможности оказания поддержки детям.

На рис. 3 представлено распределение ответов педагогов-психологов по типам ситуаций, в которых они оказывают кризисную помощь педагогам.



Рис. 3. Представленность ситуаций, в которых педагоги-психологи оказывают кризисную психологическую помощь педагогам

Ориентируясь на данные, представленные на рис. 3, можно заключить, что наиболее часто встречающийся запрос педагогов на оказание кризисной помощи связан с ситуациями переживания психотравмирующего события (33% случаев), как своего собственного, так и переживаемого обучающимися. Вторым по частоте встречаемости является запрос, связанный с переживанием утраты и острого горя (20% случаев). В остальных случаях запросы педагогов касаются возможности оказания ими поддержки обучающимся в стрессогенных ситуациях.

Свои компетенции в области оказания кризисной психологической помощи детям и подросткам в ситуациях переживания горя и детям и подросткам с признаками посттравматического стрессового расстройства по шкале от 1 до 10 педагоги-психологи оценивают преимущественно средними баллами (рис. 4).

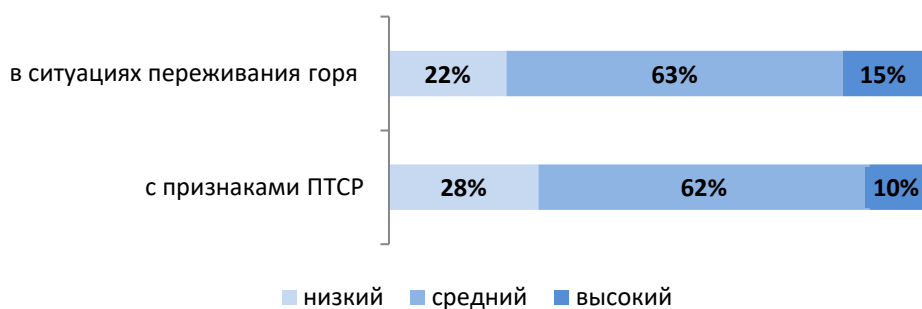


Рис. 4. Самооценка компетенций педагогов-психологов в области оказания кризисной психологической помощи детям и подросткам

Данные, представленные на рис. 4, подтверждают, что для педагогов-психологов оказание кризисной психологической помощи детям и подросткам в ситуациях переживания горя и, особенно, детям и подросткам с признаками посттравматического стрессового расстройства требует особых компетенций, которыми четверть специалистов не обладают. Кроме этого, некоторые специалисты отмечают не только отсутствие компетенций, но и внутреннюю неготовность к оказанию кризисной помощи участникам образовательных отношений.

72,5% специалистов обозначили потребность в повышении квалификации по вопросам оказания кризисной психологической помощи участникам образовательных отношений — «нужны практические занятия с проработкой алгоритмов действий в конкретных ситуациях, требующих оказания экстренной / кризисной психологической помощи».

Выводы

Таким образом, анализ регионального опыта оказания кризисной помощи участникам образовательных отношений и результаты опроса педагогов-психологов показали, что деятельность по оказанию кризисной помощи детям, подросткам, их родителям (законным представителям) и педагогам в условиях образовательной организации является актуальной и востребованной. С одной стороны, в Свердловской области сложилась система оказания кризисной психологической помощи участникам образовательных отношений. С другой стороны, готовность специалистов к оказанию такой помощи находится на недостаточном уровне и имеются определенные профессиональные дефициты.

В этой связи важной представляется разработка системы мероприятий по повышению квалификации психологов системы образования Свердловской области и траекторий их профессионального и личностного развития.

Литература

1. Анохина В.С., Корнильцева О.С., Гармаш С.В., Потураева Л.Н. Эффективность использования метода нейрографики в регуляции психоэмоционального состояния людей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации [Электронный ресурс] // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2023. Том 12. № 3-4-1. С. 34–42. doi:10.34670/ar.2023.12.68.004
2. Артамонова Е.Г., Васильева Н.Н., Глазунова Е.А., Дитерихс А.Л., Журкина Т.А., Иванова Е.В., Мелентьева О.С. Создание и обеспечение системы экстренной психологической помощи в составе психологической службы в системе образования Российской Федерации. Методические рекомендации. М.: ФГБУ «Центр защиты прав и интересов детей», 2021. 80 с.
3. Банников Г.С. Особенности оказания медико-психологической помощи несовершеннолетним, пережившим травматическое событие // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2015. № 174. С. 116–122.
4. Банников Г.С., Вихристюк О.В., Федунина Н.Ю. Применение технологии выявления факторов риска развития суицидального поведения среди подростков и молодежи [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 4. С. 91–101. doi:10.17759/pse.2018230409
5. Баринаева Е.С., Васягина Н.Н., Григорян Е.Н. Личностные ресурсы как факторы нивелирования рисков суицидального поведения обучающихся [Электронный ресурс] // Современный учитель — взгляд в будущее. Сборник научных статей международного научно-образовательного форума. Часть 1. Екатеринбург, 2022. С. 280–283. doi:10.26170/ST2022t1-89
6. Братчикова Ю.В., Смехова Е.А. Семья как среда формирования психологического благополучия младшего школьника // Актуальные проблемы психологии личности. Сборник научных трудов. Выпуск 20. Екатеринбург: УрГПУ, 2023. С. 33–40.
7. Бурмистрова Е.В. Психологическая помощь в кризисных ситуациях (предупреждение кризисных ситуаций в образовательной среде): Методические рекомендации для специалистов системы образования. М.: МГППУ, 2006. 96 с.
8. Васягина Н.Н., Баринаева Е.С., Григорян Е.Н. Ресурсный подход к диагностике суицидального поведения обучающихся. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2023. 197 с.
9. Васягина Н.Н., Баринаева Е.С., Григорян Е.Н., Шемпелева Н.И. Связь риска суицидального поведения и личностных ресурсов обучающихся [Электронный ресурс] // Национальный психологический журнал. 2023. Том 17. № 1. С. 114–125. doi:10.11621/nprj.2023.0110
10. Концепция № СК-13/07ВН развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования в РФ на период до 2030 года [Электронный ресурс] // Судебные и нормативные акты РФ. URL: <https://sudact.ru/law/kontseptsiia-razvitiia-sistemy-psikhologo-pedagogicheskoi-pomoshchi-v-sfere/#7kQDIJQughma> (дата обращения: 14.09.2024).
11. Молодцова Т.Д. Влияние кризисных состояний на дезадаптацию подростков // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 5-2. С. 332–335.
12. Рылеева А.С. Кризисные периоды и состояния детей и подростков и пути их преодоления: Учебное пособие. Курган: Издательство Курганского государственного университета, 2016. 215 с.
13. Салманова Н.Э. Суицидальные и кризисные состояния подростков как следствие конфликтов в их коллективе // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. 2017. № 1. С. 114–119.
14. Ульянина О.А., Гаязова Л.А., Ермолаева А.В., Файзуллина К.А. Экстренная психологическая помощь в системе образования: современное состояние [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 4. С. 88–99. doi:10.17759/pse.2022270409
15. Ульянина О.А., Поляков А.С., Файзуллина К.А., Борисенко Е.В., Никифорова Е.А., Вихристюк О.В. Содержательные аспекты процедуры оценки (самооценки) компетенций специалистов, готовых к оказанию экстренной и кризисной психологической помощи участникам образовательных отношений [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2023. Том 20. № 2. С. 35–46. doi:10.17759/bppe.2023200203

16. Шнейдер Л.Б. Кризисные состояния у детей и подростков: направления работы школьного психолога: лекции 5–8. М.: Первое сентября, 2009.
17. Шойгу Ю.С., Тимофеева Л.Н., Толубаева Н.В., Варфоломеева Е.И., Соколова А.А., Курилова Е.В., Кармилова М.Е. Особенности оказания экстренной психологической помощи при переживании утраты в чрезвычайных ситуациях [Электронный ресурс] // Национальный психологический журнал. 2021. № 1 (41). С. 115–126. doi:10.11621/npj.2021.0110

References

1. Anokhina V.S., Kornil'tseva O.S., Garmash S.V., Poturaeva L.N. Effektivnost' ispol'zovaniya metoda neurografiki v regulyatsii psikhoemotsional'nogo sostoyaniya lyudei, okazavshikhsya v trudnoi zhiznennoi situatsii [Efficiency of using the neurographics method in regulation of psychoemotional state people in difficult life situation] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennyye issledovaniya = Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches*, 2023. Vol. 12, no. 3-4-1, pp. 34–42. doi:10.34670/ar.2023.12.68.004 (In Russ., abstr. in Engl.).
2. Artamonova E.G., Vasil'eva N.N., Glazunova E.A., Diterikhs A.L., Zhurkina T.A., Ivanova E.V., Melent'eva O.S. Sozdanie i obespechenie sistemy ekstremnoi psikhologicheskoi pomoshchi v sostave psikhologicheskoi sluzhby v sisteme obrazovaniya Rossiiskoi Federatsii. Metodicheskie rekomendatsii. Moscow: FGBU "Tsentr zashchity prav i interesov detei" Publ., 2021. 80 p. (In Russ.).
3. Bannikov G.S. Osobennosti okazaniya mediko-psikhologicheskoi pomoshchi nesovershennoletnim, perezhivshim travmaticheskoe sobytie [Medical and psychological assistance to underage trauma survivors]. *Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena = Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, 2015, no. 174, pp. 116–122. (In Russ., abstr. in Engl.).
4. Bannikov G.S., Vikhristyuk O.V., Fedunina N.YU. Primenenie tekhnologii vyyavleniya faktorov riska razvitiya suitsidal'nogo povedeniya sredi podrostkov i molodezhi [Applying the Technique for Screening the Risks of Suicidal Behavior in Adolescents and Young People] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 4, pp. 91–101. doi:10.17759/pse.2018230409 (In Russ., abstr. in Engl.).
5. Barinova E.S., Vasyagina N.N., Grigoryan E.N. Lichnostnye resursy kak faktory nivelirovaniya riskov suitsidal'nogo povedeniya obuchayushchikhsya [Personal resources as factors of leveling the risks of suicidal behavior of students] [Elektronnyi resurs]. *Sovremennyyi uchitel' — vzglyad v budushchee. Sbornik nauchnykh statei mezhdunarodnogo nauchno-obrazovatel'nogo foruma. Chast' 1 = A modern teacher – a look into the future: a collection of scientific articles. Part 1*. Yekaterinburg, 2022, pp. 280–283. doi:10.26170/ST2022t1-89 (In Russ., abstr. in Engl.).
6. Bratchikova Yu.V., Smekhova E.A. Sem'ya kak sreda formirovaniya psikhologicheskogo blagopoluchiya mladshego shkol'nika [Family as an environment for the formation of psychological well-being of a younger student] // *Aktual'nye problemy psikhologii lichnosti. Sbornik nauchnykh trudov. Vypusk 20*. Yekaterinburg: UrGPPU Publ., 2023, pp. 33–40. (In Russ., abstr. in Engl.).
7. Burmistrova E.V. Psikhologicheskaya pomoshch' v krizisnykh situatsiyakh (preduprezhdenie krizisnykh situatsii v obrazovatel'noi srede): Metodicheskie rekomendatsii dlya spetsialistov sistemy obrazovaniya. Moscow: MGPPU Publ., 2006. 96 p. (In Russ.).
8. Vasyagina N.N., Barinova E.S., Grigoryan E.N. Resursnyi podkhod k diagnostike suitsidal'nogo povedeniya obuchayushchikhsya. Yekaterinburg: Ural'skii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet Publ., 2023. 197 p. (In Russ.).
9. Vasyagina N.N., Barinova E.S., Grigoryan E.N., Shempeleva N.I. Svyaz' riska suitsidal'nogo povedeniya i lichnostnykh resursov obuchayushchikhsya [Relationship between the risk of suicidal behavior and personal resources of students] [Elektronnyi resurs]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal = National Psychological Journal*, 2023. Vol. 17, no. 1, pp. 114–125. doi:10.11621/npj.2023.0110 (In Russ., abstr. in Engl.).
10. Kontseptsiya No. SK-13/07VN razvitiya sistemy psikhologo-pedagogicheskoi pomoshchi v sfere obshchego obrazovaniya i srednego professional'nogo obrazovaniya v RF na period do 2030 goda [Elektronnyi resurs].

- Sudebnye i normativnye akty RF*. URL: <https://sudact.ru/law/kontseptsii-razvitiia-sistemy-psikhologo-pedagogicheskoi-pomoshchi-v-sfere/#7kQDIJQughma> (Accessed 14.09.2024). (In Russ.).
11. Molodcova T.D. Vliyanie krizisnykh sostoyanii na dezadaptatsiyu podrostkov [Influence of the crisis states on dezadaptatsiyu of podrosktov] // *Mezhdunarodnyi zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovaniy = International Journal of Applied and Fundamental Research*, 2015, no. 5-2, pp. 332–335. (In Russ., abstr. in Engl.).
 12. Ryleeva A.S. Krizisnye periody i sostoyaniya detei i podrostkov i puti ikh preodoleniya: Uchebnoe posobie. Kurgan: Izdatel'stvo Kurganskogo gosudarstvennogo universiteta, 2016. 215 p. (In Russ.).
 13. Salmanova N.E. Suitsidal'nye i krizisnye sostoyaniya podrostkov kak sledstvie konfliktov v ikh kollektive [Suicide and crisis teenagers as a consequence of the conflict in their team]. *Vestnik Taganrogskogo instituta imeni A.P. Chekhova = Journal of the A.P. Chekhov Taganrog Institute*, 2017, no. 1, pp. 114–119. (In Russ., abstr. in Engl.).
 14. Ulyanina O.A., Gayazova L.A., Ermolaeva A.V., Faizullina K.A. Ekstrennaya psikhologicheskaya pomoshch' v sisteme obrazovaniya: sovremennoe sostoyanie [The Current State of Emergency Psychological Assistance in the Education System] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 4, pp. 88–99. doi:10.17759/pse.2022270409 (In Russ., abstr. in Engl.).
 15. Ulyanina O.A., Polyakov A.S., Faizullina K.A., Borisenko E.V., Nikiforova E.A., Vikhristyuk O.V. Soderzhatel'nye aspekty protsedury otsenki (samootsenki) kompetentsii spetsialistov, gotovykh k okazaniyu ekstremnoi i krizisnoi psikhologicheskoi pomoshchi uchastnikam obrazovatel'nykh otnoshenii [Substantive Aspects of the Assessment (Self-Assessment) of the Competencies of Specialists Who Are Ready to Provide Emergency and Crisis Psychological Assistance to Participants of Educational Relations] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2023. Vol. 20, no. 2, pp. 35–46. doi:10.17759/bppe.2023200203 (In Russ., abstr. in Engl.).
 16. Shneider L.B. Krizisnye sostoyaniya u detei i podrostkov: napravleniya raboty shkol'nogo psikhologa: lektsii 5–8. Moscow: Pervoe sentyabrya, 2009. (In Russ.).
 17. Shoigu Yu.S., Timofeeva L.N., Tolubaeva N.V., Varfolomeeva E.I., Sokolova A.A., Kurilova E.V., Karmilova M.E. Osobennosti okazaniya ekstremnoi psikhologicheskoi pomoshchi pri perezhivanii utraty v chrezvychnykh situatsiyakh [Features of providing emergency psychological aid to people experiencing loss in emergency situations] [Elektronnyi resurs]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal = National Psychological Journal*, 2021, no. 1 (41), pp. 115–126. doi:10.11621/npj.2021.0110 (In Russ., abstr. in Engl.).

Информация об авторах

Баринаева Елена Сергеевна

кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии образования, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет (ФГАОУ ВО УрГПУ), г. Екатеринбург, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0786-0180>, e-mail: barinovaes@yandex.ru

Братчикова Юлия Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент, доцент, кафедра психологии образования, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет (ФГАОУ ВО УрГПУ), г. Екатеринбург, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9367-0796>, e-mail: bratuv@yandex.ru

Галагузова Юлия Николаевна

доктор педагогических наук, профессор, заведующий, кафедра педагогики и педагогической компаративистики, Институт общественных наук, Уральский государственный педагогический университет (ФГАОУ ВО УрГПУ), г. Екатеринбург, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0358-3956>, e-mail: yung.ektb@mail.ru

Югова Елена Анатольевна

доктор педагогических наук, доцент, заведующий, кафедра анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности, Институт естествознания, физической культуры и туризма, Уральский государственный педагогический университет (ФГАОУ ВО УрГПУ), г. Екатеринбург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9942-406X>, e-mail: eyugova@mail.ru

Information about the authors

Elena S. Barinova

PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Psychology of Education, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0786-0180>, e-mail: barinovaes@yandex.ru

Yulia V. Bratchikova

PhD in Education, Docent, Associate Professor, Department of Psychology of Education, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9367-0796>, e-mail: bratuv@yandex.ru

Yulia N. Galaguzova

Doctor of Education, Professor, Head, Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Institute of Social Sciences, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0358-3956>, e-mail: yung.ektb@mail.ru

Elena A. Yugova

Doctor of Education, Docent, Head, Department of Anatomy, Physiology and Life Safety, Institute of Natural Science, Physical Culture and Tourism, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9942-406X>, e-mail: eyugova@mail.ru

Получена 20.09.2024

Received 20.09.2024

Принята в печать 25.11.2024

Accepted 25.11.2024

О журнале

Сетевой журнал «Вестник практической психологии образования» / Bulletin of Practical Psychology of Education публикует наиболее актуальные психологические и психолого-педагогические работы теоретического, практико-прикладного и экспериментального характера российских и иностранных специалистов.

Основные темы журнала посвящены описанию:

- наиболее эффективных практик психолого-педагогической работы в сфере детства,
- проблем обучения, воспитания и развития детей с учетом их возрастных, психофизиологических особенностей, особенностей поведения, мотивов и способностей,
- нормативно-правового обеспечения профессиональной деятельности педагога-психолога,
- вопросов подготовки психолого-педагогических кадров,
- общественно-значимых событий и вопросов профессионального становления психолога образования.

Издание адресовано психологам-исследователям, психологам-практикам, преподавателям психологии, а также всем тем, кто интересуется вопросами психологии образования.

Соучредители:

- Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России»,
- ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет».

Издатель:

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»,
127051, Москва, ул. Сретенка, 29.

Регистрационный номер и дата принятия решения о регистрации:

серия ЭЛ №ФС77-73461 от 10 августа 2018 г.

ISSN: 2658-3100 (online)

Периодичность: 4 раза в год.

Издается с 2019 года.

Сайт издания:

на сайте <http://psyjournals.ru> в открытом доступе на русском и английском языках размещаются аннотации, ключевые слова, информация об авторах для всех статей и обзоров, опубликованных изданием, а также полнотекстовые версии всех статей издания. На сайте на русском и английском языках размещены информация об издательстве, главном редакторе, редакционном совете и редакционной коллегии, а также контактная информация с описанием тематики журнала.

РИНЦ:

издание зарегистрировано в Российском индексе научного цитирования (https://elibrary.ru/title_about.asp?id=37878) и регулярно предоставляет информацию об опубликованных статьях в данный индекс.

Тематика журнала (по перечню отраслей науки и групп специальностей научных работников в соответствии с Номенклатурой специальностей):

19.00.05 Социальная психология (психологические науки)

19.00.07 Педагогическая психология

19.00.13 Психология развития, акмеология

Форма периодического распространения: сетевая.

Языки: русский, английский.

Территория распространения: Российская Федерация, зарубежные страны.

Для авторов

Журнал «Вестник практической психологии образования» / Bulletin of Practical Psychology of Education — рецензируемое научное периодическое издание, зарегистрированное в установленном законом порядке как средство массовой информации.

Основное содержание издания представляет собой оригинальные научные и практико-ориентированные статьи, научные обзоры и профессиональные дискуссии.

Рецензирование

Издание осуществляет рецензирование всех поступающих в редакцию статей, соответствующих тематике журнала, с целью их экспертной оценки. Все рецензенты являются признанными специалистами по тематике рецензируемых материалов. Рецензии на поступившие материалы хранятся в издательстве в течение 5 лет. При необходимости доработки статей редакция издания направляет авторам рецензии в электронном виде.

Оформление статей

В публикуемых материалах указывается информация об авторах, их месте работы и необходимые контактные данные.

При опубликовании научной статьи на русском языке обязательным является наличие ключевых слов (5–10) и аннотации объемом 1000–1200 знаков (с пробелами) на русском и английском языках.

У всех публикуемых статей должны быть приставные библиографические списки, а также их транслитерация (https://psyjournals.ru/homestyle_guide/formatting_rules#formatting_rules_4), оформленные в соответствии с правилами издания на основании требований, предусмотренных действующими ГОСТами.

Объем статей должен составлять не более 25000 знаков (с пробелами).

При направлении рукописи в издательство редакция просит руководствоваться правилами направления, рецензирования и опубликования представленных рукописей авторов (https://psyjournals.ru/homestyle_guide/contents).

Издательством разработан стиливой файл статьи электронного журнала (https://psyjournals.ru/homestyle_guide) для использования авторами при подготовке рукописей статей, подаваемых для публикации в сетевом журнале «Вестник практической психологии образования». Использование стилового файла упрощает процесс оформления рукописей согласно требованиям издательства.

Подача материалов в журнал осуществляется через онлайн-ресурс «Электронная редакция» (https://psyjournals.ru/homestyle_guide/manuscript_submission_guide) на базе платформы Open Journal Systems (OJS). Данный ресурс создан для организации онлайн-сопровождения редакционной подготовки всех журналов издательства МГППУ.

В журнале плата за предпечатную подготовку и публикацию не взимается.

Секретарь редакции — С.В. Филимонова
Художественный редактор — Е.О. Пятаков
Литературный редактор — Е.О. Пятаков
Переводчик — Т.Д. Озерецкая
Верстка, корректура — А.Г. Каганер