

СЕТЕВОЙ ЖУРНАЛ



ВЕСТНИК

практической психологии образования

2024. Том 21. № 3

THE ONLINE JOURNAL

BULLETIN

of Practical Psychology of Education

2024. Vol. 21, no. 3

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. Сретенка, 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» № 3 / 2024

Тема выпуска:

Образование в эпоху интеллектуальных технологий:
психологические ресурсы развития педагога (часть 2)

От редакции

О психологических ресурсах развития педагога в эпоху интеллектуальных технологий
в журнале «Вестник практической психологии образования»..... 5

Профессиональная подготовка специалистов к работе с различными категориями детей

Белова Е.С.

Представления одаренных старших дошкольников о том, какими их воспринимают педагоги 7

Востокова Ю.И., Дворникова И.Н.

Особенности учебно-профессиональной мотивации
студентов — будущих педагогов с разным локусом контроля 14

Лукашеня З.В.

Консалтинг как форма сопровождения индивидуального
образовательного маршрута будущего педагога 22

Федотенко И.Л.

Формирование психолого-педагогической готовности будущих учителей
к профессиональной деятельности в инклюзивном пространстве 30

Черных Л.А.

Возможности регуляции стресса студентов педагогического вуза 38

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

Вачков И.В., Саликова Э.М.В.

Анализ метафоры жизненного пути как инструмент взаимодействия
в рамках психолого-педагогического сопровождения студентов 45

Гричанова Т.Г., Новикова А.В., Сизова Л.А., Толочек Е.В.

Роль преподавателя и педагога в трансляции культуры: состояние и задачи..... 54

Давыдова Г.И., Шлыкова Н.В.

Риски и вызовы при внедрении искусственного интеллекта в систему высшего образования..... 62

Панюкова Ю.Г., Александрова Е.С.

Соучаствующее проектирование как практика взаимодействия
с образовательной пространственной средой 70

Подольская Т.А., Чепурнова Е.С.

Представления об обратной связи у участников образовательного процесса 77

Суннатова Р.И.

Сотрудничество психологов, педагогов и родителей
в сопровождении школьников при подготовке к выпускным экзаменам 84

Толочек В.А.

Латентные социальные группы: феномен, эволюция, перспективы исследования 92

Щелина С.О., Патрикеева Э.Г., Левкина Е.В.

Роль родителей и педагогов в формировании профессиональной
ориентации учащихся на педагогические профессии 99

Независимая оценка эффективности психолого-педагогических методик и программ

Клопотова Е.Е., Федоров В.В.

Методика «Систематизация» в цифровом формате для оценки
уровня развития логического мышления старших дошкольников 106

Шумакова Н.Б.

Климат в классе как условие развития одаренности школьников:
к проблеме подготовки современного учителя 122

О журнале 129

Для авторов 130

Content

the online journal

“Bulletin of Practical Psychology of Education”, 2024. Vol. 21, no. 3

Issue topic:

Education in the Era of Intelligent Technologies:
Psychological Resources for Teacher Development (Part 2)

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” 5

Professional Training of Specialists to Work with Different Categories of Children

Elena S. Belova

Representations by Gifted Senior Pre-Schoolers on How Teachers Perceive Them 7

Julia I. Vostokova, Irina N. Dvornikova

Features of Educational and Professional Motivation
of Students — Future Teachers with Different Locus of Control 14

Zoya V. Lukashenia

Consulting as a Form of Support for the Individual Educational Route of a Future Teacher 22

Inna L. Fedotenko

Formation of Psychological and Pedagogical Readiness of Future Teachers
for Professional Activities in an Inclusive Space 30

Larisa A. Chernykh

Possibilities of Stress Regulation in Students of Pedagogical University 38

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

Igor V. Vachkov, Evelina Maria V. Salikova

Analysis of the “Metaphor of the Life Path” as a Tool of Interaction within
the Framework of Psychological and Pedagogical Support for Students 45

Tatyana G. Grichanova, Anastasia V. Novikova, Larisa A. Sizova, Evgeny A. Tolochek

The Role of the Teacher and Lecturer in the Transmission of Culture: State and Objectives 54

Galina I. Davydova, Nina V. Shlykova

Risks and Challenges in Introducing Artificial Intelligence into Higher Education 62

Julia G. Panyukova, Elena S. Aleksandrova

Participatory Design as a Practice of Interaction with the Educational Spatial Environment 70

<i>Tatiana A. Podolskaya, Elena S. Chepurnova</i> Ideas about Feedback from Participants in the Educational Process	77
<i>Rano I. Sunnatova</i> Collaboration of Psychologists, Teachers and Parents in Supporting Schoolchildren in Preparation for External Examination	84
<i>Vladimir A. Tolochek</i> Latent Social Groups: Phenomenon, Evolution, Research Prospects	92
<i>Svetlana O. Shchelina, Ella G. Patrikeeva, Elena V. Levkina</i> The Role of Parents and Teachers in the Formation of Career Guidance of Students in Pedagogical Professions	99
 Independent Evaluation of the Effectiveness of Psychological and Pedagogical Methods and Programs	
<i>Ekaterina E. Klopotova, Valeriy V. Fedorov</i> “Systematization” Test in Digital Format to Assess the Level of Development of Logical Thinking of Senior Preschoolers.....	106
<i>Natalia B. Shumakova</i> Climate in the Classroom as a Condition for the Giftedness Development of Schoolchildren: on the Problem of Training a Modern Teacher	122
 About the Journal	129
 For Authors	130

От редакции

From the Editor

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

Данный новый номер продолжает тематический выпуск сетевого журнала «Вестник практической психологии образования», посвященный анализу особенностей применения педагогами психологических ресурсов в новых нестандартных условиях, связанных с наступлением эпохи интеллектуальных технологий.

На страницах журнала в рубрике «Профессиональная подготовка специалистов к работе с различными категориями детей» авторы знакомят с особенностями:

представлений одаренных старших дошкольников о том, какими их считают педагоги;

учебно-профессиональной мотивации современных студентов-первокурсников (будущих педагогов) с разным локусом контроля;

взаимоотношений участников учебно-воспитательного процесса при реализации индивидуального образовательного маршрута обучающихся;

формирования психолого-педагогической готовности будущих учителей к профессиональной деятельности в инклюзивном пространстве;

применения копинг-стратегий в целях регуляции стресса у студентов педагогического университета.

Рубрика «Аксиологическая и личностно-ориентированная основа сотрудничества и взаимодействия субъектов образовательной среды» включает результаты исследования:

метода, позволяющего произвести качественное изменение во взаимодействии педагога-психолога и студента при помощи инструмента анализа метафоры жизненного пути и интерпретации полученных данных в рамках психолого-педагогического сопровождения процесса обучения в университете;

представлений молодых людей об «эталонных» качествах человека;

возможных рисков и вызовов в системе высшего образования, возникающих в связи с растущей скоростью внедрения технологий, где искусственный интеллект и технологии нейронных сетей уже являются частью ее структуры;

соучаствующего проектирования как междисциплинарной практики взаимодействия с образовательной пространственной средой;

представлений об обратной связи как неотъемлемой составляющей, существующей между участниками образовательного процесса;

организации сотрудничества психологов, педагогов и родителей в сопровождении школьников при подготовке к выпускным экзаменам;

факторов, предопределяющих возможность, вероятность и тесноту связей человека с другими людьми в процессах становления и эволюции социальных групп;

роли родителей и педагогов в формировании профориентации учащихся на педагогические профессии.

Рубрика «Независимая оценка эффективности психолого-педагогических методик и программ» включает статьи, посвященные:

стандартизации модифицированной методики «Систематизация» (авторы Н.Б. Венгер, А.И. Булычева) для детей шестого и седьмого годов жизни из комплекта диагностических методик умственного развития дошкольников (Л.А. Венгер), направленной на выявление уровня развития логического мышления;

особенностям применения стандартизованного опросника «Климат в классе» (Н.Б. Шумакова и др., 2023) и оригинального опросника самооценки умений для учителей, содержащего утверждения, сопряженные со шкалами методики «Климат в классе».

Профессиональная подготовка специалистов к работе с различными категориями детей

Professional Training of Specialists to Work with Different Categories of Children

Представления одаренных старших дошкольников о том, какими их воспринимают педагоги

Белова Е.С.

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6956-8214>, e-mail: elenasbelova@mail.ru

В статье рассматриваются вопросы самосознания одаренных детей с учетом взаимодействия с педагогами. Приводятся результаты исследования, нацеленного на выявление специфики представлений одаренных старших дошкольников о том, как их воспринимают педагоги. Теоретическую базу исследования составили положения концепции А.М. Матюшкина «Творческая одаренность». Выборка: I этап — 290 старших дошкольников ($M_{age} = 6,6$; $SD = 0,54$); II этап — 52 творчески одаренных ребенка и 52 их сверстника. Использовались: Фигурный тест творческого мышления Торренса; наблюдения, беседы с детьми; др. Выявлено, что в группе одаренных детей совокупный количественный диапазон предполагаемых ими характеристик со стороны педагогов шире, чем в группе сверстников с менее выраженными творческими способностями. Индивидуальные диапазоны характеристик отличались вариативностью. Анализ содержательного аспекта характеристик выявил их разнообразие: большая часть характеристик в группе одаренных детей относилась к категориям «личностные качества, особенности характера» и «способности, умения». Преобладали эмоционально положительные характеристики, свидетельствовавшие о положительно воспринимаемом отношении со стороны педагогов.

Ключевые слова: одаренные дети, старший дошкольный возраст, самосознание, педагоги.

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: Белова Е.С. Представления одаренных старших дошкольников о том, какими их воспринимают педагоги [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2024. Том 21. № 3. С. 7–13. DOI:10.17759/bppe.2024210301

Representations by Gifted Senior Pre-Schoolers on How Teachers Perceive Them

Elena S. Belova

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6956-8214>, e-mail: elenasbelova@mail.ru

The article discusses issues of self-awareness of gifted children, taking into account interaction with teachers. The results of the study aimed at identifying the specifics of the representations of gifted senior pre-schoolers on how teachers perceive them are presented. The theoretical basis of the study was the concept of “Creative Giftedness” (A.M. Matyushkin). Sample: Stage I — 290 older preschoolers ($M_{age} = 6.6$; $SD = 0.54$); Stage II — 52 creative gifted children and 52 peers. Methods: the Figural Torrance Tests of Creative Thinking; observations, conversations with children; etc. It was revealed that in the group of gifted children, the total quantitative range of characteristics expected by teachers is wider than in the group of peers with less manifested creative abilities. There was variability in individual performance ranges. Analysis of the content aspect of the characteristics revealed their diversity: most of the characteristics in the group of gifted children belonged to the categories of “personal qualities and character traits” and “abilities and skills.” Emotionally positive characteristics predominated, indicating a positively perceived attitude of teachers.

Keywords: *gifted children, senior pre-school age, self-awareness, teachers.*

Funding: *the study was carried out within the framework of the state task of FSC PMR “Resource-prognostic determination of personal and professional development of students and teachers as subjects of lifelong education: psychological foundations, technologies, efficiency factors” (FNRE-2024-0017).*

For citation: Belova E.S. Representations by Gifted Senior Pre-Schoolers on How Teachers Perceive Them. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2024. Vol. 21, no. 3, pp. 7–13. DOI:10.17759/bppe.2024210301 (In Russ.).

Введение

Одной из актуальных задач современной психологии является поддержка и раскрытие детской одаренности, в частности, уже на этапе дошкольного детства. Решение этой задачи обуславливает необходимость создания качественно новой саморазвивающейся субъектной общности «педагог — ребенок», обеспечивающей психологическое благополучие и личностное развитие участников. Определяющим фактором при этом является ценностное отношение педагога к формирующейся личности ребенка, особенностям развития его самосознания [6; 7; 8].

Осознание себя, понимание ребенком своих возможностей и трудностей способствует раскрытию его дарований [5; 13; 14; 15]. В старшем дошкольном возрасте сфера общения со взрослыми определяет отношение ребенка к себе и его самооценку [1; 2; 3; 4; 10; 11]. Вместе с тем отмечается недостаточная изученность проблемы развития самосознания у современных одаренных дошкольников в контексте проблемы взаимодействия с педагогом. В связи с этим **целью ис-**

следования являлось выявление особенностей представлений одаренных старших дошкольников о том, какими их считают педагоги.

Теоретическая основа исследования: концепция А.М. Матюшкина о творческой одаренности как предпосылке развития творческой личности [5].

В задачи исследования входило: 1) выделение старших дошкольников с высоким творческим потенциалом; 2) анализ мнений детей о том, какими их считают педагоги.

Исследование включало два этапа.

Методы

Участники этапа I: 290 детей старшего дошкольного возраста ($M = 6,6$ $SD = 0,54$), из них 147 девочек и 143 мальчика. Они посещали дошкольные образовательные учреждения Москвы (не менее полугода). Для диагностики творческих возможностей использовались: Фигурный тест творческого мышления Э.П. Торренса, форма А (адаптация для дошкольников Е.С. Беловой, Е.И. Щеплановой); наблюдение за детьми; опрос педагогов; экспертная оценка творческих работ детей.

Участники этапа II: две сформированные группы, равные по количеству ($N = 52$, 26 девочек и 26 мальчиков), но отличающиеся творческими возможностями участников; в группу I вошли дети с высоким творческим потенциалом, в группу II — сверстники с менее выраженными творческими способностями (при формировании этой группы также применялась случайная стратегия).

С каждым ребенком проводилась беседа, построенная на основе методики О.А. Белобрикиной «Изучение системы детских самохарактеристик» [1]; главное внимание уделялось выявлению представлений ребенка о том, каким его считают воспитатели (педагоги).

Полученные характеристики подвергались качественному и количественному анализу (статистический пакет SPSS Statistics 26: описательная статистика; t-критерий Стьюдента; U-критерий Манна — Уитни, χ^2 — тест хи-квадрат).

Результаты

Сравнительный анализ результатов по тесту Торренса (группа I: $M = 62,19$, $SD = 5,17$; группа II: $M = 49,04$, $SD = 4,86$) подтвердил значимость различий между группами (t-критерий Стьюдента, $p = 0,000$).

В процессе индивидуальной беседы значительное большинство старших дошкольников (98,1% группы I и 92,3% группы II) смогли ответить на вопрос «Каким/какой тебя считают воспитатели?». Общее количество ответов-характеристик в группе I — 118, в группе II — 69 ($p = 0,000$, U-критерий Манна — Уитни). Большая часть ответов была выражена отдельными словами («хороший», «умный»), но встречались и ответы в форме словосочетаний («хорошо рисую», «добрая девочка»). Подсчет индивидуальных диапазонов ответов показал, что в группе I дети предлагали до шести характеристик, в то время как в группе сверстников — не более трех.

Проводился контент-анализ ответов. Предполагаемые одаренными детьми характеристики их со стороны педагогов отражали различные аспекты социально-личностного, физического, эмоционального развития дошкольников: было выделено 8 категорий характеристик (табл. 1). У сверстников из группы II ответы были разделены на 6 категорий: отсутствовали характеристики эмоциональной сферы и области интересов. Большая часть характеристик (около 2/3 ответов) в группе I относилась к категориям «личностные качества, особенности характера» и «способности, умения», в группе II преобладали категории «личностные качества, особенности характера», «общая оценка». При этом у одаренных было значимо больше (U-критерий Манна — Уитни) характеристик, описывающих личностные качества, особенности характера ($p = 0,031$), способности и умения ($p = 0,000$), по сравнению со сверстниками.

Отметим, что характеристика «умный» встречалась среди ответов детей обеих групп (I — 33 ответа, II — 11), но у одаренных таких ответов было втрое больше ($p = 0,000$).

Табл. 1. Предполагаемые одаренными старшими дошкольниками (группа I) и их сверстниками (группа II) характеристики со стороны педагогов

Характеристики (категории)	Примеры ответов	Кол-во ответов	
		Группа I	Группа II
Внешность (субъективное описание)	Красивая, милая	4	3
Физические качества	Ловкий, быстрый	2	1
Личностные качества, особенности характера	Добрая, вежливый, послушный, упрямый, старательная, смелый	40*	23
Эмоциональные характеристики	Веселый, грустный, радостная	4	0
Общение, дружба, отношения	Дружелюбный, любимая	6	6
Интересы, предпочтения	Люблю рисовать, увлекаюсь химией	5	0
Способности, умения	Умный, любознательная, умею читать	38**	13
Общая оценка	Хороший, талантливый, обычный	19	23

Примечание: * $p < 0,05$; ** $p < 0,001$

Одна из важных для определения и развития одаренности характеристик — «любознательность» — встречалась нечасто: только 4 одаренных ребенка предполагали, что педагоги воспринимают их как любознательных. Этот факт настораживает и, возможно, связан с проблемой недостаточности знаний у педагогов о развитии и проявлении детской одаренности [9; 12].

При анализе характера содержания и формы ответов проявились особенности воспринимаемого детьми эмоционального отношения к ним со стороны педагогов. На рис. 1 представлено количественное соотношение разных по эмоциональной направленности ответов. Положительно эмоционально окрашенные характеристики (например, «вежливый», «старательный»), отражающие положительно воспринимаемое детьми отношение педагогов, преобладали как в группе I (97,45%), так и в группе II (85,5%), но у одаренных встречались чаще ($p = 0,005$, χ^2 — тест хи-квадрат). Отрицательное эмоциональное отношение, проявляющееся в отрицательных характеристиках («злой», «упрямый»), встречалось редко (0,85% группы I и 7,25% группы II).

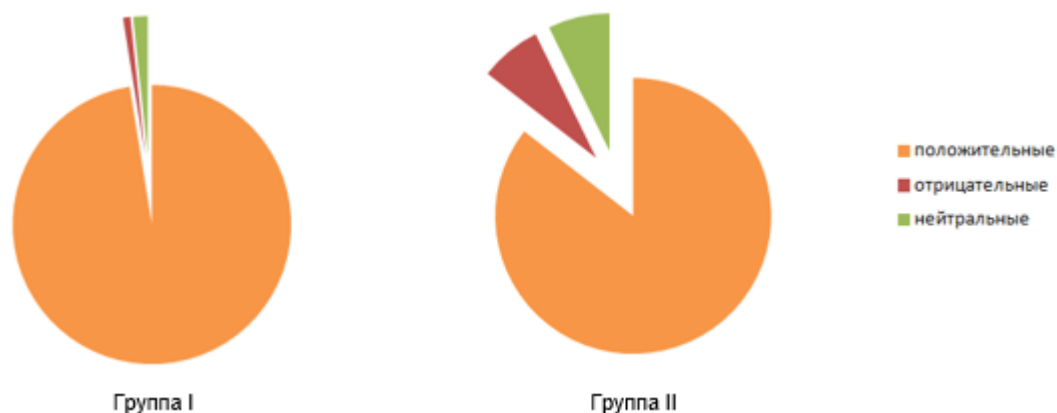


Рис. Эмоциональная направленность предполагаемых одаренными старшими дошкольниками (группа I) и их сверстниками (группа II) характеристик со стороны педагогов

Заключение

Проведенное исследование показало, что в группе одаренных детей совокупный количественный диапазон предполагаемых ими характеристик со стороны педагогов шире, чем в группе

сверстников с менее выраженными творческими способностями. Индивидуальные диапазоны характеристик отличались вариативностью: у одаренных колебались в пределах от 1 до 6, у их сверстников — от 1 до 3. Анализ содержательно-смыслового аспекта характеристик выявил их разнообразие: ответы детей отражали различные аспекты социально-личностного, физического, эмоционального развития дошкольников. Большая часть характеристик (около 2/3 ответов) в группе одаренных детей относилась к категориям «личностные качества, особенности характера» и «способности, умения». По направленности преобладали эмоционально положительные характеристики, свидетельствовавшие о положительно воспринимаемом отношении со стороны педагогов.

Перспективным направлением дальнейших исследований может быть сопоставительный анализ самохарактеристик детей с их предполагаемыми и реальными характеристиками со стороны педагогов.

Литература

1. Белобрыкина О.А. Диагностика развития самосознания в детском возрасте. СПб: Речь, 2006. 320 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб: Питер, 2008. 400 с.
3. Ермолова Т.В., Мещерякова С.Ю., Ганошенко М.И. Особенности личностного развития дошкольников в предкризисной фазе и на этапе кризиса семи лет // Вопросы психологии. 1999. № 1. С. 50–59.
4. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. СПб: Питер, 2009. 320 с.
5. Матюшкин А.М. Мышление, обучение, творчество. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2003. 720 с.
6. Митина Л.М. Введение // Педагог в контексте личностного и профессионального развития: реальность и перспективы: Коллективная монография / Под ред. Л.М. Митиной. М.: ПИ РАО; Самара: Бахрах-М, 2022. С. 5–9.
7. Митина Л.М. Личностно-профессиональное развитие педагога в системе «учитель — одаренный ученик» // Проблемы одаренности в контексте устойчивого развития природы и общества. Самара: Офорт; Самарская государственная областная академия (Наяновой), 2014. С. 199–214.
8. Митина Л.М. Личностно-профессиональное развитие учителя: стратегии, ресурсы, риски. М.; СПб: Нестор-История, 2018. 456 с.
9. Рубцов В.В., Забродин Ю.М., Леонова О.И. Аналитический обзор по тематике XV Международной научно-практической конференции «Психология образования: лучшие практики работы с детством» [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2019. Том 16. № 4. С. 7–21. doi:10.17759/bppe.2019160401
10. Смирнова Е.О. Детская психология. 3-е изд. СПб: Питер, 2015. 304 с.
11. Урунтаева Г.А. Психология дошкольного возраста. 4-е изд. М.: Академия, 2017. 272 с.
12. Шумакова Н.Б. К вопросу профессиональной подготовки педагогов для работы с одаренными детьми [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2020. Том 17. № 2. С. 97–105. doi:10.17759/bppe.2020170209
13. Щебланова Е.И. Интеллектуальная Я-концепция одаренных подростков // Теоретическая и экспериментальная психология. 2016. Том 9. № 4. С. 23–38.
14. Papadopoulos D. Psycho-Pedagogical and Educational Aspects of Gifted Students, Starting from the Pre-school Age; How Can Their Needs Be Best Met? // Journal of Psychological Abnormalities. 2016. Vol. 5(2). doi:10.4172/2471-9900.1000153
15. The social and emotional development of gifted children: what do we know? / M. Neihart, S. Pfeiffer, T.L. Cross (eds.). 2nd edition. Waco: Prufrock Press, 2015. 312 p.

References

1. Belobrykina O.A. Diagnostika razvitiya samosoznaniya v detskom vozraste. Saint Petersburg: Rech', 2006. 320 p. (In Russ.).

2. Bozhovich L.I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste. Saint Petersburg: Piter, 2008. 400 p. (In Russ.).
3. Ermolova T.V., Meshcheryakova S.Yu., Ganoshenko M.I. Osobennosti lichnostnogo razvitiya doshkol'nikov v predkrizisnoi faze i na etape krizisa semi let. *Voprosy psikhologii = Voprosy Psikhologii*, 1999, no. 1, pp. 50–59. (In Russ.).
4. Lisina M.I. Formirovanie lichnosti rebenka v obshchenii. Saint Petersburg: Piter, 2009. 320 p. (In Russ.).
5. Matyushkin A.M. Myshlenie, obuchenie, tvorchestvo. Moscow: MPSI Publ.; Voronezh: MODEK, 2003. 720 p. (In Russ.).
6. Mitina L.M. Vvedenie. In Mitina L.M. (Ed.). *Pedagog v kontekste lichnostnogo i professional'nogo razvitiya: real'nost' i perspektivy: Kollektivnaya monografiya*. Moscow: PI RAO Publ.; Samara: Bakhrakh-M, 2022, pp. 5–9. (In Russ.).
7. Mitina L.M. Lichnostno-professional'noe razvitie pedagoga v sisteme "uchitel' — odarenniy uchenik". *Problemy odarennosti v kontekste ustoychivogo razvitiya prirody i obshchestva*. Samara: Ofort; Samarskaya gosudarstvennaya oblastnaya akademiya (Nayanovoi) Publ., 2014, pp. 199–214. (In Russ.).
8. Mitina L.M. Lichnostno-professional'noe razvitie uchitelya: strategii, resursy, riski. Moscow; Saint Petersburg: Nestor-Istoriya, 2018. 456 p. (In Russ.).
9. Rubtsov V.V., Zabrodin Yu.M., Leonova O.I. Analiticheskii obzor po tematike XV Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii "Psikhologiya obrazovaniya: luchshie praktiki raboty s detstvom" [Analytical Review of the XV International Scientific and Practical Conference "Educational Psychology: Best Practices for Working with Childhood"] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2019. Vol. 16, no. 4, pp. 7–21. doi:10.17759/bppe.2019160401 (In Russ.).
10. Smirnova E.O. Detskaya psikhologiya. 3rd ed. Saint Petersburg: Piter, 2015. 304 p. (In Russ.).
11. Uruntaeva G.A. Psikhologiya doshkol'nogo vozrasta. 4th ed. Moscow: Akademiya, 2017. 272 p. (In Russ.).
12. Shumakova N.B. K voprosu professional'noi podgotovki pedagogov dlya raboty s odarennymi det'mi [On the Issue of Teachers' Professional Training for Working with Gifted Children] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2020. Vol. 17, no. 2, pp. 97–105. doi:10.17759/bppe.2020170209 (In Russ.).
13. Shcheblanova E.I. Intellektual'naya Ya-kontseptsiya odarenykh podrostkov [Intellectual self-concept of gifted adolescents]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya = Theoretical and Experimental Psychology*, 2016. Vol. 9, no. 4, pp. 23–38. (In Russ.).
14. Papadopoulos D. Psycho-Pedagogical and Educational Aspects of Gifted Students, Starting from the Pre-school Age; How Can Their Needs Be Best Met? *Journal of Psychological Abnormalities*, 2016. Vol. 5, no. 2. doi:10.4172/2471-9900.1000153
15. Neihart M., Pfeiffer S., Cross T.L. (Eds.). The social and emotional development of gifted children: what do we know? 2nd edition. Waco: Prufrock Press, 2015. 312 p.

Информация об авторах

Белова Елена Сергеевна

кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, лаборатория психологии одаренности, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ ФНЦ ПМИ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6956-8214>, e-mail: elenasbelova@mail.ru

Information about the authors

Elena S. Belova

PhD in Psychology, Leading Researcher, Laboratory of Giftedness Psychology, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6956-8214>, e-mail: elenasbelova@mail.ru

Получена 11.04.2024

Received 11.04.2024

Принята в печать 25.04.2024

Accepted 25.04.2024

Профессиональная подготовка специалистов к работе с различными категориями детей

Professional Training of Specialists to Work with Different Categories of Children

Особенности учебно-профессиональной мотивации студентов — будущих педагогов с разным локусом контроля

Востокова Ю.И.

Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского,
Арзамасский филиал (Арзамасский филиал ННГУ), г. Арзамас, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5265-686X>, e-mail: vostokova_julia@mail.ru

Дворникова И.Н.

Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского,
Арзамасский филиал (Арзамасский филиал ННГУ), г. Арзамас, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3338-0989>, e-mail: din4@mail.ru

В статье представлены результаты исследования учебно-профессиональной мотивации будущих педагогов с разным локусом контроля. В исследовании приняли участие студенты первого курса направления «Педагогическое образование» ($n = 80$) в возрасте от 17 до 21 года ($M = 18,6$; $SD = 0,83$). Были использованы методики: «Мотивация обучения в вузе» (Т.И. Ильина), «Тест-опросник субъективной локализации контроля» (СЛК) С.Р. Пантилеева, В.В. Столина. В результате исследования было определено, что локус контроля является важным фактором, определяющим учебно-профессиональную мотивацию студентов-первокурсников: студенты с внутренним локусом контроля имеют более высокий уровень мотивации, чем студенты с внешним локусом контроля. Выявлены статистически значимые отличия в мотивах «получение знаний» и «освоение профессии» у студентов с разным локусом контроля. Показатели мотива «получение диплома» статистически не различаются у студентов-экстерналов и студентов-интерналов. Авторами предложены рекомендации по повышению учебно-профессиональной мотивации студентов-первокурсников в соответствии с особенностями их локуса контроля.

Ключевые слова: учебно-профессиональная мотивация, локус контроля, современное студенчество, ответственность, мотивация.

Для цитаты: Востокова Ю.И., Дворникова И.Н. Особенности учебно-профессиональной мотивации студентов — будущих педагогов с разным локусом контроля [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2024. Том 21. № 3. С. 14–21. DOI:10.17759/bppe.2024210302

Features of Educational and Professional Motivation of Students — Future Teachers with Different Locus of Control

Julia I. Vostokova

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5265-686X>, e-mail: vostokova_julia@mail.ru

Irina N. Dvornikova

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3338-0989>, e-mail: din4@mail.ru

The article presents the results of a study of the educational and professional motivation of future teachers with different locus of control. The study involved first-year students of the Pedagogical Education direction ($n=80$) aged 17 to 21 years ($M=18.6$; $SD=0.83$). The following methods were used: "Motivation of studying at a university" (T.I. Ilyina), "Test questionnaire of subjective localization of control" (SLK) (S.R. Pantileev, V.V. Stolin). As a result of the study, it was determined that the locus of control is an important factor determining the educational and professional motivation of first-year students: students with an internal locus of control have a higher level of motivation than students with an external locus of control. Statistically significant differences were revealed in the motives of "gaining knowledge" and "mastering a profession" among students with different locus of control. The indicators of the "graduation" motive do not statistically differ between external and international students. The authors propose recommendations for improving the educational and professional motivation of first-year students in accordance with the peculiarities of their locus of control.

Keywords: *educational and professional motivation, locus of control, modern students, responsibility, motivation.*

For citation: Vostokova J.I., Dvornikova I.N. Features of Educational and Professional Motivation of Students — Future Teachers with Different Locus of Control. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya* = *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2024. Vol. 21, no. 3, pp. 14–21. DOI:10.17759/bppe.2024210302 (In Russ.).

Введение

В современных условиях быстрых и радикальных изменений общества увеличиваются требования к человеку, способному эффективно управлять собой, своим поведением, деятельностью и своей жизнью в целом. Вместе с тем увеличивается роль и значение мотивации, мотивационной направленности, ответственности в формировании и развитии социальной зрелости и самостоятельности личности.

Движущим внутренним фактором развития профессионализма и личности студента выступает учебно-профессиональная мотивация, позволяющая осознанно и целенаправленно осваивать профессию педагога, способного в последующем к созданию благополучной образователь-

ной среды для учащихся и работающих в модели профессионального развития [9]. Поэтому в современном вузе развитие учебно-профессиональной мотивации студентов — будущих педагогов должно стать предметом особого внимания.

Учебно-профессиональная мотивация предполагает особую направленность студента на те аспекты обучения, которые «включаются» при овладении личностью компетенциями, необходимыми для будущей профессии. В психологических исследованиях учебно-профессиональная мотивация изучена в контексте индивидуального образовательного маршрута учащихся [14], во взаимосвязи со смысложизненными ориентациями [1], особенностями саморегуляции [4], самоконтроля [2] на разных этапах профессионального обучения. На развитие учебно-профессиональной мотивации влияет множество факторов, среди которых выделяют ответственность личности, или локус контроля [6; 12; 15].

Проблема локуса контроля студентов в современных исследованиях рассмотрена во взаимосвязи с самоорганизацией [7; 10; 11], ценностными ориентациями [3], метакогнитивной сферой личности и особенностями профессионального развития [5; 8; 13]. Однако недостаточно полно изучены особенности учебно-профессиональной мотивации современных студентов-первокурсников (будущих педагогов) с разным локусом контроля, что явилось целью нашего исследования.

Методы и методики исследования

В исследовании приняли участие 80 студентов первого курса Арзамасского филиала ННГУ им. Н.И. Лобачевского направления «Педагогическое образование» в возрасте от 17 до 21 года. Были использованы: методика «Мотивация обучения в вузе» Т.И. Ильиной, «Тест-опросник субъективной локализации контроля» (СЛК) С.Р. Пантеева и В.В. Столина.

Результаты и обсуждение

Согласно результатам методики «Тест-опросник субъективной локализации контроля» (СЛК) С.Р. Пантеева и В.В. Столина, интернальный локус контроля выявлен у 56,3% ($n = 45$) студентов, что выражается в их готовности нести ответственность за свою учебную деятельность, не надеясь на судьбу, удачу, везение. Студентам с интернальным локусом контроля свойственна уверенность в собственных силах, низкая конформность, настойчивость, планомерность. В данной группе обучающихся можно отдельно выделить респондентов со средними значениями интернальности (26%), что объясняет ситуативность восприятия атрибутивности результатов собственных действий, которые могут быть истолкованы и как личностные, и как внешне детерминируемые.

Экстернальный локус контроля выявлен у 43,7% ($n = 35$) испытуемых, которые считают, что все в их жизни зависит от воли судьбы, случая. Такие студенты чаще всего рассчитывают на удачный билет на экзамене, не прикладывают собственные усилия к тому, чтобы знать весь необходимый материал. В ситуации успеха данные студенты демонстративно подтверждают свои способности, а при неудачах часто проявляют защитное поведение, перекладывая ответственность на внешние обстоятельства.

В соответствии с результатами диагностики вся выборка была разделена по типу локуса контроля и соотнесена с факторами мотивации обучения в вузе.

Согласно результатам (рис.1), для студентов-интерналов характерно практически равномерное распределение мотивации по факторам «Получение знаний», «Овладение профессией» и «Получение диплома» с некоторым преимуществом первого вида мотивации.

В структуре мотивации учебной деятельности студентов-экстерналов (50% от общего количества опрашиваемых) доминирует мотив «Получение диплома» (рис. 2). При доминировании внешних мотивов овладение учебными дисциплинами не является целью обучения, а выступает как средство достижения другой цели — получения диплома. Отсюда можно сделать предполо-

жение о наличии для данной группы студентов низкого уровня познавательного интереса к учебной деятельности в соответствии с профессиональной направленностью.

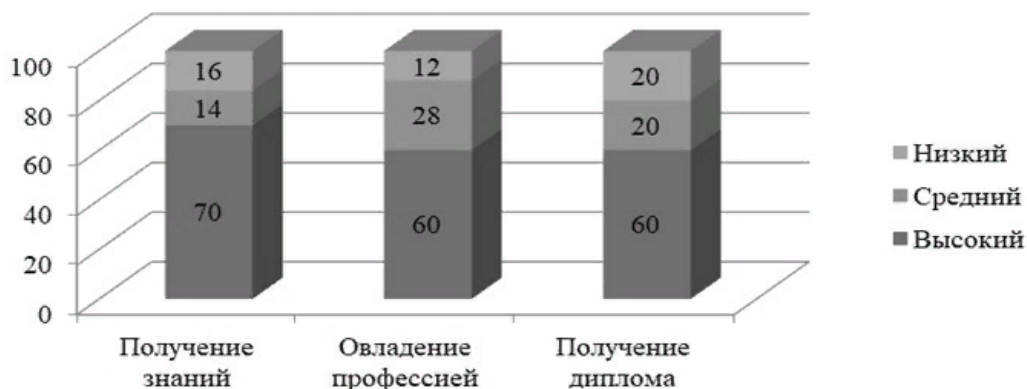


Рис. 1. Особенности мотивации студентов-интерналов (в %)

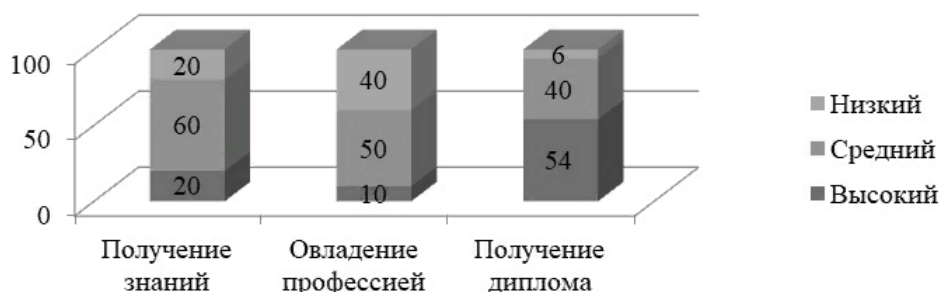


Рис. 2. Особенности мотивации студентов-экстерналов (в %)

Исходя из результатов данного исследования, большинство студентов с внутренним локусом контроля имеют высокий уровень мотивации по получению знаний и немного меньший — по овладению профессией и получению диплома, а студенты с внешним локусом контроля больше ориентированы на получение диплома.

Для выявления достоверности различий в мотивах учебной деятельности студентов-первокурсников с разным локусом контроля был использован однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA). Обработка данных осуществлялась с помощью программы SPSS Statistics 23. Результаты представлены в табл. 1.

Табл. 1. Результаты диагностики мотивов учебной деятельности студентов-первокурсников с разным локусом контроля (n = 80)

Мотивы учебной деятельности	Студенты-интерналы (n = 45), ср. зн.	Студенты-экстерналы (n = 35), ср. зн.	F
Приобретение знаний	8,81	6,37	12,136**
Овладение профессией	7,11	4,31	26,960***
Получение диплома	6,79	7,05	0,697

Примечание: *** — $p < 0,001$; ** — $p < 0,01$

Анализ полученных данных выявил статистически достоверные различия в мотивах «Приобретение знаний» и «Овладение профессией» у студентов с разным локусом контроля. Наибольшие различия выявлены в стремлениях овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества, необходимые для работы педагога: у студентов-интерналов они более высокие. Показатели мотива «Получение диплома» у студентов-интерналов и студентов-экстерналов не отличаются.

Таким образом, можно выделить следующие особенности учебно-профессиональной мотивации студентов с разным локусом контроля.

Студенты с внутренним локусом контроля более мотивированы, ставят более высокие цели, они готовы трудиться, чтобы достичь желаемых результатов; редко оправдываются, быстрее восстанавливаются после неудач, часто проявляют самодисциплину и стремление к самосовершенствованию. Для эффективной работы с такими студентами важно регулярно давать конструктивную обратную связь и поддерживать их мотивацию, например, выражать признание за их достижения, что побудит их двигаться дальше.

Студенты с внешним локусом контроля менее мотивированы к учебным заданиям, ставят перед собой менее амбициозные цели, поскольку не видят связи между своими действиями и достижением успеха. Однако внешнее подкрепление и поощрение со стороны может стать мощным стимулом развития их внутреннего локуса контроля. Для эффективной работы с такими студентами важно понимать их индивидуальную мотивацию и стараться создать условия, которые будут стимулировать их интерес и стремление к достижению лучших результатов.

Заключение

Локус контроля и учебно-профессиональная мотивация являются взаимосвязанными феноменами в контексте учебно-профессиональной деятельности. Локус контроля определяет, как студент воспринимает управление своей жизнью, в то время как учебно-профессиональная мотивация определяет интерес к учебе и будущей профессиональной деятельности.

В результате исследования выявлено, что современные студенты с внутренним локусом контроля больше заинтересованы в получении знаний и освоении профессии, чем студенты с внешним локусом контроля. В то же время высокая ориентация всех студентов на получение диплома, а значит, и формализм в профессиональном обучении, может негативно отразиться на личностно-профессиональном развитии будущего специалиста. При профессиональной подготовке учителей этот вопрос является принципиальным, так как педагогу важно не только владеть предметными знаниями и умениями, методикой преподавания, но и осознавать ответственность за организацию процесса обучения, воспитания и, как результат, — развитие личности ребенка.

Поддерживая у студентов внутренний локус контроля, можно повысить их учебно-профессиональную мотивацию, что будет предметом наших дальнейших исследований.

Литература

1. Брускова Э.В., Костыря С.С. Смысложизненные ориентации и мотивация учебно-профессиональной деятельности студентов вузов // Социально-гуманитарные технологии. 2023. № 3 (27). С. 74–85.
2. Буслаева Е.Л., Власова Н.В. Особенности мотивации и самоконтроля курсантов вузов МВД России на разных этапах обучения [Электронный ресурс] // Психология и право. 2023. Том 13. № 2. С. 2–13. doi:10.17759/psylaw.2023130201
3. Востокова Ю.И., Дворникова И.Н., Шпыркова А.С. Исследование уровня субъективного контроля студентов с разным типом культурно-ценностных ориентаций [Электронный ресурс] // Russian Journal of Education and Psychology. 2023. Том 14. № 3. С. 157–170. doi:10.12731/2658-4034-2023-14-3-157-170
4. Калацкая Н.Н., Прохоров А.О., Юсупов М.Г. Особенности саморегулируемого обучения юношей и девушек [Электронный ресурс] // Образование и саморазвитие. 2023. Том 18. № 1. С. 135–150. doi:10.26907/esd.18.1.10
5. Карпов А.В., Карпова Е.В., Маркова Е.В. Локус контроля как фактор метакогнитивной сферы личности и его специфика в образовательной деятельности [Электронный ресурс] // Перспективы науки и образования. 2022. № 3 (57). С. 402–421. doi:10.32744/pse.2022.3.23
6. Карпова Е.В. Онтогенетический аспект взаимосвязи локуса контроля и мотивации // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 77-1. С. 323–326.

7. Косулина С.В. Исследование влияния локуса контроля и ответственности на самоорганизацию студентов [Электронный ресурс] // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАИТ). 2022. № 3 (11). С. 66–74. doi:10.17853/2686-8970-2022-3-66-74
8. Мешкова И.В. Особенности профессионального развития студентов с разными уровнями ответственности [Электронный ресурс] // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 3. С. 133–142. doi:10.52944/PORT.2021.46.3.012
9. Митина Л.М., Митин Г.В. Структурно-содержательная модель новой практики психологической подготовки педагогов [Электронный ресурс] // Актуальные проблемы психологического знания. 2023. № 1 (62). С. 122–143. doi:10.51944/20738544_2023_1_122
10. Михайлова И.В., Жаркова Ю.П. Особенности самоактуализации и локуса контроля у студентов с разным уровнем прокрастинации [Электронный ресурс] // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2021. № 3. С. 24–38. doi:10.18384/2310-7235-2021-3-24-38
11. Новиков С.А., Новикова М.С. Исследование влияния локуса контроля, самоуважения и самооценки на поведение студентов [Электронный ресурс] // Техник транспорта: образование и практика. 2023. Том 4. № 3. С. 308–315. doi:10.46684/2687-1033.2023.3.308-315
12. Сунько Т.Ю. Коммуникативные умения и эмпатия студентов первого курса [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2022. Том 19. № 2. С. 81–89. doi:10.17759/bppe.2022190208
13. Токарева В.Б. Исследование особенностей локуса контроля как профессионально важного качества начинающего специалиста // Ярославский психологический вестник. 2022. № 2 (53). С. 84–87.
14. Шкерина Т.А., Мышкова А.И. Индивидуальный образовательный маршрут как средство развития учебно-профессиональной мотивации студентов педагогического вуза [Электронный ресурс] // Вестник Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева (Вестник КГПУ). 2022. № 3 (61). С. 29–39. doi:10.25146/1995-0861-2022-61-3-348
15. Rotter J.B. Internal Versus External Control of Reinforcement: A Case History of a Variable // American Psychologist. 1990. Vol. 45(4). P. 489–493. doi:10.1037/0003-066X.45.4.489

References

1. Bruskova E.V., Kostyrya S.S. Smyslozhiznennyye orientatsii i motivatsiya uchebno-professional'noi deyatel'nosti studentov vuzov [Life-meaning orientations and motivation of educational and professional activity of university students]. *Sotsial'no-gumanitarnyye tekhnologii = Social and Humanitarian Technologies*, 2023, no. 3 (27), pp. 74–85. (In Russ.).
2. Buslaeva E.L., Vlasova N.V. Osobennosti motivatsii i samokontrolya kursantov vuzov MVD Rossii na raznykh etapakh obucheniya [Motivation and Self-Control Features in Cadets of Ministry of Internal Affairs Universities at Different Stages of Training] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologiya i pravo = Psychology and Law*, 2023. Vol. 13, no. 2, pp. 2–13. doi:10.17759/psylaw.2023130201 (In Russ.).
3. Vostokova Yu.I., Dvornikova I.N., Shpyrkova A.S. Issledovanie urovnya sub"ektivnogo kontrolya studentov s raznym tipom kul'turno-tsennostnykh orientatsii [The study of the level of subjective control of students with different types of cultural and value orientations] [Elektronnyi resurs]. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2023. Vol. 14, no. 3, pp. 157–170. doi:10.12731/2658-4034-2023-14-3-157-170 (In Russ.).
4. Kalatskaya N.N., Prokhorov A.O., Yusupov M.G. Osobennosti samoreguliruemogo obucheniya yunoshei i devushek [Features of Self-regulated Learning of Male and Female Students] [Elektronnyi resurs]. *Obrazovanie i samorazvitiye = Education and Self Development*, 2023. Vol. 18, no. 1, pp. 135–150. doi:10.26907/esd.18.1.10 (In Russ.).
5. Karpov A.V., Karpova E.V., Markova E.V. Lokus kontrolya kak faktor metakognitivnoi sfery lichnosti i ego spetsifika v obrazovatel'noi deyatel'nosti [Locus of Control as a Factor of the Metacognitive Sphere of Personality and Its Specificity in Educational Activity] [Elektronnyi resurs]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya =*

- Perspectives of Science and Education*, 2022, no. 3 (57), pp. 402–421. doi:10.32744/pse.2022.3.23 (In Russ.).
6. Karpova E.V. Ontogeneticheskiy aspekt vzaimosvyazi lokusa kontrolya i motivatsii [The ontogenetic aspect of the relationship between the locus of control and motivation]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of Modern Pedagogical Education*, 2022, no. 77-1, pp. 323–326. (In Russ.).
 7. Kosulina S.V. Issledovanie vliyaniya lokusa kontrolya i otvetstvennosti na samoorganizatsiyu studentov [Research on the influence of the locus of control and responsibility on students' self-organization] [Elektronnyi resurs]. *Innovatsionnaya nauchnaya sovremennaya akademicheskaya issledovatel'skaya traektoriya (INSAIT) = INSIGHT*, 2022, no. 3 (11), pp. 66–74. doi:10.17853/2686-8970-2022-3-66-74 (In Russ.).
 8. Meshkova I.V. Osobennosti professional'nogo razvitiya studentov s raznymi urovnymi otvetstvennosti [Features of the professional development of students with different levels of responsibility] [Elektronnyi resurs]. *Professional'noe obrazovanie i rynek truda = Vocational Education and Labour Market*, 2021, no. 3, pp. 133–142. doi:10.52944/PORT.2021.46.3.012 (In Russ.).
 9. Mitina L.M., Mitin G.V. Strukturno-soderzhatel'naya model' novoi praktiki psikhologicheskoi podgotovki pedagogov [Structural and Content Model of the New Practice of Psychological Training of Teachers] [Elektronnyi resurs]. *Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya = Actual Problems of Psychological Knowledge*, 2023, no. 1 (62), pp. 122–143. doi:10.51944/20738544_2023_1_122 (In Russ.).
 10. Mikhailova I.V., Zharkova Yu.P. Osobennosti samoaktualizatsii i lokusa kontrolya u studentov s raznym urovnem prokrastinatsii [The features of self-actualization and locus of control in students with different levels of procrastination] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki = Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychological Sciences*, 2021, no. 3, pp. 24–38. doi:10.18384/2310-7235-2021-3-24-38 (In Russ.).
 11. Novikov S.A., Novikova M.S. Issledovanie vliyaniya lokusa kontrolya, samouvazheniya i samootsenki na povedenie studentov [Investigation of the influence of the locus of control, self-esteem and self-esteem on the behavior of students] [Elektronnyi resurs]. *Tekhnika transporta: obrazovanie i praktika = Transport Technician: Education and Practice*, 2023. Vol. 4, no. 3, pp. 308–315. doi:10.46684/2687-1033.2023.3.308-315 (In Russ.).
 12. Sunko T.Yu. Kommunikativnye umeniya i empatiya studentov pervogo kursa [Communication Skills and Empathy of First-Year Students] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2022. Vol. 19, no. 2, pp. 81–89. doi:10.17759/bppe.2022190208 (In Russ.).
 13. Tokareva V.B. Issledovanie osobennostei lokusa kontrolya kak professional'no vazhnogo kachestva nachinayushchego spetsialista [Study of the features of locus of control as a professionally important quality of a beginner specialist]. *Yaroslavskii psikhologicheskii vestnik = Yaroslavskii Psikhologicheskii Vestnik*, 2022, no. 2 (53), pp. 84–87. (In Russ.).
 14. Shkerina T.A., Myshkovskaya A.I. Individual'nyi obrazovatel'nyi marshrut kak sredstvo razvitiya uchebno-professional'noi motivatsii studentov pedagogicheskogo vuza [Individual educational route as a means of developing educational and professional motivation of pedagogical university students] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni V.P. Astaf'eva (Vestnik KGPU) = Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev (Bulletin KSPU)*, 2022, no. 3 (61), pp. 29–39. doi:10.25146/1995-0861-2022-61-3-348 (In Russ.).
 15. Rotter J.V. Internal Versus External Control of Reinforcement: A Case History of a Variable. *American Psychologist*, 1990. Vol. 45, no. 4, pp. 489–493. doi:10.1037/0003-066X.45.4.489

Информация об авторах

Востокова Юлия Игоревна

старший преподаватель, кафедра общей и практической психологии, психолого-педагогический факультет, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского

ского, Арзамасский филиал (Арзамасский филиал ННГУ), г. Арзамас, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5265-686X>, e-mail: vostokova_julia@mail.ru

Дворникова Ирина Николаевна

кандидат психологических наук, доцент, доцент, кафедра общей и практической психологии, психолого-педагогический факультет, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Арзамасский филиал (Арзамасский филиал ННГУ), г. Арзамас, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3338-0989>, e-mail: din4@mail.ru

Information about the authors

Julia I. Vostokova

Senior Lecturer, Department of General and Practical Psychology, Faculty of Psychology and Pedagogics, Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Arzamas Branch, Arzamas, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5265-686X>, e-mail: vostokova_julia@mail.ru

Irina N. Dvornikova

PhD in Psychology, Docent, Associate Professor, Department of General and Practical Psychology, Faculty of Psychology and Pedagogics, Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Arzamas Branch, Arzamas, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3338-0989>, e-mail: din4@mail.ru

Получена 03.04.2024

Received 03.04.2024

Принята в печать 20.04.2024

Accepted 20.04.2024

Профессиональная подготовка специалистов к работе с различными категориями детей

Professional Training of Specialists to Work with Different Categories of Children

Консалтинг как форма сопровождения индивидуального образовательного маршрута будущего педагога

Лукашеня З.В.

Барановичский государственный университет (УО БарГУ), г. Барановичи, Республика Беларусь
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6350-7509>, e-mail: zvluk@mail.ru

Представлена целесообразность использования для продуктивности индивидуального образовательного маршрута будущего педагога консалтинга как формы сопровождения процесса разработки маршрута и его реализации в рамках профессиональной подготовки в вузе. Исследование выполнено на основе интеграции аналитических методов: контент-анализа, сравнительно-исторического и терминологического анализа научной литературы. Статистическая оценка достоверности результатов осуществлялась с помощью χ^2 -критерия Пирсона. Обоснована историческая естественность реализации системой высшей школы консалтинговой функции, что обеспечивает принятие студентами консультативной помощи в форме консалтингового сопровождения. Дефиниция «индивидуальный образовательный маршрут» дополнена уточняющим содержанием в аспекте продукта консалтингового сопровождения. Выявлены научные основания разработки индивидуального образовательного маршрута будущего педагога как совокупность принципов и условий их реализации. Консалтинговое сопровождение не нарушает субъектности студентов в выборе образовательных предпочтений, но предоставляет возможности по их коррекции на научной основе.

Ключевые слова: индивидуальный образовательный маршрут, консалтинг, консалтинговое сопровождение, профессиональная подготовка будущего педагога.

Для цитаты: 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

Consulting as a Form of Support for the Individual Educational Route of a Future Teacher

Zoya V. Lukashenia

Baranovich State University, Baranovich, Republic of Belarus

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6350-7509>, e-mail: zvluk@mail.ru

The feasibility of using consulting for the productivity of the individual educational route of a future teacher as a form of support for the process of its development and implementation within the framework of professional training at a university is presented. The study was carried out on the basis of the integration of analytical methods: content analysis, comparative historical and terminological analysis of scientific literature. Statistical assessment of the reliability of the results was carried out using Pearson's χ^2 test. The historical naturalness of the implementation of the consulting function by the higher school system is substantiated, which ensures that students accept advisory assistance in the form of consulting support. The definition of "individual educational route" has been supplemented with clarifying content in terms of the product of consulting support. The scientific basis for the development of an individual educational route for a future teacher as a set of principles and conditions for their implementation has been identified. Consulting support does not violate the subjectivity of students in choosing educational preferences, but provides opportunities for their correction on a scientific basis.

Keywords: *individual educational route, consulting, consulting support, professional training of a future teacher.*

For citation: Lukashenia Z.V. Consulting as a Form of Support for the Individual Educational Route of a Future Teacher. *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.).

Дифференциация и индивидуализация обучения остаются актуальными на протяжении последних десятилетий, предполагая изменение взаимоотношений участников учебно-воспитательного процесса. Особое место в данных направлениях изменений в образовательной сфере занимает разработка и реализация индивидуального образовательного маршрута (ИОМ) обучающихся.

Рынок труда постоянно обновляет требования к выпускникам вузов, в том числе в образовательной сфере, в то время как программы высшего образования не обладают адекватными темпами динамики изменений. Данное обстоятельство актуализирует потребность в предоставлении обучающимся права самостоятельно определять образовательные цели, организовывать на рефлексивной основе свою образовательную деятельность по их достижению и находить соответствующие для этого ресурсы.

Однако, как показывают результаты осуществленного нами экспресс-опроса (Google Forms — 34 респондента) будущих учителей обслуживающего труда (ОТ) и изобразительного искусства (ИЗО), чтобы данное право реализовывалось продуктивно, студентам необходима помощь со стороны педагогического коллектива:

- в решении их образовательных и личностных проблем (позиция 19 чел., или 55,9% опрошенных);
- в выявлении ресурсов для их преодоления (запрос со стороны 26 чел., или 76,5% респондентов);
- в раскрытии способностей к преобразовательной деятельности технологической и эстетической направленности и определении направлений для самореализации и самосовершенствования (позиция 31 чел., или 91,2% участников опроса);
- для жизненного самоопределения (мнение 26 чел., или 76,5% опрошенных).

Все респонденты выразили позитивное отношение к возможности организации профессиональной подготовки в режиме ИОМ, что стало предпосылкой для педагогического коллектива секции технологии и ИЗО Барановичского государственного университета по поиску решений для конструктивно грамотного выстраивания индивидуального образовательного пути для будущего педагога в условиях массового обучения высшей школы.

В силу того, что на протяжении последних пятнадцати лет нами продуктивно используются в профессиональной подготовке будущих учителей ОТ и ИЗО различные формы консалтингового сопровождения образовательных процессов [14], для разработки и реализации ИОМ студентов нами был выбран консалтинг. Свой выбор мы обосновали:

- наличием субъектной позиции обучающегося при осуществлении консалтинговых процедур в образовательной сфере;
- гипотетическим предположением, что консалтинг является естественно присущей отечественному образованию формой консультативного сопровождения образовательных процессов от момента зарождения высшей школы.

Мы руководствовались концепциями и научными подходами к обучению по индивидуальным образовательным маршрутам, которые представлены в работах С.В. Воробьевой, И.А. Галацковой, М.А. Кунаш, С.В. Марковой и др. [4; 5; 9; 11].

В исследовании применялись контент-анализ, сравнительно-исторический и терминологический анализ научной литературы, Google-опрос, статистический анализ данных.

На этапе контент-анализа научной литературы по развитию высшей отечественной школы [10] за единицу содержания принят текст одного источника (анализу подверглось 257 источников). Исходя из предположения, что консалтинговая функция в латентном виде свойственна российской высшей школе от момента ее зарождения, смысловая единица в контент-анализе нами определяется контекстом содержания, отражающим решение средствами управленческого консультирования непосредственных (явное указание на латентную реализуемость) или возможных (опосредованное указание на латентную реализуемость) учебно-воспитательных задач. Результаты данного этапа контент-анализа представлены ниже в форме кодировальной матрицы (табл. 1).

Табл. 1. Кодировальная матрица регистрации единиц контент-анализа в источниках по тенденциям развития высшей школы в России

Признак	Текст (согласно нумерации библиографического списка)	Результат
Явное указание на латентную реализуемость	1, 9, 10, 11, 14, 15, 17, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 34, 36, 37, 39, 40, 41, 44, 45, 47, 50, 51, 54, 56, 57, 60, 61, 67, 75, 78, 82, 83, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 103, 104 и 105, 110, 115, 116, 117, 118, 131, 132, 133, 134, 136, 138, 140, 146, 147, 150, 151, 152, 153, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 166, 167, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 184, 185, 186, 187, 198, 200, 201, 202, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 233, 234, 235, 240, 241, 237, 238, 239, 243, 244, 245, 246, 250, 251, 256, 257	132

Опосредованное указание на латентную реализуемость	2, 32, 33, 38, 42, 43, 46, 48, 49, 52, 53, 55, 57, 58, 59, 62, 63, 64, 65у, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 76, 79, 80, 85, 89, 102, 106, 107, 108, 109, 112, 113, 114, 119, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 135, 137, 139, 141, 142, 143, 145, 148, 149, 154, 155, 164, 165, 168, 169, 171, 183, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 199, 203, 211, 222, 223, 224, 232, 236, 247, 248, 249, 253, 254, 252, 255	89
Всего		221

Удельный вес источников, которые явно указывают на латентную реализуемость консалтинговой функции в высшей российской школе, составил $132/257 = 0,514$; совместно с опосредованным указанием — $221/257 = 0,860$ (табл. 2).

Табл. 2. Проверка распределения источников с явным и опосредованным указанием на латентную реализацию функциональных задач консалтингового характера и прочих источников по тенденциям развития российского высшего образования

	Абсолютная частота	%
Источники с явным и опосредованным указанием	221	86,00
Прочие источники	36	14,00
Всего	257	100

Значения критерия Пирсона ($\chi^2 = 133,17$; $p = 0,000000$) указывают, что эмпирическое распределение статистически значимо отличается от теоретического; источники с явными и опосредованными проявлениями функциональных задач консалтингового характера встречаются значительно чаще, чем все остальные источники.

Выявленный нами факт присутствия в латентном виде консалтинговой функции при реализации образовательных процессов в российской высшей школе позволяет констатировать целесообразность осуществления консалтингового сопровождения при разработке будущим педагогом ИОМ профессиональной подготовки. Консалтинг, являясь результатом реализации консалтинговой функции, осуществляется как естественный процесс и поэтому не воспринимается студентом как вторжение в его субъектность выбора и реализации образовательных предпочтений и, соответственно, не вызывает отторжения. Откорректированная в процессе консалтинговых процедур средствами рефлексии (индивидуальной и групповой) в игротехническом моделировании совокупность образовательных предпочтений будущего педагога обеспечивает возможности для его самореализации. Данный факт позволяет нам утверждать, что профессиональная подготовка специалиста осуществляется по индивидуальному маршруту.

Нами был осуществлен терминологический анализ понятия «индивидуальный образовательный маршрут» для выведения его трактовки и условий разработки в аспекте консалтингового сопровождения (табл. 3).

Табл. 3. Трактовки понятия «индивидуальный образовательный маршрут» в научной литературе

Характеристика понятия	Авторство
Индивидуальный образовательный маршрут ученика представляет собой целенаправленно проектируемую дифференцированную образовательную программу, обеспечивающую позиции ученика как субъекта выбора, субъекта разработки, субъекта реализации образовательной программы при осуществлении учителями педагогической поддержки его самоопределения и самореализации [4, с. 8].	С.В. Воробьева

Индивидуальный образовательный маршрут — это структурированная программа действий ученика на некотором фиксированном этапе его обучения, который складывается из чередования индивидуальных практик и проектов, последовательно сменяемых друг другом [3, с. 21].	М.И. Башмаков
Индивидуальный образовательный маршрут — это вариативная структура образовательной деятельности студента, которая характеризует его личностные особенности и проектируется в рамках конкретной дисциплины на основе психолого-педагогической диагностики [6, с. 7].	Н.Г. Зверева
Индивидуальный образовательный маршрут — это реализация и активизация учащимися личностных возможностей в рамках интегрированной модели образовательного пространства [5, с. 9].	И.А. Галацкова
Индивидуальный образовательный маршрут — это способ организации учебной и воспитательной деятельности обучающихся в соответствии с индивидуальным запросом, интересами и желаниями ученика и социальным заказом его родителей [12, с. 16].	В.В. Николина
Индивидуальный образовательный маршрут — это интегрированная модель индивидуального образовательного пространства, создаваемого педагогами и обучающимися с целью активизации, самораскрытия и саморазвития личностных возможностей [9, с. 110].	М.А. Кунаш
Индивидуальный образовательный маршрут — это программа деятельности, которая ориентирована на личностное развитие, обеспечивающая учащемуся выбор содержания и форм образования, которые соответствуют мотивации к деятельности, познавательной направленности и темпу прохождения самого маршрута [11, с. 7].	С.В. Маркова
Индивидуальный образовательный маршрут — это технология, реализация которой способствует выстраиванию индивидуальной образовательной траектории личности [7, с. 38].	Е.В. Кляпышева
Индивидуальный образовательный маршрут представляет собой целенаправленно проектируемую дифференцированную образовательную программу, является персональной траекторией освоения содержания образования, реализации внутренних резервов учителя в образовании, а также содержательным направлением реализации индивидуальных образовательных траекторий с вариативными образовательными маршрутами [13, с. 284].	С.А. Писарева, А.П. Тряпицына
Индивидуальный образовательный маршрут студента вуза можно рассматривать как форму организации педагогической поддержки, которая разрабатывается педагогом совместно со студентами с целью активизации саморазвития личности обучающихся с учетом их интересов, потребностей и возможностей [1, с. 308].	Н.Г. Арзамасцева, В.В. Константинова
Индивидуальный образовательный маршрут — это технология удовлетворения образовательной потребности обучающегося или специалиста в рамках непрерывного образования, предполагающая выстраивание им траектории движения к поставленной образовательной цели (получению необходимых знаний или освоению компетенций) и привлечение различных образовательных ресурсов, необходимых для этого [8, с. 388].	В.О. Короп

В рамках данного исследования мы являемся сторонниками идеи о том, что необходимо оказывать обучающимся помощь в субъектности выделения учебных приоритетов образовательных целей — для самостоятельного проектирования (обучающимися) стратегии их достижения

исходя из личностных ресурсов. Соответственно, мы будем использовать следующее определение: ИОМ — это разработанный будущим учителем продукт консалтингового сопровождения, который обеспечивает реализацию его профессиональной подготовки в объеме и темпе, соответствующем ресурсному потенциалу.

Анализ представленных выше научных публикаций позволяет констатировать, что разработку ИОМ необходимо осуществлять с учетом следующих принципов:

- принцип интеграции формального, неформального и информального обучения, цифровых технологий, учебной, практической, исследовательской, проектной и самообразовательной деятельности [4; 6; 8];
- принцип личностного целеполагания — предполагает осуществление образования с учетом личных профессиональных целей, задач, темпа, форм и методов обучения, содержания образования, системы контроля и оценки результатов [2; 7];
- принцип продуктивности обучения и самообучения, главным ориентиром которого является создание личностно значимых, социально-ориентированных продуктов как результатов деятельности будущего педагога [13; 15];
- принцип ситуативности обучения и самообучения требует, чтобы образовательный процесс базировался на ситуациях, предполагающих принятие самостоятельных решений [14; 15];
- принцип самообучения с элементами самоуправления нормирует ответственность будущего учителя за свое самообучение, в рамках которого он самостоятельно полностью или частично выстраивает собственную образовательную траекторию для желаемого карьерного роста, для личностного и профессионального развития [11; 12; 14].

При участии в консалтинговых мероприятиях студент в процессе игромоделирования постоянно оказывается в ситуации профессионального самоопределения и вынужден, подчиняясь его нормам, постоянно находиться в позиции принятия педагогических решений и, соответственно, несет ответственность за свои профессиональные действия. Благодаря этому проявлению субъектной активности он приобретает собственный опыт профессионально значимой деятельности, который предопределяет продуктивность выбора им совокупности образовательных предпочтений.

Литература

1. Арзамасцева Н.Г., Константинова В.В. Индивидуальный образовательный маршрут как форма организации педагогической поддержки студентов вуза [Электронный ресурс] // Вестник Марийского государственного университета. 2022. Том 16. № 3. С. 305–311. doi:10.30914/2072-6783-2022-16-3-305-311
2. Асмолов А.Г. Персонализация образования и антропология будущего // Народное образование. 2021. № 3 (1486). С. 75–82.
3. Башмаков М.И. Индивидуальная образовательная программа средней школы // Школьные технологии. 2000. № 4. С. 17–22.
4. Воробьева С.В. Теоретические основы дифференциации образовательных программ: Автореф. дисс. ... докт. пед. наук. СПб, 1999. 46 с.
5. Галацкова И.А. Моделирование вариативных образовательных маршрутов учащихся как средство обеспечения адаптивности школьной среды: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Ульяновск, 2010. 29 с.
6. Зверева Н.Г. Технология проектирования индивидуальных образовательных маршрутов студентов педвуза на основе комплексной психолого-педагогической диагностики: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2007. 23 с.
7. Кляпышева Е.В. Индивидуальный образовательный маршрут как средство реализации индивидуальной образовательной траектории [Электронный ресурс] // Интерактивная наука. 2018. № 12 (34). С. 36–39. doi:10.21661/r-474241
8. Короп В.О. Индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ) как технология проектирования персонализированной образовательной среды // Диверсификация педагогического образования в усло-

виях развития информационного общества: Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию Белорусского государственного университета, Минск, 19 ноября 2021 г. Минск: БГУ, 2022. С. 384–389.

9. Кунаш М.А. Педагогические условия реализации индивидуальных образовательных маршрутов старших подростков // Человек и образование. 2011. № 3 (28). С. 109–113.
10. Лукашеня З.В. Тенденции развития российского высшего образования: функциональный аспект: Монография. Барановичи: РИО БарГУ, 2014. 403 с.
11. Маркова С.В. Педагогическое сопровождение одаренного подростка при проектировании и реализации индивидуального образовательного маршрута: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Киров, 2011. 24 с.
12. Николина В.В. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов учащихся: Учебное пособие. Нижний Новгород: НГПУ, 2010. 46 с.
13. Писарева С.А., Тряпицына А.П. Методологические аспекты перехода к новой организации образовательного процесса [Электронный ресурс] // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. 2020. Том 9. № 3 (35). С. 281–288. doi:10.18500/2304-9790-2020-9-3-281-288
14. Lukashenia Z., Chepikova L., Rudneva H. Consulting Support of Technologization of Professional Practice of a Teacher // Rural Environment. Education. Personality. (REEP) Proceedings of the 14th International Scientific Conference, May 7th-8th, 2021. Jelgava, 2021. P. 445–451. doi:10.22616/reep.2021.14.049
15. Lukashenia Z., Sianiuta N. Consulting as a pedagogical guidance technology in the continuous education of a pedagogue // Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference. May 22nd-23rd, 2020. Volume V, Lifelong Learning, Innovation in Language Education, Art and Design. Rezekne, 2020. P. 190–199. doi:10.17770/sie2020vol5.4988

References

1. Arzamastseva N.G., Konstantinova V.V. Individual'nyi obrazovatel'nyi marshrut kak forma organizatsii pedagogicheskoi podderzhki studentov vuza [Individual educational route as a form of organization of pedagogical support for university students] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik Mariiskogo gosudarstvennogo universiteta = Vestnik of the Mari State University*, 2022. Vol. 16, no. 3, pp. 305–311. doi:10.30914/2072-6783-2022-16-3-305-311 (In Russ.).
2. Asmolov A.G. Personalizatsiya obrazovaniya i antropologiya budushchego [Pedagogy of personalization as an anthropological project]. *Narodnoe obrazovanie = Public Education*, 2021, no. 3 (1486), pp. 75–82. (In Russ.).
3. Bashmakov M.I. Individual'naya obrazovatel'naya programma srednei shkoly. *Shkol'nye tekhnologii = School Technologies*, 2000, no. 4, pp. 17–22. (In Russ.).
4. Vorob'eva S.V. Teoreticheskie osnovy differentsiatsii obrazovatel'nykh programm: Avtoref. diss. dokt. ped. nauk. Saint Petersburg, 1999. 46 p. (In Russ.).
5. Galatskova I.A. Modelirovanie variativnykh obrazovatel'nykh marshrutov uchashchikhsya kak sredstvo obespecheniya adaptivnosti shkol'noi sredy: Avtoref. diss. kand. ped. nauk. Ulyanovsk, 2010. 29 p. (In Russ.).
6. Zvereva N.G. Tekhnologiya proektirovaniya individual'nykh obrazovatel'nykh marshrutov studentov pedvuza na osnove kompleksnoi psikhologo-pedagogicheskoi diagnostiki: Avtoref. diss. kand. ped. nauk. Yaroslavl, 2007. 23 p. (In Russ.).
7. Kliapysheva E.V. Individual'nyi obrazovatel'nyi marshrut kak sredstvo realizatsii individual'noi obrazovatel'noi traektorii [The individual educational route as means of individual educational trajectory realization] [Elektronnyi resurs]. *Interaktivnaya nauka = Interactive Science*, 2018, no. 12 (34), pp. 36–39. doi:10.21661/r-474241 (In Russ.).
8. Korop V.O. Individual'nyi obrazovatel'nyi marshrut (IOM) kak tekhnologiya proektirovaniya personifitsirovanoi obrazovatel'noi sredy [Individual educational route (IOM) as a technology for designing a personalized

- educational environment]. *Diversifikatsiya pedagogicheskogo obrazovaniya v usloviyakh razvitiya informatsionnogo obshchestva: Materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, posvyashchennoi 100-letiyu Belorusskogo gosudarstvennogo universiteta, Minsk, 19 noyabrya 2021 g.* Minsk: BGU Publ., 2022, pp. 384–389. (In Russ.).
9. Kunash M.A. Pedagogicheskie usloviya realizatsii individual'nykh obrazovatel'nykh marshrutov starshikh podrostkov [Pedagogical conditions of realization of adolescents' individual educational routes]. *Chelovek i obrazovanie = Man and Education*, 2011, no. 3 (28), pp. 109–113. (In Russ.).
 10. Lukashenia Z.V. Tendentsii razvitiya rossiiskogo vysshego obrazovaniya: funktsional'nyi aspekt: Monografiya. Baranovich: RIO BarGU, 2014. 403 p. (In Russ.).
 11. Markova S.V. Pedagogicheskoe soprovozhdenie odarennogo podrostka pri proektirovanii i realizatsii individual'nogo obrazovatel'nogo marshruta: Avtoref. diss. kand. ped. nauk. Kirov, 2011. 24 p. (In Russ.).
 12. Nikolina V.V. Proektirovanie individual'nykh obrazovatel'nykh marshrutov uchashchikhsya: Uchebnoe posobie. Nizhny Novgorod: NGPU Publ., 2010. 46 p. (In Russ.).
 13. Pisareva S.A., Tryapitsyna A.P. Metodologicheskie aspekty perekhoda k novoi organizatsii obrazovatel'nogo protsessa [Methodological Aspects of Transition to a New Educational Process Organization] [Elektronnyi resurs]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya = Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2020. Vol. 9, no. 3 (35), pp. 281–288. doi:10.18500/2304-9790-2020-9-3-281-288 (In Russ.).
 14. Lukashenia Z., Chepikova L., Rudneva H. Consulting Support of Technologization of Professional Practice of a Teacher. *Rural Environment. Education. Personality. (REEP) Proceedings of the 14th International Scientific Conference, May 7th-8th, 2021*. Jelgava, 2021, pp. 445–451. doi:10.22616/leep.2021.14.049
 15. Lukashenia Z., Sianiuta N. Consulting as a pedagogical guidance technology in the continuous education of a pedagogue. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference. May 22nd-23rd, 2020. Volume V, Lifelong Learning, Innovation in Language Education, Art and Design*. Rezekne, 2020, pp. 190–199. doi:10.17770/sie2020vol5.4988

Информация об авторах

Лукашеня Зоя Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент, профессор, кафедра педагогики и социально-гуманитарных дисциплин, Барановичский государственный университет (УО БарГУ), Барановичи, Республика Беларусь
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6350-7509>, e-mail: zvluk@mail.ru

Information about the authors

Zoya V. Lukashenia

PhD in Education, Docent, Professor, Department of Pedagogy and Social and Humanitarian Disciplines, Baranovich State University, Baranovich, Republic of Belarus
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6350-7509>, e-mail: zvluk@mail.ru

Получена 23.05.2024

Received 23.05.2024

Принята в печать 05.06.2024

Accepted 05.06.2024

Профессиональная подготовка специалистов к работе с различными категориями детей

Professional Training of Specialists to Work with Different Categories of Children

Формирование психолого-педагогической готовности будущих учителей к профессиональной деятельности в инклюзивном пространстве

Федотенко И.Л.

Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого (ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого»), г. Тула, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1160-6334>, e-mail: innafedotenko@mail.ru

Исследования отечественных и зарубежных ученых, а также предварительная диагностика учителей школ Тульского региона показала, что свыше 80% педагогов не готовы к профессиональной деятельности в инклюзивной среде. Учителя не знают специфику конфликтов в ситуации инклюзии, не умеют выделять индикаторы школьного насилия и буллинга, не владеют необходимыми компетенциями (диагностической, конфликтологической, проектировочной, психотерапевтической), не готовы проектировать безопасную среду, негативно относятся к школьнику с физическими и психическими проблемами, не учитывают особенности национальной, конфессиональной культуры учащихся-мигрантов. Готовность выпускника к профессиональной деятельности в инклюзивном пространстве мы рассматриваем как целостный интегративный профессионально-личностный конструкт, включающий когнитивный, эмоционально-ценностный, операционально-деятельностный и конативный компоненты. Актуализация проблемы формирования готовности студентов связана с неблагоприятным прогнозом психического и физического здоровья детей и подростков, с увеличением числа школьников из семей мигрантов и беженцев.

Ключевые слова: *готовность, компоненты готовности, инклюзивное пространство, студенты, профессиональные компетенции, психолого-педагогические дисциплины, технологии, производственная практика.*

Для цитаты: Федотенко И.Л. Формирование психолого-педагогической готовности будущих учителей к профессиональной деятельности в инклюзивном пространстве [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2024. Том 21. № 3. С. 30–37. DOI:10.17759/bppe.2024210304

Formation of Psychological and Pedagogical Readiness of Future Teachers for Professional Activities in an Inclusive Space

Inna L. Fedotenko

Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Tula, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1160-6334>, e-mail: innafedotenko@mail.ru

Research by domestic and foreign scientists, as well as preliminary diagnostics of school teachers in the Tula region, showed that over 80% of teachers are not ready for professional work in an inclusive environment. Teachers do not know the specifics of conflicts in a situation of inclusion; do not know how to identify indicators of school violence and bullying; do not have the necessary competencies (diagnostic, conflict management, design, psychotherapeutic); are not ready to design a safe environment, have a negative attitude towards students with physical and mental problems, and do not take into account the peculiarities of the national and religious culture of migrant students. We consider a graduate's readiness for professional activity in an inclusive space as a holistic, integrative professional and personal construct, including cognitive, emotional-value, operational-activity and conative components. The actualization of the problem of developing students' readiness is associated with an unfavorable prognosis for the mental and physical health of children and adolescents, with an increase in the number of schoolchildren from migrant and refugee families.

Keywords: *readiness, components of readiness, inclusive space, students, professional competencies, psychological and pedagogical disciplines, technology, practical training.*

For citation: Fedotenko I.L. Formation of Psychological and Pedagogical Readiness of Future Teachers for Professional Activities in an Inclusive Space. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2024. Vol. 21, no. 3, pp. 30–37. DOI:10.17759/bppe.2024210304 (In Russ.).

Многочисленные исследования отечественных и зарубежных ученых, а также предварительная диагностика учителей тульских школ показала, что свыше 80% педагогов не готовы к профессиональной деятельности в инклюзивной среде: не знают специфику конфликтов в ситуации инклюзии (в «узком» и «широком» контексте), не умеют выделять индикаторы школьного насилия, не владеют необходимыми компетенциями (диагностической, конфликтологической, проектировочной, психотерапевтической) [14; 15]. К проявлениям неготовности учителя относится: негативное отношение к «особому» школьнику, неумение вводить его в коллектив класса, незнание национальной, конфессиональной культуры учащихся-мигрантов, а также качества педагога, провоцирующие риски инклюзивного пространства (жестко ролевое поведение, ригидность, категоричность).

Актуализация целенаправленной подготовки будущих учителей к профессиональной деятельности в условиях инклюзии связана с неблагоприятным прогнозом относительно психического и физического здоровья детей, с увеличением числа школьников из семей мигрантов и бежен-

цев [10; 16]. Инклюзия в «широком смысле» представлена разными культурами, национальностями, конфессиями, языками, учениками-инофонами. При этом учащиеся-мигранты нередко имеют проблемы со здоровьем; то есть инклюзия в «широком» и «узком» смысле слова в реальности тесно переплетаются [10; 11; 12].

Травматический эффект миграции, непривычные условия жизни, дискриминация, буллинг могут привести к социальной и личностной дезадаптации. Пережитый ребенком отрицательный опыт влияет на особенности его поведения, на отношения с одноклассниками, самооценку, мировосприятие. У детей из семей мигрантов и беженцев часто наблюдаются нарушения когнитивных процессов, невротические реакции, эмоциональные и поведенческие нарушения, проблемы общения, расстройства идентичности.

Готовность выпускника к профессиональной деятельности в инклюзивном пространстве — целостный интегративный профессионально-личностный конструкт, включающий в качестве структурных компонентов когнитивный, эмоционально-ценностный, операционально-деятельностный и конативный.

Готовность выпускника — необходимое условие его успешного вхождения в профессию, более быстрой и эффективной социально-психологической адаптации [3; 4; 13].

Студенческий возраст — наиболее сензитивен для формирования ценностного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья, к школьникам из семей мигрантов. Аксиологические приоритеты студентов подвижны, изменчивы, динамичны и могут быть скорректированы адресной деятельностью преподавателей университета [8].

Цель: теоретически обосновать и проверить опытно-экспериментальным путем психолого-педагогические условия формирования в вузе готовности будущих учителей к профессиональной деятельности в инклюзивной среде.

Гипотеза: формирование готовности студентов к профессиональной деятельности в инклюзивной среде будет более эффективным, если:

- обогатить содержание психолого-педагогических дисциплин, тематику выпускных квалификационных работ, ввести элективные курсы по проблемам инклюзии;
- использовать в качестве приоритетных диалоговые, игровые, тренинговые, проектные технологии;
- модернизировать педагогическую практику, включить задания по анализу ситуаций школьного насилия в традиционных и инклюзивных образовательных организациях;
- разработать диагностический инструментарий для оценки уровня готовности выпускника (варианты анкет, тестов, кейсов, экспресс-интервью, дилеммы), обосновать систему критериев и показателей.

Развитие готовности тормозят: студенческий инфантилизм, выученная беспомощность, отсутствие желания у выпускника включиться в профессиональную деятельность.

Определяя логику становления готовности, мы стремились в процессе изучения психологии, педагогики, конфликтологии, а также дисциплин по выбору внести вклад в развитие всех взаимосвязанных компонентов [3].

Эмоционально-ценностный компонент готовности представлен априори позитивным отношением к ребенку с особыми образовательными потребностями, к школьнику-мигранту, к родителям детей, к своим коллегам, к инклюзии как потенциально эффективной модели образовательного процесса, к психологической безопасности учащихся. Ценность образовательной и социальной инклюзии должна занимать приоритетные позиции в аксиосфере выпускника педагогического университета [7; 15]. Эмоционально-ценностный компонент включает не только терминальные ценности, но и систему инструментальных ценностей-средств, ценностей качеств учителя: толерантность, эмпатию, креативность, критическое мышление, гибкость, эмоциональную стабильность. Толерантность из абстрактного феномена сегодня превращается в конкретную поведенче-

скую реальность, отражающую особенности аксиосферы. Толерантность предполагает готовность учителя с пониманием относиться к детским проступкам, девиациям, капризам, учитывая настроение, самочувствие. Будущие учителя анализируют типы интолерантных установок относительно ребенка-мигранта, учащегося с ограниченными возможностями здоровья. Студенты моделируют ситуации с неадекватным типом отношения учителя к «особому» ребенку.

Важнейшим ценностным качеством педагога является эмпатия как «вчувствование», как адекватное принятие состояния другого человека. Развитию эмпатии помогают сюжетно-ролевые игры, в которых студенты откликаются на переживания другого человека, отрабатывая приемы «активного слушания». Эмпатия тесно связана с феноменом принятия, то есть эмоционально позитивным, теплым отношением к ребенку.

Формированию готовности будущих учителей к взаимодействию с детьми-мигрантами способствовало проигрывание сюжета «Конфликт родителей здоровых детей с «особым» ребенком», «Как повысить статус ребенка из семьи мигрантов на уроке», «Создание ситуации успеха ребенку с особыми образовательными потребностями». Игровые технологии позитивно влияли на выбор студентами эффективных стратегий поведения в ситуации инклюзии; на повышение самооценки и уверенности в себе.

Операционально-деятельностный компонент связан с использованием методов и технологий предупреждения и разрешения конфликтов, приемов активного слушания; соблюдением алгоритма процедуры ведения переговоров; принятием взвешенных решений; выбором адекватных способов превенции рисков, снижения агрессивности инклюзивной среды; созданием ситуации успеха для «особого» ребенка [1].

Когнитивный компонент включает знания о: специфике инклюзивного образования, как в «широком», так и в «узком» смысле, истории инклюзии, о моделях интеграции; об особенностях инклюзии в различных странах, о задачах, методах и средствах психолого-педагогического сопровождения; способах поддержки детей-мигрантов и школьников с ограниченными возможностями здоровья.

Вместе с тем, выпускник должен объективно оценивать не только ресурсы инклюзии, но и потенциальные угрозы и риски, понимая, в каких случаях предпочтительнее модель инклюзивного образования, а в каких — коррекционного. Будущему педагогу важно также знать индикаторы и маркеры, свидетельствующие о ситуации школьного насилия, о буллинге, о наличии в классе «жертвы» и «агрессора».

В условиях современной школы особую значимость приобретает конфликтологическая компетентность учителя, призванная снизить риски, сократить число различных конфликтов. Важно познакомить будущих педагогов со структурой конфликта, его видами, стратегиями поведения педагога в конфликте, алгоритмом анализа конфликтной ситуации, условиями выбора технологий и способов решения [9; 14]. Для анализа конфликтов мы обращались к содержанию отечественных и зарубежных кинофильмов, посвященных проблемам современной школы: «Доживем до понедельника», «Чучело», «Розыгрыш», «Училка», «Дорогая Елена Сергеевна». Студенты выделяли в контексте сюжета горизонтальные и вертикальные конфликты, предметные и беспредметные, конструктивные и деструктивные, обосновывали стратегию поведения в конфликте. Особый тип конфликтов характерен для инклюзивной образовательной среды, включающей как здоровых школьников, так и детей с особыми образовательными потребностями.

Обращение будущих педагогов к содержанию фильмов «Мой странный герой», «Класс коррекции», «Временные трудности», «Человек дождя», мультфильмов «Голубой щенок», «Гадкий утенок» и др. позволило выделить специфику конфликтных ситуаций в инклюзивном пространстве, когда «жертвой» становится «особый» школьник. Анализируя фрагменты фильмов, студенты обратили внимание на индикаторы и маркеры, свидетельствующие о существующих в классе угрозах и рисках, о наличии «жертвы» школьного насилия.

Конативный (поведенческий) компонент предполагает: профессионально грамотное поведение учителя, создающее ощущение безопасности и защищенности у всех участников образовательного процесса, умение проектировать оптимальное взаимодействие с ребенком с ограниченными возможностями здоровья (а также со школьником-мигрантом) как бесконфликтное, готовность педагога переводить деструктивный конфликт в конструктивный, обоснованный выбор дистанции и модели взаимодействия с учеником, его родителями (учитывая национальную и профессиональную специфику).

Конативный компонент включает также выбор педагогом наиболее адекватного стиля общения с коллегами, со школьниками, грамотное использование в различных ситуациях пространства класса, техники поощрений и замечаний. В процессе производственной практики студенты использовали дидактический и методический инструментарий, стимулирующий создание психологически комфортной доброжелательной среды класса. Студенты на собственном опыте убедились, что важную роль в проектировании образовательного пространства в школьном классе может играть использование различных видов искусства (музыки, видео и кинофильмов, литературы).

Разработаны и включены в образовательный процесс упражнения по саморегуляции эмоционального состояния студентов, по арт-терапии, кейсы, ситуации и дилеммы с «особыми» детьми. Анализ кейсов, психолого-педагогических ситуаций позволил студентам накопить опыт выбора и оценки вариантов поведения учителя в сложной ситуации, а также обобщить наиболее адекватные способы взаимодействия с детьми группы риска в инклюзивном образовании.

Студенты убедились, что в реальном образовательном процессе у педагога широкая палитра возможностей для создания ситуации успеха, включения «особого» ребенка в учебную, творческую, проектную, игровую деятельность с одноклассниками, для коррекции его поведения, предупреждения возможных девиаций, повышения его статуса в детском коллективе.

Модернизированы задания по производственной практике, стимулирующие субъективный опыт студентов (описание примеров толерантного и интолерантного общения учителя с «особым» ребенком, использование приемов замечаний и поощрений). Студенты успешно участвовали в групповых дискуссиях (темы: «Инклюзивное обучение: за и против», «Риски и вызовы инклюзии», «Школьное насилие в традиционном и инклюзивном обучении») [2; 7; 19]. Включение в диалоговый процесс способствовало развитию эмоциональной стабильности студентов, их выразительности, гибкости, готовности выходить в рефлексивную позицию, что привело к существенному обогащению конативного компонента их профессиональной готовности.

Формирование готовности — длительный, неравномерный и гетерохронный процесс, включающий три этапа (пропедевтический, основной, интегративный.). Выявлены критерии и показатели эффективности формирования готовности выпускника к взаимодействию с ребенком в инклюзивном пространстве [6].

В результате реализации гипотезы получены позитивные изменения во всех компонентах профессиональной готовности студентов: максимально положительная динамика прослеживается в когнитивном компоненте, несколько меньше в эмоционально-ценностном и операционально-деятельностном. Наиболее инертен конативный компонент, связанный с поведением студентов в квазипрофессиональной деятельности.

Литература

1. Дубровина И.В. Феномен «Межличностное взаимодействие» как культурный компонент образовательной среды // Новая психология профессионального труда педагога: от нестабильной реальности к устойчивому развитию / Под ред. Л.М. Митиной. М.: ПИ РАО, 2021. С. 13–16.
2. Захарук Т., Ювко Е. Поддержка учащихся с ограниченными возможностями в свете стратегии для людей с ограниченными возможностями на 2021–2030 годы // Новая психология профессионального

труда педагога: от нестабильной реальности к устойчивому развитию / Под ред. Л.М. Митиной. М.: ПИ РАО, 2021. С. 16–21.

3. *Ибатуллина Е.Ю.* Готовность педагога к инновационной деятельности как фактор коррекции профессионального консерватизма: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2013. 26 с.
4. *Калинина И.А.* Психологическая готовность студентов к профессиональной деятельности и ее взаимосвязь с успешностью обучения (на примере экономического вуза): Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2007. 26 с.
5. *Касаткина М.И., Федотенко И.Л.* Роль проектов в формировании готовности бакалавров к социальной работе с одинокими пожилыми людьми // Ученые записки. Электронные научный журнал Курского государственного университета. 2020. № 2 (54). С. 123–129.
6. *Митина Л.М., Митин Г.В.* Проблемы, перспективы и минимизация рисков личностно-профессионального развития субъектов университетского образования // XXIII Международна научно-практическа конференция «Модернизация на университетското образование в глобалния свят: съвременни предизвикателства»: Сборник с научни доклади. София: Асоциация на професорите от славянските страни (АПСС), 2023. София, 2023. С. 9–16.
7. *Рангелова Е.М.* Проблемы преподавателей университета в условиях пандемии годы // Новая психология профессионального труда педагога: от нестабильной реальности к устойчивому развитию / Под ред. Л.М. Митиной. М.: ПИ РАО, 2021. С. 9–13.
8. *Ратт Т.А.* Формирование у студентов педагогического вуза готовности к развитию творческого потенциала учащихся: Дисс. ... канд. пед. наук. Пермь, 2000. 238 с.
9. *Федотенко И.Л.* Подготовка будущих педагогов к превенции социальной изоляции «особых» школьников // Inkluzja społeczna Synergia dzialan. Siedlce: Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, 2019. С. 101–107.
10. *Федотенко И.Л.* Подготовка студентов к профессиональной деятельности в инклюзивном пространстве: риски и ресурсы // Актуальные проблемы правовых, экономических и гуманитарных наук: Материалы XIII Международной научно-практической конференции профессорско-преподавательского состава, аспирантов, магистрантов и студентов, Минск, 20 апреля 2023 г.: В 2 частях. Часть 2. Минск: БИП, 2023. С. 239–241.
11. *Федотенко И.Л., Кувырталова М.А.* Организация гетерогенной образовательной среды: история и современность // Человеческий капитал. 2017. № 12 (108). С. 18–23.
12. *Федотенко И.Л., Югфельд И.А.* Гетерогенная образовательная среда в контексте психологической безопасности // European Social Science Journal. 2017. № 6. С. 422–427.
13. *Шпилова Е.В.* Формирование психологической готовности студентов-психологов к профессиональной деятельности: Монография. М.; Ставрополь, 2010. 202 с.
14. *Бояджиева Н.* Съвременни измерения на принципа на възпитание чрез изкуство в университетското образование // XXIII Международна научно-практическа конференция «Модернизация на университетското образование в глобалния свят: съвременни предизвикателства»: Сборник с научни доклади. София: Асоциация на професорите от славянските страни (АПСС), 2023. С. 58–64.
15. *Бояджиева Н., Арnaudова Е.* Иновативни практики в подготовката и квалификацията на учителите // XXI Международна научно-практическа конференция «Взаимодействие на университетския преподавател със студентите в условията на онлайн-обучение»: Сборник с научни доклади. Пета книга. Габрово: ЕКС-ПРЕС, 2021. С. 255–262.
16. *Williams R., Rassenfoss G. de, Jensen P., Marginson S.* The determinants of quality national higher education systems // Journal of Higher Education Policy and Management. 2013. Vol. 35(6). P. 599–611. doi:10.1080/1360080X.2013.854288

References

1. Dubrovina I.V. Fenomen “Mezhlichnostnoe vzaimodeistvie” kak kul’turnyi komponent obrazovatel’noi sredy [The phenomenon of “interpersonal interaction” as a cultural component of the educational environment]. In

- Mitina L.M. (Ed.). *Novaya psikhologiya professional'nogo truda pedagoga: ot nestabil'noi real'nosti k ustoichivomu razvitiyu*. Moscow: PI RAO Publ., 2021, pp. 13–16. (In Russ.).
2. Zaharuk T., Jówko E. Podderzhka uchashchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami v svete strategii dlya lyudei s ogranichennymi vozmozhnostyami na 2021–2030 gody [Supporting students with disabilities in the light of the strategy for people with disabilities 2021–2030]. In Mitina L.M. (Ed.). *Novaya psikhologiya professional'nogo truda pedagoga: ot nestabil'noi real'nosti k ustoichivomu razvitiyu*. Moscow: PI RAO Publ., 2021, pp. 16–21. (In Russ.).
 3. Ibatullina E.Yu. Gotovnost' pedagoga k innovatsionnoi deyatel'nosti kak faktor korrektsii professional'nogo konservatizma: Avtoref. diss. kand. ped. nauk. Volgograd, 2013. 26 p. (In Russ.).
 4. Kalinina I.A. Psikhologicheskaya gotovnost' studentov k professional'noi deyatel'nosti i ee vzaimosvyaz' s uspezhnost'yu obucheniya (na primere ekonomicheskogo vuza): Avtoref. diss. kand. psikh. nauk. Moscow, 2007. 26 p. (In Russ.).
 5. Kasatkina M.I., Fedotenko I.L. Rol' proektov v formirovanii gotovnosti bakalavrov k sotsial'noi rabote s odinokimi pozhilymi lyud'mi. *Uchenye zapiski. Elektronnye nauchnyi zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta = Scientific notes (Kursk State University)*, 2020, no. 2 (54), pp. 123–129. (In Russ.).
 6. Mitina L.M., Mitin G.V. Problemy, perspektivy i minimizatsiya riskov lichnostno-professional'nogo razvitiya sub"ektov universitetskogo obrazovaniya. *XXIII Mezhdunarodna nauchno-prakticheskaya konferentsiya "Modernizatsiya na universitetskoto obrazovanie v globalniya svyat: s"vremenni predizvikatelstva": Sbornik s nauchni dokladi*. Sofiya: Asotsiatsiya na profesoriye ot slavyanskite strani (APSS), 2023, pp. 9–16. (In Russ.).
 7. Rangelova E.M. Problemy prepodavatelei universiteta v usloviyakh pandemii gody [Problems of university teachers during the pandemic]. In Mitina L.M. (Ed.). *Novaya psikhologiya professional'nogo truda pedagoga: ot nestabil'noi real'nosti k ustoichivomu razvitiyu*. Moscow: PI RAO Publ., 2021, pp. 9–13. (In Russ.).
 8. Ratt T.A. Formirovanie u studentov pedagogicheskogo vuza gotovnosti k razvitiyu tvorcheskogo potentsiala uchashchikhsya: Disc. kand. ped. nauk. Perm, 2000. 238 p. (In Russ.).
 9. Fedotenko I.L. Podgotovka budushchikh pedagogov k preventsii sotsial'noi izolyatsii "osobykh" shkol'nikov. *Inkluzja społeczna Synergia dzialan*. Siedlce: Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, 2019, pp. 101–107. (In Russ.).
 10. Fedotenko I.L. Podgotovka studentov k professional'noi deyatel'nosti v inkluzivnom prostranstve: riski i resursy. *Aktual'nye problemy pravovykh, ekonomicheskikh i humanitarnykh nauk: Materialy XIII Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii professorsko-prepodavatel'skogo sostava, aspirantov, magistrantov i studentov, Minsk, 20 aprelya 2023 g.: V 2 chastyakh. Chast' 2*. Minsk: BIP Publ., 2023, pp. 239–241. (In Russ.).
 11. Fedotenko I.L., Kuvyrtalova M.A. Organizatsiya geterogennoi obrazovatel'noi sredy: istoriya i sovremennost' [Organization of the heterogeneous educational environment: history and present time]. *Chelovecheskii kapital = Human Capital*, 2017, no. 12 (108), pp. 18–23. (In Russ.).
 12. Fedotenko I.L., Ugfeld I.A. Geterogennaya obrazovatel'naya sreda v kontekste psikhologicheskoi bezopasnosti [Heterogeneous educational environment in the context of psychological security]. *European Social Science Journal*, 2017, no. 6, pp. 422–427. (In Russ.).
 13. Shipilova E.V. Formirovanie psikhologicheskoi gotovnosti studentov-psikhologov k professional'noi deyatel'nosti: Monografiya. Moscow; Stavropol, 2010. 202 p. (In Russ.).
 14. Boyadzhieva N. S"vremenni izmereniya na printsipa na v"zpitaniye chrez izkustvo v universitetskoto obrazovanie. *XXIII Mezhdunarodna nauchno-prakticheskaya konferentsiya "Modernizatsiya na universitetskoto obrazovanie v globalniya svyat: s"vremenni predizvikatelstva": Sbornik s nauchni dokladi*. Sofiya: Asotsiatsiya na profesoriye ot slavyanskite strani (APSS), 2023, pp. 58–64.
 15. Boyadzhieva N., Arnaudova E. Inovativni praktiki v podgotovkata i kvalifikatsiyata na uchitelite. *XXI Mezhdunarodna nauchno-prakticheskaya konferentsiya "Vzaimodeistvie na universitetskiya prepodavatel s" s studentite v usloviyata na onlain-obuchenie": Sbornik s nauchni dokladi*. Peta kniga. Gabrovo: EKS-PRES, 2021, pp. 255–262.

16. Williams R., Rassenfosse G. de, Jensen P., Marginson S. The determinants of quality national higher education systems. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 2013. Vol. 35, no. 6, pp. 599–611. doi:10.1080/1360080X.2013.854288

Информация об авторах

Федотенко Инна Леонидовна

доктор педагогических наук, профессор, профессор, кафедра психологии и педагогики, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого (ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого»), г. Тула, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1160-6334>, e-mail: innafedotenko@mail.ru

Information about the authors

Inna L. Fedotenko

Doctor of Education, Professor, Professor, Department of Psychology and Pedagogy, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Tula, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1160-6334>, e-mail: innafedotenko@mail.ru

Получена 23.05.2024

Received 23.05.2024

Принята в печать 05.06.2024

Accepted 05.06.2024

Профессиональная подготовка специалистов к работе с различными категориями детей

Professional Training of Specialists to Work with Different Categories of Children

Возможности регуляции стресса студентов педагогического вуза

Черных Л.А.

Луганский государственный педагогический университет (ФГБОУ ВО «ЛГПУ»), г. Луганск, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5562-7669>, e-mail: larisa_pon@inbox.ru

В статье рассмотрены понятия стресса, стрессоустойчивости, совладающего поведения, копинг-поведения в интерпретации отечественных и зарубежных авторов, назначение и основные задачи копинга. Проведенный анализ актуального стресса, уровня его регуляции и применявшихся при этом копинг-стратегий у студентов педагогического вуза показал, что более 50% респондентов имеют высокий уровень актуального стресса, очень высокий его уровень выявлен у студентов дефектологического и естественно-научного направлений подготовки. Был диагностирован уровень регуляции стресса (высокий и умеренный), который показал как свою состоятельность у 44% испытуемых (уровень стресса снижен до нормального), так и недостаточность по силе и противодействию стрессовым факторам у остальных респондентов (стресс находится на уровне высоких и очень высоких значений). Для регуляции уровня стресса студенты пользуются как адаптивными, так и дезадаптивными копинг-стратегиями. При этом используемые студентами адаптивные копинг-стратегии (самоконтроль, социальная поддержка, планирование решения проблемы, положительная переоценка ситуации) статистически значимо снижают уровень фактического стресса.

Ключевые слова: стресс, стрессоустойчивость, совладающее поведение, копинг-стратегии, адаптивные и дезадаптивные копинги.

Для цитаты: Черных Л.А. Возможности регуляции стресса студентов педагогического вуза [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2024. Том 21. № 3. С. 38–44. DOI:10.17759/bppe.2024210305

Possibilities of Stress Regulation in Students of Pedagogical University

Larisa A. Chernykh

Lugansk State Pedagogical University, Lugansk, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5562-7669>, e-mail: larisa_pon@inbox.ru

The article discusses the concepts of stress, stress resistance, coping behavior, coping strategies as interpreted by domestic and foreign authors, the purpose, and main tasks of coping. The analysis of current stress, the level of its regulation, and the coping strategies applied by students of a pedagogical university showed that more than 50% of the respondents have a high level of current stress, with a very high level detected among students in defectological and natural science directions of preparation. The level of stress regulation (high and medium) was diagnosed, which demonstrated both the adequacy for 44% of the subjects (stress level reduced to normal) and the inadequacy in strength and resistance to stress factors for the remaining respondents (stress remains at high and very high levels). Students use both adaptive and maladaptive coping strategies to regulate the level of stress. Meanwhile, the adaptive coping strategies used by students (self-control, social support, problem-solving planning, positive reappraisal of the situation) statistically significantly reduce the level of current stress.

Keywords: stress, stress resistance, coping behavior, coping strategies, adaptive and maladaptive coping.

For citation: Chernykh L.A. Possibilities of Stress Regulation in Students of Pedagogical University. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2024. Vol. 21, no. 3, pp. 38–44. DOI:10.17759/bppe.2024210305 (In Russ.).

Введение

Каждому человеку хотелось бы уметь противостоять стрессам и научиться эмоционально не реагировать на стрессогенные события. Это избавило бы от многих проблем в соматической и психозмоциональной сфере. Но это далеко не всегда просто сделать. На стрессоустойчивость влияет множество факторов, среди которых: тип темперамента; черты характера и его акцентуации; особенности эмоционально-волевой, познавательной сферы, в частности, особенности восприятия, мышления; ценностно-смысловая и мотивационно-потребностная сферы, в том числе значимость стрессогенного события для личности, и многие другие.

Рассматривая стресс как психологический феномен, который трактуется в «Большом психологическом словаре» Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко как «состояние психического напряжения, возникающее у человека в процессе деятельности в наиболее сложных, трудных условиях, как в повседневной жизни, так и при особых обстоятельствах, при подготовке к выпускному экзамену или перед началом спортивных соревнований» [11, с. 479], не следует забывать о его дуальности, т. е. о физиологической природе, согласно исследованиям Г. Селье [14, с. 10], Р.С. Лазаруса, С. Фолькман [18], П.К. Анохина [2] и др., а также о психологическом и социально-психологическом

аспектах, согласно данным Р.С. Немова [13, с. 420], Т.Г. Бохан [6, с. 23–24], Ю.А. Александровского [1, с. 71–79] и многих других.

При трактовке понятия «регуляция стресса» сталкиваемся с неоднозначностью рассмотрения данного феномена от стрессоустойчивости до совладающего поведения, копинг-поведения.

Рассматривая психологию совладающего поведения, Е.В. Либина и А.В. Либин [10] дают ее определение как специальной области исследования, предметом изучения которой являются механизмы «эмоциональной и рациональной регуляции человеком своего поведения с целью оптимального взаимодействия с жизненными обстоятельствами или их преобразования в соответствии со своими намерениями». У И.О. Куваевой совладающее поведение позиционируется как осознанные действия человека в ответ на трудную ситуацию и психоэмоциональную напряженность [9]. По мнению S. Roth, L.J. Cohen, в литературе выделяются две модели совладания со стрессом: приближение / наступление (approach) и избегание (avoidance), которые, как отмечают исследователи, легли в основу когнитивной и эмоциональной активности, ориентированной либо в сторону угрозы, либо от нее [19, р. 813].

При этом «копинг», по мнению В.М. Ялтонского, это попытки управлять специфическими внешними и (или) внутренними вызовами в когнитивном и поведенческом ключе, причем данные вызовы часто превышают личностные ресурсы [15].

С.К. Нартова-Бочавер отмечает, что психологическое предназначение копинга состоит в адаптации человека к требованиям ситуации, он позволяет ослабить или смягчить предъявляемые требования, включить реакцию избегания или привыкания к ним, тем самым погашая, уменьшая или нивелируя стрессовое воздействие ситуации [12, с. 21]. J.C. Coyne, C. Aldwin, R.S. Lazarus понимают под копингом, или преодолением стресса, процесс поддержания или сохранения баланса между требованиями среды и ресурсами, которые нужно задействовать для удовлетворения этих требований [16].

R.S. Lazarus, S. Folkman выделяют следующие задачи копинга:

- повышение возможностей восстановления активности и деятельности при минимизации обстоятельств с негативным воздействием;
- сохранение уверенности в собственных силах, поддержание позитивного образа «Я»;
- регулирование трудной жизненной ситуации или приспособление к ней;
- поддержание эмоционального равновесия;
- поддержание социальных связей — установление и сохранение тесных взаимоотношений с окружающими людьми [17].

При этом Н. Weber главной задачей копинг-поведения (coping-behavior) считает обеспечение и поддержание благополучия человека, его физического и психического здоровья, а также удовлетворенности социальными отношениями [20]. И если подход к копингу, выдвинутый R.S. Lazarus в конце 70-х — начале 80-х годов, можно считать транзакционным и процессоцентрированным благодаря когнитивным теориям стресса и эмоций, возникшим в 60-е годы прошлого века, что подтверждают исследования зарубежных авторов (M.B. Arnold, S. Lenine, H. Ursin, D. Mechanic, J.B. Rotter), то в российской психологии последователи концепции совладающего поведения, создаваемой с 90-х годов, сталкиваются с определенными методологическими и методическими трудностями, что является отражением сложности поведения человека в ситуации стресса (В.А. Бодров) [5].

В целом научно-технический прогресс с его постоянным усилением факторов стресса, по утверждению А.В. Антоновского, поставил перед необходимостью изучения копинг-поведения человека с целью осознанного преодоления стресс-факторов для успешной адаптации в социуме [3, с. 28–29].

С адаптацией в социуме неизменно связано понятие стрессоустойчивости, которое Б.Х. Варданян трактует «...как свойство личности, обеспечивающее гармоническое отношение

между всеми компонентами психической деятельности в эмоциогенной ситуации и, тем самым, содействующее успешному выполнению деятельности» [7].

А.А. Бодалев, В.В. Столин отмечают важность профессиональной стрессоустойчивости при совладании с проблемными ситуациями на рабочем месте, под этим под профессиональной стрессоустойчивостью они понимают способность сохранять контроль и работоспособность в угрожающих ситуациях [4].

Г.С. Корытова стрессоустойчивость рассматривает с функциональных позиций, как конструкт, влияющий на продуктивность и успешность деятельности, и как характеристику, обеспечивающую гомеостаз личности как системы, т. е. как показатель деятельностный и личностный [8, с. 64].

Рассмотрим проблему стрессоустойчивости (совладающего поведения, копинг-поведения) при обучении в педагогическом вузе. В исследовании участвовали 105 респондентов направления подготовки «Филология», «Специальное (дефектологическое) образование», а также факультета естественных наук (ФЕН) специальностей: «Биология», «География», «Химия». Гипотеза состояла в том, что стратегии адаптивного копинга будут эффективнее влиять на преодоление стрессовых факторов и снижать уровень актуального стресса у студентов. На первом этапе исследования был выявлен актуальный уровень стресса у студентов 1–2 курсов с помощью методики «Анализ стиля жизни» (Бостонский тест на стрессоустойчивость). Было выявлено чуть более половины студентов с очень высоким и высоким уровнем актуального стресса (3,8% и 52,4%, соответственно) и чуть менее половины испытуемых с нормальным и низким уровнем стресса (42,9% и 0,9%). Уровень стресса у студентов по направлениям подготовки представлен на рис. 1.

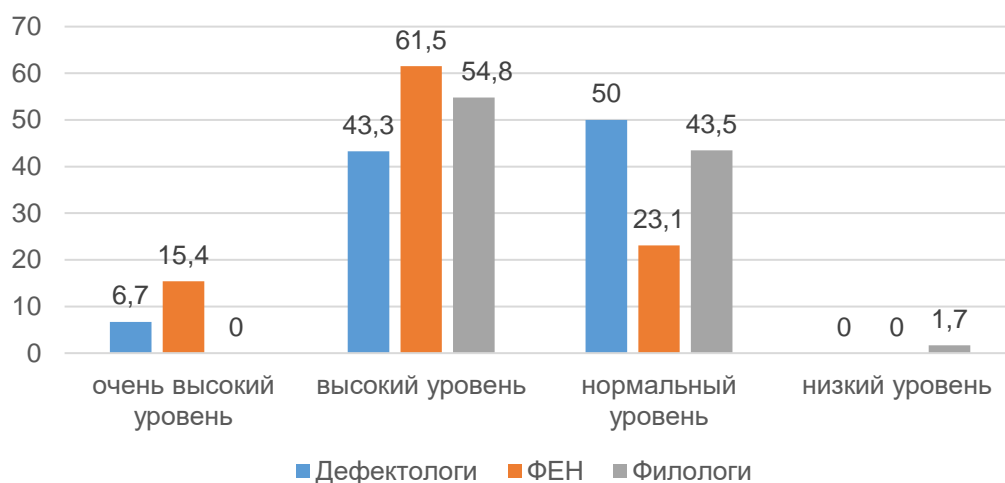


Рис. 1. Уровень стресса по направлениям подготовки (%)

На втором этапе был диагностирован уровень регуляции имеющегося стресса с помощью методики «Диагностика состояния стресса» (А.О. Прохоров). Высокий уровень регуляции стресса имеют 77,1% студентов, умеренный уровень регуляции — 22,9% человек. При этом у испытуемых наблюдается регуляция стресса до нормального уровня, а также, несмотря на регулятивные механизмы, уровень стресса у некоторых остается высоким или очень высоким.

Так, высокий уровень регуляции до нормального уровня стресса имеют только 38,1% респондентов, умеренный уровень регуляции до нормального уровня стресса — только 4,8% студентов, умеренный уровень регуляции стресса до его минимального уровня — лишь 1% будущих педагогов. Несмотря на высокий уровень регуляции стресса, он остается на высоком уровне у 37,1% респондентов, при умеренном уровне регуляции высокий уровень стресса остается у 15,2% студентов. Имеются также данные о том, что при высоком уровне регуляции уровень стресса достигает у будущих педагогов очень высоких значений — у 1,9%, и при умеренном уровне регуляции стресса также диагностирован очень высокий уровень актуального стресса у 1,9% респондентов.

На третьем этапе исследования с помощью методики «Копинг-тест Лазаруса» были рассмотрены копинг-стратегии, благодаря которым будущие педагоги справляются или не справляются со стрессом.

Результаты диагностики таковы: конфронтационный копинг используют 62% респондентов, у которых адаптационный потенциал личности находится в пограничном состоянии, что не способствует сопротивлению стрессовым ситуациям, а только временному противодействию. Копинг дистанцирования от стрессовых ситуаций (субъективное снижение ее значимости и степени эмоциональной вовлеченности в нее) применяют 53,3% студентов. Копинг самоконтроля у 46,8% студентов проявляется в подавлении и сдерживании эмоций, высоком контроле поведения, сохранении самообладания за счет волевых усилий, причем преодоления стресса при этом не происходит, респонденты часто дезадаптированы. Поиск социальной поддержки в качестве адаптационного копинга используют 62% студентов — будущих педагогов, 26,7% респондентов имеют выраженную дезадаптацию при отсутствии социальной поддержки, внимания со стороны других людей, их сочувствия, помощи с привлечением конкретных действий для решения стрессовой ситуации за них. Принятие ответственности за свои поступки 51,4% студентов не приемлют, перекладывая ответственность за преодоление трудностей на других. Стратегию совладания бегство-избегание предпочитают 40% студентов с высокой напряженностью данного копинга, что свидетельствует о дезадаптации и регрессии, инфантильности в ситуациях стресса. Копинг-планирование решения проблемы находится на уровне дезадаптации у 49,4% респондентов, которые уклоняются от каких-либо планов и стратегий решения ситуации, предпочитая выжидательную тактику, что не противоречит предыдущему копингу. Еще один совладающий копинг, который применяют студенты педагогического вуза, связан с положительной переоценкой стрессовой ситуации. С этим имеются значительные затруднения у 32,3% (копинг находится на уровне дезадаптации).

Таким образом, у студентов первого-второго курсов педагогического вуза наиболее развит адаптивный копинг поиска социальной поддержки, конфронтации как способа преодоления трудностей и положительной переоценки ситуации. Среди дезадаптационных копингов преобладают дистанцирование, бегство-избегание и неумение планировать решение проблемы.

На четвертом этапе рассмотрим, как выбор копинга влияет на уровень актуального стресса и уровень регуляции стресса у студентов педагогического вуза. Корреляционный анализ Пирсона не показал значимых корреляций между выбором копинга и уровнем регуляции стресса. Между выбором стратегий совладания и уровнем актуального стресса были прослежены некоторые значимые связи. Так, при увеличении уровня воздействия стрессогенных событий уменьшается самоконтроль ответных реакций ($r=-0,365848062$), чем больше социальной поддержки получает студент, тем ниже уровень его актуального стресса ($r=-0,196836678$), чем быстрее респондент принимает решение по работе с проблемой, тем меньше его уровень стресса в данный момент ($r=-0,263864285$), чем быстрее и детальнее будущий педагог переоценивает ситуацию в положительном ключе, тем меньше его уровень актуального стресса ($r=-0,302275573$).

Таким образом, адаптивные копинги самоконтроля, социальной поддержки, планирование решения проблемы, положительная переоценка ситуации являются эффективными в преодолении стрессовых факторов и снижении уровня актуального стресса у студентов, что подтверждает выдвинутую гипотезу о возможности их регуляции.

Литература

1. Александровский Ю.А. Пограничные психические расстройства. М.: Медицина, 1993. 400 с.
2. Анохин П.К. Очерки по физиологии функциональных систем. М.: Книга по Требованию, 2021. 450 с.
3. Антоновский А.В. Защитно-совладающее поведение как фактор профессионального здоровья педагогов общеобразовательных школ: Дисс. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2010. 188 с.

4. Бодалев А.А., Столин В.В. Общая психодиагностика. СПб: Речь, 2000. 440 с.
5. Бодров В.А. Проблема преодоления стресса. Часть 1. "Coping stress" и теоретические подходы к его изучению // Психологический журнал. 2006. Том 27. № 1. С. 122–133.
6. Бохан Т.Г. Культурно-исторический подход к стрессу и стрессоустойчивости: Дисс. ... докт. психол. наук. Томск, 2008. 385 с.
7. Варданян Б.Х. Механизмы регуляции эмоциональной устойчивости // Категории, принципы и методы психологии. Психические процессы. М., 1983. С. 542–543.
8. Корытова Г.С. Защитно-совладающее поведение субъекта в профессиональной педагогической деятельности: Дисс. ... докт. психол. наук. Иркутск, 2007. 507 с.
9. Куваева И.О. Соотношение организации концепта стресс и совладающего поведения у студентов разных этнокультурных групп: Дисс. ... канд. психол. наук. М., 2020. 263 с.
10. Либина Е.В., Либин А.В. Стили реагирования на стресс: психологическая защита или совладание со сложными ситуациями // Стиль человека: психологический анализ / Под ред. А.В. Либина. М.: Смысл, 1998. С. 190–204.
11. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь. М.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 632 с.
12. Нартова-Бочавер С.К. "Coping-Behavior" в системе понятий психологии личности // Психологический журнал. 1997. Том 18. № 5. С. 20–30.
13. Немов Р.С. Психологический словарь. М.: ВЛАДОС, 2007. 560 с.
14. Селье Г. Стресс без дистресса. М.: Прогресс, 1982. 124 с.
15. Ялтонский В.М. Копинг-поведение здоровых и больных наркоманией: Дисс. ... докт. мед. наук. СПб., 1995. 396 с.
16. Coyne J.C., Aldwin C., Lazarus R.S. Depression and coping in stressful episodes // Journal of Abnormal Psychology. 1981. Vol. 90(1-4). P. 439–447.
17. Lazarus R.S., Folkman S. Stress, appraisal, and coping. New York: Springer Publishing House, 1984. 445 p.
18. Lazarus R.S., Folkman S. Cognitive theories of stress and the issue the circularity // Dynamics of stress: Physiological, psychological and social perspectives / Appley M.N., Trumbull R. (Eds.). New York: Plenum Press, 1984. P. 63–79.
19. Roth S., Cohen L.J. Approach, Avoidance, and Coping with Stress // American Psychologist. 1986. Vol. 41(7). P. 813–819. doi:10.1037/0003-066x.41.7.813
20. Weber J.E. Belastungsverarbeitung // Zeitschrift für Klinische Psychologie, Psychopathologie und Psychotherapie. 1992. Vol. 21(1). P. 17–27.

References

1. Aleksandrovsky Yu.A. Pogranichnye psikhicheskie rasstroistva. Moscow: Meditsina, 1993. 400 p. (In Russ.).
2. Anokhin P.K. Ocherki po fiziologii funktsional'nykh sistem. Moscow: Kniga po Trebovaniyu, 2021. 450 p. (In Russ.).
3. Antonovsky A.V. Zashchitno-sovladayushchee povedenie kak faktor professional'nogo zdorov'ya pedagogov obshcheobrazovatel'nykh shkol: Diss. kand. psikh. nauk. Yaroslavl, 2010. 188 p. (In Russ.).
4. Bodalev A.A., Stolin V.V. Obshchaya psikhodiagnostika. Saint Petersburg: Rech', 2000. 440 p. (In Russ.).
5. Bodrov V.A. Problema preodoleniya stressa. Chast' 1. "Coping stress" i teoreticheskie podkhody k ego izucheniyu ["Coping stress" problem. Part I: "coping stress" and theoretical approaches to its study]. *Psikhologicheskii zhurnal = Psychological Journal*, 2006. Vol. 27, no. 1, pp. 122–133. (In Russ.).
6. Bokhan T.G. Kul'turno-istoricheskii podkhod k stressu i stressoustoichivosti: Diss. dokt. psikh. nauk. Tomsk, 2008. 385 p. (In Russ.).
7. Vardanyan B.Kh. Mekhanizmy regul'yatsii emotsional'noi ustoichivosti. *Kategorii, printsipy i metody psikhologii. Psikhicheskie protsessy*. Moscow, 1983, pp. 542–543. (In Russ.).
8. Korytova G.S. Zashchitno-sovladayushchee povedenie sub'yekta v professional'noi pedagogicheskoi deyatel'nosti: Diss. dokt. psikh. nauk. Irkutsk, 2007. 507 p. (In Russ.).

9. Kuvaeva I.O. Sootnoshenie organizatsii kontsepta stress i sovladayushchego povedeniya u studentov raznykh etnokul'turnykh grupp: Diss. kand. psikhol. nauk. Moscow, 2020. 263 p. (In Russ.).
10. Libina E.V., Libin A.V. Stili reagirovaniya na stress: psikhologicheskaya zashchita ili sovladanie so slozhnymi situatsiyami. In Libin A.V. (Ed.). Stil' cheloveka: psikhologicheskii analiz. Moscow: Smysl, 1998, pp. 190–204. (In Russ.).
11. Meshcheryakov B.G., Zinchenko V.P. Bol'shoi psikhologicheskii slovar'. Moscow: Praim-EVROZNAK, 2003. 632 p. (In Russ.).
12. Nartova-Bochaver S.K. "Coping-Behavior" v sisteme ponyatii psikhologii lichnosti ["Coping behavior" in the system of concepts of the psychology of personality]. *Psikhologicheskii zhurnal = Psychological Journal*, 1997. Vol. 18, no. 5, pp. 20–30. (In Russ.).
13. Nemov R.S. Psikhologicheskii slovar'. Moscow: VLADOS, 2007. 560 p. (In Russ.).
14. Selye H. Stress bez distressa [Stress without distress]. Moscow: Progress, 1982. 124 p. (In Russ.).
15. Yaltonsky V.M. Koping-povedenie zdorovykh i bol'nykh narkomaniei: Diss. dokt. med. nauk. Saint Petersburg, 1995. 396 p. (In Russ.).
16. Coyne J.C., Aldwin S., Lazarus R.S. Depression and coping in stressful episodes. *Journal of Abnormal Psychology*, 1981. Vol. 90, no. 5, pp. 439–447. doi:10.1037//0021-843x.90.5.439
17. Lazarus R.S., Folkman S. Stress, appraisal, and coping. New York: Springer Publishing House, 1984. 445 p.
18. Lazarus R.S., Folkman S. Cognitive theories of stress and the issue the circularity. In Appley M.N., Trumbull R. (Eds.). *Dynamics of stress: Physiological, psychological and social perspectives*. New York: Plenum Press, 1984, pp. 63–79.
19. Roth S., Cohen L.J. Approach, Avoidance, and Coping with Stress. *American Psychologist*, 1986. Vol. 41, no. 7, pp. 813–819. doi:10.1037/0003-066x.41.7.813
20. Weber J.E. Belastungsverarbeitung. *Zeitschrift fur Klinische Psychologie, Psychopathologie und Psychotherapie*, 1992. Vol. 21, no. 1, pp. 17–27.

Информация об авторах

Черных Лариса Анатольевна

доктор психологических наук, доцент, профессор, кафедра психологии, Институт педагогики и психологии, Луганский государственный педагогический университет (ФГБОУ ВО «ЛГПУ»), г. Луганск, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5562-7669>, e-mail: larisa_pon@inbox.ru

Information about the authors

Larisa A. Chernykh

Doctor of Psychology, Docent, Professor, Department of Psychology, Faculty of Pedagogy and Psychology, Lugansk State Pedagogical University, Lugansk, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5562-7669>, e-mail: larisa_pon@inbox.ru

Получена 11.04.2024

Received 11.04.2024

Принята в печать 29.04.2024

Accepted 29.04.2024

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

Анализ метафоры жизненного пути как инструмент взаимодействия в рамках психолого-педагогического сопровождения студентов

Вачков И.В.

Московский институт психоанализа (НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа»), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7784-7427>, e-mail: igorvachkov@mail.ru

Саликова Э.М.В.

Московский городской педагогический университет (ГАОУ ВО МГПУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9320-6822>, e-mail: evelina.salikova@mail.ru

Представлен авторский метод, позволяющий произвести качественное изменение во взаимодействии педагога-психолога и студента при помощи инструмента анализа метафоры жизненного пути и интерпретации полученных данных в рамках психолого-педагогического сопровождения процесса обучения в университете. В исследовании приняли участие 267 респондентов в возрасте от 17 до 55 лет ($M_{\text{возр}} = 28,6$, $SD_{\text{возр}} = 7,0$, 31 мужчина и 236 женщин). Участники исследования представляют две группы: 101 человек — студенты, получающие образование на момент исследования, $M_{\text{возр}} = 22$, $SD_{\text{возр}} = 4,8$, 166 человек — респонденты, завершившие обучение в вузе на момент исследования, $M_{\text{возр}} = 31$, $SD_{\text{возр}} = 5,8$. Применяется методика метафорического эссе «Метафора жизненного пути». Для обработки количественных данных используется метод кластерного анализа k -средних. Для анализа метафорических эссе применяется контент-анализ. Полученные результаты дают возможность дополнить существующие практики работы с метафорой, применяемые в рамках психолого-педагогического сопровождения студентов. Анализ метафоры жизненного пути выступает одним из эффективных инструментов построения взаимодействия в рамках психолого-педагогического сопровождения студентов.

Ключевые слова: взаимодействие, психолого-педагогическое сопровождение, метафора, репрезентации, представления, жизненный путь, педагог-психолог.

Для цитаты: 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

Analysis of the “Metaphor of the Life Path” as a Tool of Interaction within the Framework of Psychological and Pedagogical Support for Students

Igor V. Vachkov

Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7784-7427>, e-mail: igorvachkov@mail.ru

Evelina Maria V. Salikova

Moscow City University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9320-6822>, e-mail: evelina.salikova@mail.ru

An author's method is presented that allows for a qualitative change in the interaction between a teacher-psychologist and a student using a tool for analyzing the “Metaphor of the Life Path” and interpreting the data obtained within the framework of psychological and pedagogical support of the learning process at the university. The study involved 267 respondents aged 17 to 55 years ($M_{age} = 28.6$, $SD_{age} = 7.0$, 31 men and 236 women). The study participants represent two groups: 101 — students receiving education at the time of the study, $M_{age} = 22$, $SD_{age} = 4.8$, 166 — respondents who completed their studies at the university at the time of the study, $M_{age} = 31$, $SD_{age} = 5.8$. The methodology of the metaphorical essay “Metaphor of the Life Path” is used. To process quantitative data, the k-means cluster analysis method is used. Content analysis is used to analyze metaphorical essays. The results obtained make it possible to complement the existing practices of working with metaphor, used within the framework of psychological and pedagogical support for students. Analysis of the life path metaphor is one of the effective tools for building interaction within the framework of psychological and pedagogical support for students.

Keywords: *interaction, psychological and pedagogical support, metaphor, representations, ideas, life path, educational psychologist.*

For citation: Vachkov I.V., Salikova E.M.V. Analysis of the “Metaphor of the Life Path” as a Tool of Interaction within the Framework of Psychological and Pedagogical Support for Students. *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.).

Введение

В настоящее время все большую актуальность приобретает создание новых или переосмысление уже продемонстрировавших свою эффективность средств, приемов, инструментов и методов психолого-педагогического сопровождения клиентов в процессе консультативной практики [14]. Так, современные исследователи отмечают особенности набирающего популярность дистанционного формата консультирования [9], определяют текст и смыслы, которые помогают реализовать взаимодействие в таком формате как с целью диагностики, так и с целью воздействия на клиента [12].

Формат дистанционного сопровождения в настоящее время является предпочтительным [7]. Сложности, которые могут возникать между педагогом-психологом и студентом (если речь идет о диадическом взаимодействии), среди прочего, связаны с выработкой единой системы представлений относительно понимания жизненного пути последнего [10]. Одним из эффективных инструментов, который может изменить процесс сопровождения в ходе консультирования, является метафора, выступающая средством самопознания клиента, появления различных инсайтов относительно проблемных ситуаций [5].

Метафоры рассматриваются авторами-исследователями в качестве инструмента, применяемого в различных сферах [13]. Метафора, отражающая проблемную ситуацию клиента, позволяет определить цель дальнейшей психотерапевтической работы [4]. Поль Рикер утверждает, что метафора позволяет сохранить связи внутри текста [2]. Такая трактовка особенно актуальна, когда речь идет об анализе метафор, представленных в формате эссе. Довольно оригинальную трактовку понимания в рамках психологического консультирования предлагает М.Р. Арпентьева. С точки зрения автора, понимание рассматривается шире, нежели процесс работы с информацией: автор предлагает рассматривать понимание с позиции результата взаимодействия двух субъектов, вносящих собственные смыслы в понимание рассматриваемого явления [1]. Таким образом, метафора дает возможность сохранить содержание сложных феноменов, зафиксированных в крупных фрагментах текста, таких, например, как жизненный путь, и обеспечить взаимодействие между педагогом-психологом и студентом через их понимание.

Метафора жизненного пути применяется в практике психологического консультирования, однако ее применение носит фрагментарный характер, а ее анализ в основном осуществляется либо самим клиентом, либо специалистом. При этом результаты данного анализа могут существенно отличаться и иметь разные цели [5]. При поиске метафор педагог-психолог учитывает множество факторов, определяющих соответствие метафоры ситуации консультирования [15]. Однако возможно применение и авторских метафор [6].

В литературе можно встретить различные классификации метафор, описания способов их применения [8], но оценка качества используемых метафор, уместность их применения, а также анализ результативности в основном осуществляются самим специалистом, который не всегда оказывается объективным. Между тем представляется возможным предложить метод анализа метафоры, который позволит — в определенной степени — унифицировать процесс оценки клиентских метафор и сопоставить понимание педагога-психолога и студента в процессе их взаимодействия, а также поможет повысить эффективность такого взаимодействия.

В рамках данного исследования предпринята попытка описания метода анализа метафор жизненного пути, который может быть применен в качестве диагностического инструмента интерпретации метафор в рамках психолого-педагогического сопровождения в части консультирования, позволяющего не только получить данные о представлениях субъекта о жизненном пути, но и проследить динамику данных представлений на разных этапах консультирования.

Цель исследования: предложить метод применения метафоры жизненного пути как инструмент взаимодействия в рамках психолого-педагогического сопровождения студентов в университете.

Метод исследования

Респондентам было предложено выполнить описание собственного жизненного пути в формате метафорического эссе, каких-либо ограничений — в том числе по объему предоставляемого текста — не ставилось. Для обработки полученных метафорических эссе был применен метод контент-анализа согласно выделенным на теоретическом, а затем и апробированным на эмпирическом уровне критериям анализа. Вслед за И.Б. Бовиной [3] на теоретическом уровне была предпринята попытка определить континуумы социальных репрезентаций жизненного пути, вы-

раженных средствами метафоры, которые в дальнейшем были применены в качестве критериев анализа полученных данных по метафорическим эссе.

Так, было предложено 7 континуумов: «индивидуализация — социальность», «фрагментарность — целостность», «гибкость — ригидность», «дискретность (событийность) — континуальность (продолженность)», «результат — процесс», «эмоциональность — когнитивность», «реальность времени — смещение времени», при помощи которых представляется возможным работать с метафорой жизненного пути. Эти критерии выступают основаниями, или модусами, по которым оказывается возможным составить «профиль» представлений о жизненном пути респондента, что может быть полезным в случае психолого-педагогического сопровождения студента. Результаты исследования, посвященного выделению указанных континуумов, представлены в нашей предыдущей публикации [11].

Педагог-психолог может предложить студенту выполнить описание жизненного пути в виде метафорического эссе, а затем произвести его анализ с учетом выделенных континуумов (критериев).

Инструкция для респондента: «Предлагаю Вам выступить автором метафоры, которая наилучшим образом, по Вашему мнению, описывает Ваш жизненный путь, и выразить данную метафору в эссе, постарайтесь выполнить подробное описание».

Выборка

В исследовании приняли участие 267 респондентов в возрасте от 17 до 55 лет, ($M_{\text{возр}} = 28,6$; $SD_{\text{возр}} = 7,0$; 31 мужчина и 236 женщин). Участниками исследования стали: 101 испытуемый — студенты, в данный момент получающие образование, $M_{\text{возр}} = 22$, $SD_{\text{возр}} = 4,8$; 166 человек — респонденты, получившие высшее образование, $M_{\text{возр}} = 31$, $SD_{\text{возр}} = 5,8$.

Результаты исследования

В ходе исследования были проанализированы 267 метафорических эссе, описывающих жизненный путь респондентов, что позволило конкретизировать указанные выше континуумы (критерии) с помощью выделения наиболее ярких маркеров каждого континуума.

В рамках исследования рассматривались метафоры как студентов, так и респондентов, завершивших обучение в вузе. В ходе статистического анализа были определены различия между данными, полученными в двух группах. Так, в результате кластеризации методом k-средних были определены два кластера. В первый кластер вошли студенты, для которых характерны следующие критерии: «индивидуализация», «фрагментарность», «гибкость», «континуальность», «процесс», «эмоциональность», «смещение времени». Во второй кластер вошли респонденты, завершившие обучение в вузе, для которых характерны следующие критерии: «индивидуализация», «целостность», «гибкость», «континуальность», «результат», «когнитивность», «реальность времени». Таким образом, мы получили «профиль» студенческой выборки, отличающийся от такового в выборке респондентов, завершивших обучение в вузе.

Примеры маркеров метафор, соответствующих названным критериям

Континуум «индивидуализация — социальность» — данный континуум раскрывает жизненный путь с позиции присутствия в описании ссылок на других людей или субъектов, взаимодействие с ними или отсутствие таковых, раскрывающееся в характеристиках только собственной личности респондента.

- «Индивидуализация» — «Смелый путь активной выдры».
- «Социальность» — «Мой жизненный путь похож на книгу, которую пишу я, а также в ее написании принимают участие другие, окружающие меня люди...»

Континуум «фрагментарность — целостность» — данный континуум определяет представление о жизненном пути как состоящем из нескольких частей, фрагментов, событий или как целостном объекте.

- «Фрагментарность» — «Череда взлетов и падений, и в этом его главная ценность».
- «Целостность» — «Мой жизненный путь — это океан, а я путешественник, который на данном этапе строит прочный корабль, чтобы вот-вот оправиться в путь».

Континуум «гибкость — ригидность» — данный континуум отражает представление о жизненном пути как о изменчивом или постоянном, стабильном.

- «Гибкость» — «Невероятное путешествие к морю с большим количеством разных людей, одни из которых продолжают путь рядом со мной, хоть и двигаются в другом направлении, другие продолжили путь с другими людьми».
- «Ригидность» — «Спящая красавица, жду поцелуя принца, чтобы очнуться».

Континуум «дискретность (событийность) — континуальность (продолженность)» — данный континуум раскрывается в описании через характеристику отдельных событий или в качестве единой продолжительной истории.

- «Дискретность (событийность)» — «Моя жизнь как книга. Именно это я могу сказать о себе. Каждое событие, каждое явление открывают новые знания, в какой-то степени расширяют уровень познания».
- «Континуальность (продолженность)» — «Жизнь — это сон! Жизнь в моих глазах перестает быть реальностью, я часто покидаю реальность и погружаюсь в мир фантазий, мир образов».

Континуум «результат — процесс» — данный континуум определяет жизненный путь с позиции подведения итогов в соответствии с определенными обязательными элементами (целями, стереотипами, принятыми в обществе и др.) в противовес ориентации на процесс, развитие.

- «Результат» — «В поисках жареного сыра».
- «Процесс» — «Моя жизнь как хамелеон. Она каждый день меняется, а я вместе с ней».

Континуум «эмоциональность — когнитивность» — данный континуум связан с наличием в большей степени эмоциональных характеристик метафоры, выражением отношения или присутствием рассуждений, умозаключений.

- «Эмоциональность» — «Приключение, когда не знаешь, что ждет тебя за углом. Но каждый раз, заглядывая туда, ты обнаруживаешь приятный сюрприз, неважно что это: человек, событие, опыт или что-то еще».
- «Когнитивность» — «Мой жизненный путь похож на восхождение к Эвересту. На пути встречаются и сложные участки, где попадаешь в снежную бурю и не знаешь, выживешь ли».

Континуум «реальность времени — смещение времени» — данный континуум характеризует представление как определяющее настоящее время или смещение в прошлое или будущее.

- «Реальность времени» — «Запутанный клубок ниток по российским дорогам».
- «Смещение времени» — «Мой жизненный путь, словно путь становления ребенка с пустым сознанием, на котором одеты были розовые очки. И словно чья-то рука меня вела по тем жизненным ситуациям и событиям, благодаря которым я становлюсь опытней и мудрей. Именно мое прошлое привело меня к тому, какой я сейчас являюсь».

Обсуждение результатов

Алгоритм действий для педагога-психолога:

1. предоставить студенту возможность написать эссе в электронном виде для корректной обработки данных в дальнейшем;
2. ознакомиться с полученным материалом;

3. содержательно проанализировать материал согласно обозначенным выше критериям, где представляется возможным для каждого эссе выбрать один критерий из пары противоположных, повторив это действие для семи критериев;
4. сделать вывод о соответствии метафорического эссе тому или иному критерию, обратившись к примерам маркеров метафор для каждого критерия, представленным выше, которые позволяют отнести метафору к тому или иному критерию;
5. обсудить со студентом результат, выработать единое понимание предложенной автором метафоры;
6. создать условия для принятия студентом решения об адекватности его метафорической репрезентации своего жизненного пути;
7. обсудить возможные варианты других метафорических репрезентаций в случае необходимости.

Данный алгоритм оказался эффективен при работе со студентами в процессе их психолого-педагогического сопровождения, что доказывает значимость метафоры как инструмента, играющего важную роль в консультировании не только для диагностики представлений студентов о жизненном пути, но и для оказания психологической помощи в случае неадекватности или неконструктивности этих представлений.

Выводы

Проведенное исследование продемонстрировало возможности применения метафорического эссе «Мой жизненный путь» в процессе психолого-педагогического сопровождения студентов.

1. Обнаружены различия между выборкой студентов и выборкой лиц, закончивших обучение в вузах. Для первой выборки характерны следующие критерии: «индивидуализация», «фрагментарность», «гибкость», «континуальность», «процесс», «эмоциональность», «смещение времени». Для респондентов, завершивших обучение в вузе, характерными оказались следующие критерии: «индивидуализация», «целостность», «гибкость», «континуальность», «результат», «когнитивность», «реальность времени».

2. Применение выделенных критериев для оценки жизненного пути в процессе психолого-педагогического сопровождения студентов университета позволяет расширить понимание студентом особенностей своего представления о собственном жизненном пути.

3. Разработанный алгоритм дает возможность наметить стратегии применения метафоры жизненного пути для оказания психологической помощи студентам.

4. Анализ метафоры жизненного пути выступает одним из эффективных инструментов построения взаимодействия в рамках психолого-педагогического сопровождения студентов.

Практическое применение

Предложенный метод применения метафоры жизненного пути через написание соответствующего эссе может быть использован не только в рамках психолого-педагогического сопровождения студентов в университете, но и как инструмент диагностики и оказания психологической помощи работающим специалистам, в особенности начинающим учителям, психологам. Опора на выделенные континуумы (критерии) позволяет провести качественный анализ предлагаемых респондентами метафор.

Литература

1. Арпентьева М.Р. Понимание в психологическом консультировании как феномен убеждающей коммуникации // Вестник Уральского института экономики, управления и права. 2016. № 3 (36). С. 52–58.

2. Береснева Н.И., Абраменко В.И. Метафора в познавательном процессе и ее роль в философии: изменение подходов [Электронный ресурс] // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2017. № 2 (2). С. 152–157. doi:10.17072/2078-7898/2017-2-152-157
3. Бовина И.Б. Социальные представления о здоровье и болезни: структура, динамика, механизмы: Дисс. ... докт. психол. наук. М., 2009. 473 с.
4. Богданович В.Н. История метафоры в помощь ведущему тренинга. СПб: Речь, 2008. 215 с.
5. Вачков И.В. Метафора и образ в социально-психологической практике. Самара: Бахрах-М, 2022. 160 с.
6. Грушко Н.В., Динкелакер Л.А., Козлова Д.Е. Метафора как средство поиска ресурсов и путей разрешения ограничений в коммуникации [Электронный ресурс] // Вестник Омского университета. Серия «Психология». 2023. № 1. С. 27–34. doi:10.24147/2410-6364.2023.1.27-34
7. Гусейнов Р.Д., Гусейнова И.С., Пирмагомедова Э.А. Психологические особенности современного студенчества // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 67-3. С. 250–254.
8. Закревский А.А. Метафорические модели как инструмент работы с внутриличностными ценностными конфликтами // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-4. С. 421–424.
9. Олейник О.А., Миронова Т.И. Основные вопросы психологического онлайн-консультирования в разных странах на примере США, Европы, России [Электронный ресурс] // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. № 10-2 (112). С. 74–77. doi:10.23670/IRJ.2021.112.10.042
10. Ольшанская С.А., Торопова Д.А. Служба психологического консультирования в вузе как способ профилактики эмоционального выгорания у студентов // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 74-2. С. 267–271.
11. Саликова Э.М.В. Континуумы социальных репрезентаций жизненного пути студенчества [Электронный ресурс] // Мир психологии. 2023. № 4 (115). С. 216–224. doi:10.51944/20738528_2023_4_216
12. Солдатова В.И., Яницкий М.С., Серый А.В., Фомин А.Г. Текст как средство дистанционного психологического консультирования: язык и смысловое содержание тематических блогов [Электронный ресурс] // Вестник Кемеровского государственного университета. 2021. Том 23. № 3 (87). С. 729–739. doi:10.21603/2078-8975-2021-23-3-729-739
13. Соснин А.В. Когнитивная метафора как средство формирования концепта [Электронный ресурс] // Историческая и социально-образовательная мысль. 2017. Том 9. № 1/1. С. 156–163. doi:10.17748/2075-9908-2017-9-1/1-156-163
14. Чернявская В.С., Беликова К.А. Факторы результативности психологического консультирования: смысловая реконструкция [Электронный ресурс] // Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса. 2022. № 1. С. 144–151. doi:10.24866/VVSU/2073-3984/2022-1/144-151
15. Шельшакова Н.Н. Метафоры в процессе психологического консультирования [Электронный ресурс] // Образование и право. 2021. № 9. С. 435–439. doi:10.24412/2076-1503-2021-9-435-439

References

1. Arpentieva M.R. Ponimanie v psikhologicheskom konsul'tirovanii kak fenomen ubezhdayushchei kommunikatsii [Psychological consulting understanding: a persuasive communication phenomenon]. *Vestnik Ural'skogo instituta ekonomiki, upravleniya i prava = Bulletin of the Ural Institute of Economics, Management and Law*, 2016, no. 3 (36), pp. 52–58. (In Russ.).
2. Beresneva N.I., Abramenko V.I. Metafora v poznavatel'nom protsesse i ee rol' v filosofii: izmenenie podkhodov [Metaphor in the cognitive process and its role in philosophy: changing of approaches] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik Permskogo universiteta. Filosofiya. Psikhologiya. Sotsiologiya = Perm University Herald. Philosophy. Psychology. Sociology*, 2017, no. 2 (2), pp. 152–157. doi:10.17072/2078-7898/2017-2-152-157 (In Russ.).
3. Bovina I.B. Sotsial'nye predstavleniya o zdorov'e i bolezni: struktura, dinamika, mekhanizmy: Diss. dokt. psikhol. nauk. Moscow, 2009. 473 p. (In Russ.).

4. Bogdanovich V.N. Istoriya metafory v pomoshch' vedushchemu treninga. Saint Petersburg: Rech', 2008. 215 p. (In Russ.).
5. Vachkov I.V. Metafora i obraz v sotsial'no-psikhologicheskoi praktike. Samara: Bakhrakh-M, 2022. 160 p. (In Russ.).
6. Grushko N.V., Dinkelaker L.A., Kozlova D.E. Metafora kak sredstvo poiska resursov i putei razresheniya ogranichenii v kommunikatsii [Metaphor as a Means of Finding Resources and Ways to Resolve Restrictions in Communication] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik Omskogo universiteta. Seriya "Psikhologiya" = Herald of Omsk University. Series "Psychology"*, 2023, no. 1, pp. 27–34. doi:10.24147/2410-6364.2023.1.27-34 (In Russ.).
7. Huseynov R.D., Huseynova I.S., Pirmagomedova E.A. Psikhologicheskie osobennosti sovremennogo studenchestva [Psychological features of modern students]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of Modern Pedagogical Education*, 2020, no. 67-3, pp. 250–254. (In Russ.).
8. Zakrevsky A.A. Metaforicheskie modeli kak instrument raboty s vnutrilichnostnymi tsennostnymi konfliktami [Metaphorical models as a tool for working with intrapersonal value conflicts]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of Modern Pedagogical Education*, 2018, no. 60-4, pp. 421–424. (In Russ.).
9. Oleynik O.A., Mironova T.I. Osnovnye voprosy psikhologicheskogo onlain-konsul'tirovaniya v raznykh stranakh na primere SShA, Evropy, Rossii [The Main Issues of Psychological Online Counseling in USA, Europe, and Russia] [Elektronnyi resurs]. *Mezhdunarodnyi nauchno-issledovatel'skii zhurnal = International Research Journal*, 2021, no. 10-2 (112), pp. 74–77. doi:10.23670/IRJ.2021.112.10.042 (In Russ.).
10. Olshanskaya S.A., Toropova D.A. Sluzhba psikhologicheskogo konsul'tirovaniya v vuze kak sposob profilaktiki emotsional'nogo vygoraniya u studentov [Psychological counseling service at the university as a method for preventing emotional burnout among students]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of Modern Pedagogical Education*, 2022, no. 74-2, pp. 267–271. (In Russ.).
11. Salikova E.M.V. Kontinuumy sotsial'nykh reprezentatsii zhiznennogo puti studenchestva [Continuums of Social Representations of Students' Life Paths] [Elektronnyi resurs]. *Mir psikhologii = The World of Psychology*, 2023, no. 4 (115), pp. 216–224. doi:10.51944/20738528_2023_4_216 (In Russ.).
12. Soldatova V.I., Yanitskiy M.S., Seryy A.V., Fomin A.G. Tekst kak sredstvo distantsionnogo psikhologicheskogo konsul'tirovaniya: yazyk i smyslovoe sodержание tematicheskikh blogov [Text as a Means of Remote Psychological Counseling: Language and Semantics of Feature Blogs] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of Kemerovo State University*, 2021. Vol. 23, no. 3 (87), pp. 729–739. doi:10.21603/2078-8975-2021-23-3-729-739 (In Russ.).
13. Sosnin A.V. Kognitivnaya metafora kak sredstvo formirovaniya kontsepta [Cognitive metaphor as means of conceptual formation] [Elektronnyi resurs]. *Istoricheskaya i sotsial'no-obrazovatel'naya mysl' = Historical and Social-Educational Idea*, 2017. Vol. 9, no. 1/1, pp. 156–163. doi:10.17748/2075-9908-2017-9-1/1-156-163 (In Russ.).
14. Chernyavskaya V.S., Belikova K.A. Faktory rezul'tativnosti psikhologicheskogo konsul'tirovaniya: smyslovaya rekonstruktsiya [Factors of the effectiveness of psychological counseling: semantic reconstruction] [Elektronnyi resurs]. *Territoriya novykh vozmozhnostei. Vestnik Vladivostokskogo gosudarstvennogo universiteta ekonomiki i servisa = The Territory of New Opportunities. The Herald of Vladivostok State University of Economics and Service*, 2022, no. 1, pp. 144–151. doi:10.24866/VVSU/2073-3984/2022-1/144-151 (In Russ.).
15. Shelshakova N.N. Metaforы v protsesse psikhologicheskogo konsul'tirovaniya [Metaphors in the process of psychological counseling] [Elektronnyi resurs]. *Obrazovanie i pravo = Education and Law*, 2021, no. 9, pp. 435–439. doi:10.24412/2076-1503-2021-9-435-439 (In Russ.).

Информация об авторах

Вачков Игорь Викторович

доктор психологических наук, профессор, профессор, кафедра общей психологии, факультет психологии, Московский институт психоанализа (НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа»), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7784-7427>, e-mail: igorvachkov@mail.ru

Саликова Эвелина Мария Вячеславовна

научный сотрудник, научно-методический отдел, Центр независимой оценки компетенций студентов, Московский городской педагогический университет (ГАОУ ВО МГПУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9320-6822>, e-mail: evelina.salikova@mail.ru

Information about the authors

Igor V. Vachkov

Doctor of Psychology, Professor, Professor, Department of General Psychology, Faculty of Psychology, Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7784-7427>, e-mail: igorvachkov@mail.ru

Evelina Maria V. Salikova

Researcher, Scientific-Methodological Department, Center for Independent Assessment of Students' Competencies, Moscow City University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9320-6822>, e-mail: evelina.salikova@mail.ru

Получена 11.04.2024

Received 11.04.2024

Принята в печать 23.04.2024

Accepted 23.04.2024

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

Роль преподавателя и педагога в трансляции культуры: состояние и задачи

Гричанова Т.Г.

Российский университет спорта «ГЦОЛИФК» (РУС «ГЦОЛИФК»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7359-4338>, e-mail: gri4anova@mail.ru

Новикова А.В.

«Неофлекс Консалтинг» (АО «Неофлекс Консалтинг»), г. Саратов, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6007-3489>, e-mail: a.vit.novikova@gmail.com

Сизова Л.А.

Научно-исследовательский институт — краевая клиническая больница № 1 имени профессора
С.В. Очаповского Министерства здравоохранения Краснодарского края (ГБУЗ «НИИ — ККБ №1»),
г. Краснодар, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-4949-0917>, e-mail: sizowala@mail.ru

Толочек Е.В.

МИРЭА — Российский технологический университет (РТУ МИРЭА), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-6657-3968>, e-mail: tolochek7772@gmail.com

В современных условиях актуальными остаются вопросы о трансляции культуры, о факторах социализации людей. Социальными институтами трансляции культуры и формирования социальных представлений молодых людей являются средние и высшие учебные заведения, ключевыми персонami — учителя и преподаватели. Цель исследования: изучение представлений преподавателей и студентов об «эталонных качествах» человека (мужчины, женщины, мужа, жены). Гипотезы: 1) представления об «эталонных качествах» человека формируются посредством разных социальных механизмов; 2) эффекты прямых воздействий преподавателей на формирование представлений студентов об «эталонных качествах» ограничены; представления преподавателей и студентов различаются. Выборка: студенты 1 и 2 курса, юноши и девушки в возрасте 18–20 лет: 32 — технического вуза (РТУ МИРЭА, г. Москва), 33 — гуманитарного (ГАУГН, г. Москва), 47 — спортивного (ГЦОЛИФК); 37 медицинских сестер, проходивших переподготовку, 22–38 лет; 36 преподавателей этих же вузов (мужчины и женщины в возрасте 25–60 лет). Рабочие гипотезы подтверждены, полученные данные согласуются с результатами первых исследований (Толочек, 2023), расширяют и развивают их.

Ключевые слова: преподаватели, студенты, формирование мировоззрения, представления, трансляция культуры.

Финансирование: исследование выполнено в соответствии с Государственным заданием Минобрнауки РФ № 0138-2024-0017 «Профессиональная деятельность и развитие личности человека в условиях организационных и техногенных изменений».

Благодарности: авторы благодарят за помощь в планировании исследования научного руководителя проекта В.А. Толочек.

Для цитаты: Гричанова Т.Г., Новикова А.В., Сизова Л.А., Толочек Е.В. Роль преподавателя и педагога в трансляции культуры: состояние и задачи [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2024. Том 21. № 3. С. 54–61. DOI:10.17759/bppe.2024210307

The Role of the Teacher and Lecturer in the Transmission of Culture: State and Objectives

Tatyana G. Grichanova

The Russian University of Sport "GTSOLIFK", Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7359-4338>, e-mail: gri4anova@mail.ru

Anastasia V. Novikova

Neoflex Consulting JSC, Saratov, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6007-3489> e-mail: a.vit.novikova@gmail.com

Larisa A. Sizova

Ochapovsky Regional Clinical Hospital No. 1, Krasnodar, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-4949-0917>, e-mail: sizowala@mail.ru

Evgeny A. Tolochek

MIREA — Russian Technological University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-6657-3968>, e-mail: tolochek7772@gmail.com

In modern conditions, questions about the transmission of culture, about the factors of socialization of people remain relevant. Social institutions for the transmission of culture and the formation of social ideas of young people are secondary and higher educational institutions, the key persons being teachers and lecturers. Purpose of the study: to study the ideas of teachers and students about the "standard qualities" of a person (man, woman, husband, wife). Hypotheses: 1) ideas about the "standard qualities" of a person are formed through various social mechanisms. 2) the effects of teachers' direct influence on the formation of students' ideas about "standard qualities" are limited; The perceptions of teachers and students differ. Sample: 1st and 2nd year students, boys and girls aged 18-20 years: 32 — technical university (RTU MIREA, Moscow), 33 — humanitarian (GAUGN, Moscow), 47 — sports (GTSOLIFK); 37 nurses undergoing retraining, 22-38 years old; 36 teachers of the same universities (men and women); women aged 25-60 years). The working hypotheses are confirmed; the data obtained are consistent with the results of the first studies (Tolochek, 2023), expand and develop them.

Keywords: teachers, students, formation of world view, performance, transmission of culture.

Funding: the study was carried out in accordance with the State Assignment of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 0138-2024-0017 “Professional activity and human personality development in the conditions of organizational and man-made changes.”

Acknowledgments: the authors thank the project’s scientific director, V.A. Tolochev, for assistance in planning the study.

For citation: Grichanova T.G., Novikova A.V., Sizova L.A., Tolochev E.A. The Role of the Teacher and Lecturer in the Transmission of Culture: State and Objectives. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya* = *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2024. Vol. 21, no. 3, pp. 54–61. DOI:10.17759/bppe.2024210307 (In Russ.).

Введение

Согласно работам М. Мид [3], различаются три базовых механизма трансляция культуры: при постфигуративном типе культурного обмена между поколениями знания передаются от старших к младшим, при префигуративном — от младших к старшим; кофигуративный тип — обмен знаниями между сверстниками. В разных сообществах могут преобладать разные типы и в разных «пропорциях».

Глобализация, интернет, цифровизация по-новому ставят вопросы о типах трансляции культуры, о факторах социализации людей. Актуальными темами НИР становятся такие как «отношение к образованию» «отношение к технике», «доверие к технике», мигранты, Z-поколение, фрилансеры и др. Один из контекстов культуры — *социальные представления* членов сообщества, сравнительно новая проблематика, в середине минувшего столетия предложенная С. Московичи (Moscovici, 1961), за последующие десятилетия много расширяющая свои границы [1; 2; 8; 10; 13; 14; др.].

Социальными институтами трансляции культуры и формирования *социальных представлений* молодых людей являются школа, средние специальные и высшие учебные заведения; ключевыми персонами — учителя и преподаватели. В последующем именно эти базовые представления, эти социальные константы будут многое определять в трудовой биографии молодежи — как успешность [4; 5; 6; 7; 8; 9; 12; др.], так и в целом профессиональное здоровье и профессиональное долголетие [5; 8; 10; 15]. Следовательно, базовые представления молодых людей должны быть согласованными с их актуальным социальным опытом, с их перспективными целями; они могут и должны целенаправленно формироваться в стенах средних и высших учебных заведений; вопросы о видении мира молодыми, об их понимании своей роли в нем — должны оставаться актуальными задачами всех институтов образования; они же выступают и как актуальные и перманентные научно-практические задачи, в каждый период времени заявляющие о себе по новому.

Обсуждаемую проблему определим так: роль учителя и преподавателя в формировании мировоззрения молодого человека. Один из ее аспектов — формирование адекватных *представлений* молодежи (о человеке, о социальных ролях мужчины и женщины).

Объект, предмет, методы, дизайн исследования. Цель: изучение представлений молодых людей об «эталонных» качествах человека.

Гипотезы. 1) Представления об «эталонных качествах» человека формируются посредством разных социальных механизмов. 2) Эффекты прямых воздействий преподавателей на формирование представлений студентов об «эталонных качествах» ограничены.

Методы: психодиагностика (тест-опросник УСК); исследовательская методика (анкета «Мужчина-женщина-муж-жена» [5]); методы статистики: распределение частот; ранговая и линейная корреляция; t-сравнение (для независимых групп).

Выборка. Студенты 1–2 курса вузов Москвы, юноши и девушки в возрасте от 18 до 21 года: 32 — технического вуза (РТУ МИРЭА), 33 — гуманитарного (Государственный академический университет гуманитарных наук, ГАУГН), 47 — спортивного (ГЦОЛИФК); 37 медицинских сестер (22–38 лет), проходивших переподготовку; 36 преподавателей (мужчины и женщины, 25–60 лет).

Результаты исследования.

Ввиду того, что наши исследования проводятся не первый год и частью представлялись в публикациях, повторим некоторые фрагменты. «Под *«эталонными»* качествами понимаются *типичные представления людей* о качествах человека (мужчины, женщины, специалиста, руководителя и др.); под *социальными представлениями* — специфическая форма знания, репрезентации социальных объектов и их свойств (качеств). При анкетном опросе респондентам предлагалось ответить на вопрос «Какие качества мужчины Вы считаете наиболее важными?» (также — женщины; мужчины-мужа; женщины-жены). Наши респонденты назвали более 150 качеств, описывающих мужчину и женщину, их как супругов. Затем названные качества группировались по семантической близости. В итоге было выделено 30 групп качеств, представляющих три класса: А. Отношения в системе «человек — мир»; В. Отношения в системе «Я» (эго-центрированные качества); С. Отношения в системе «Я — Другой» (социо-центрированные качества), по 10 качеств в каждом» [11, с. 118].

Последующий подсчет распределения частот по выделенным нами тридцати группам показал их большую неравномерность. В каждой из обследованных выборок явно выделялись свои особые предпочтения, особые «игнорирования» (иначе — малозначимые для представителей данной выборки качества мужчины и женщины, их качества как мужа и жены). В каждой из выборок «эталонные» мужчины и женщины, их качества как мужа и жены — заметно различались. Однако сравнительно небольшие по размеру выборки не позволяют делать категоричные обобщения и заключения. Выделим как важное: в разновозрастных социальных группах, в разных группах будущих профессионалов различаются представления людей об «общечеловеческих» качествах, носителями которых выступают наши основные социальные роли — «мужчины», «женщины», «мужа» и «жены».

При сопоставлении данных пяти профессиональных групп (трех групп студентов, группы медицинских сестер и преподавателей) имеет место:

- выраженная профессиональная обусловленность выделяемых «эталонных» качеств: при ранговой корреляции сумм частот связь между всеми группами невысока ($\rho = 0,180–0,420$);
- высокая межиндивидуальная вариативность во всех группах;
- слабая связь между представлениями об «эталонных» качествах преподавателей и обучающихся ($r = 0,250–0,600$);
- слабая связь между представлениями об «эталонных» качествах «мужчины», «женщины», «мужа», «жены» ($r = 0,250–0,550$);
- связи психологических особенностей опрошенных (по методике УСК) и предпочтений ими «эталонных» качеств человека не выявлены (ввиду не найденного решения вопроса о методах статистического анализа);
- не выделено значимых различий между группами при t-сравнении.

Приведем примеры. Первые 7 рангов в последовательности от 1-го до 7-го у *студентов-психологов* в их представлениях об «эталонных» качествах мужчины следующие: ответственность, интеллект, чувство юмора, надежность, порядочность, целеустремленность, доброта. У *студентов-программистов* ранги качеств мужчины таковы: ответственность, интеллект, честность, самоконтроль, порядочность, надежность, целеустремленность. У *студентов-*

спортсменов они «выстроены» так: ответственность, интеллект, волевые качества, надежность, честность, целеустремленность, мужество. У *медицинских сестер* последовательность выделенных качеств: ответственность, надежность, внимание, интеллект, порядочность, забота, доброта. В представлениях *преподавателей* лучшие качества мужчины таковы: интеллект, порядочность, ответственность, надежность, целеустремленность, волевые качества, забота.

Обсуждение результатов исследования

Как ранее отмечалось, объемы «выборки не позволяют делать категоричные выводы, но полученные результаты подтверждают правомерность постановки проблемы о влиянии «старших» на «младших» в современном обществе, о роли преподавателей в формировании мировоззрения студентов, о доминирующих типах трансляции культуры (по М. Мид), о правомерности постановки наших гипотез исследования. Выявлены сравнительно небольшие различия между ... группами респондентов.... Использование корреляционного анализа и t-сравнения для независимых групп позволяют выделять отдельные «пункты», по которым представления представителей разных профессиональных и возрастных групп наиболее разнятся и достигают порогового уровня различия или связи» [11, с. 120].

Результаты НИР указывают на то, что имеют место детерминации социальных представлений (на примере представлений о качествах мужчин и женщин, мужчин-мужей и женщин-жен) людей в зависимости от их:

- возраста;
- профессиональных выборов;
- социального опыта.

Но сравнительно небольшие выборки, необходимость дальнейшей операциональной разработки методики НИР и методов статистического анализа не позволяют делать окончательные выводы. Используемый нами метод изучения социальных представлений дал ожидаемые результаты и может дорабатываться до требуемых психометрических характеристик.

Результаты «подтверждают правомерность постановки проблемы о роли и мере влиянии «старших» на «младших» в современном обществе, о роли преподавателей в формировании мировоззрения студентов, о доминирующих типах трансляции культуры» [11, с. 120]. Социальные представления людей детерминированы их возрастом, профессией, социальным опытом; они могут и должны целенаправленно формироваться; они должны оставаться актуальными научно-практическими задачами.

Заключение

Гипотезы подтверждаются; полученные данные согласуются с результатами первых исследований (Толочек, 2023), расширяют и развивают их. У представителей разных социальных групп выделяются особые предпочтения и особые «игнорирования» качеств мужчины и женщины, мужа и жены; в разновозрастных социальных группах (в том числе, преподавателей и студентов), в разных группах будущих профессионалов различаются представления людей об «общечеловеческих» качествах, отраженные в социальной роли «мужчина», «женщина», «муж», «жена».

Вопросы о связи поколений, о преобладающих в современном обществе типах трансляции культуры, о наших национальных традициях, о роли и авторитете старших по возрасту, о роли, возможностях и активности учителей и преподавателей в формировании представлений обучающихся остаются актуальными научно-практическими задачами, актуальными задачами для будущего России.

Литература

1. Бовина И.Б. Теория социальных представлений: история и современное развитие // Социологический журнал. 2010. № 3. С. 5–19.
2. Емельянова Т.П. Социальные представления: История, теория и эмпирические исследования. М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2016. 476 с.
3. Мид М. Культура и мир детства. Избранные произведения. М.: Наука, 1988. 429 с.
4. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. М.: Академия, 2004. 320 с.
5. Сизова Л. А., Толочек В.А. Представления медицинских сестер о возрастной эволюции качеств субъекта: динамика, ресурсы [Электронный ресурс] // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Том 12. № 4 (48). С. 324–335. doi:10.18500/2304-9790-2023-12-4-324-335
6. Толочек В.А. «Психологические ниши»: топос и хронос в детерминации профессиональной специализации субъекта [Электронный ресурс] // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2019. № 1. С. 195–213. doi:10.11621/vsp.2019.01.195
7. Толочек В.А. Психология труда. СПб: Питер, 2021. 496 с.
8. Толочек В.А. Социализация в квадрате: локализация феномена «акме» и его вероятные детерминанты // Мир психологии. 2005. № 4 (44). С. 50–64.
9. Толочек В.А. Технологии профессионального отбора. М.: Юрайт, 2024. 265 с.
10. Толочек В.А. Условия социальной среды, ресурсы, социальная успешность субъектов: открытые вопросы [Электронный ресурс] // Психологический журнал. 2022. Том 43. № 4. С. 36–47. doi:10.31857/S020595920021478-1
11. Толочек Е.В. «Эталонные» качества человека в представлениях преподавателей и студентов // Наука — шаг в будущее. Сборник научных трудов по материалам ежегодной Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых, Уфа, 22 ноября 2023 года. / Отв. ред. Е.В. Ахмадеева. Уфа: ФГБОУВО УУНиТ, 2023. С. 116–122.
12. Ясько Б.А., Порханов В.А., Сизова Л.А. Кадровый резерв организации здравоохранения: основы отбора и развития. Краснодар: Кубанский государственный университет, 2017. 269 с.
13. Markova I. Towards an Epistemology of Social Representations // Journal for the Theory of Social Behavior. 1996. Vol. 26(2). P. 177–196. doi:10.1111/j.1468-5914.1996.tb00528.x
14. Moscovici S. La psychanalyse, son image et son public. Paris: PUF, 1961. 512 p.
15. Taylor Sh.E. Health Psychology. New York: McGraw Hills, Inc., 2018. 444 p.

References

1. Bovina I.B. Teoriya sotsial'nykh predstavlenii: istoriya i sovremennoe razvitie [Theory of social representations: History and the actual development]. *Sotsiologicheskii zhurnal = Sociological Journal*, 2010, no. 3, pp. 5–19. (In Russ.).
2. Emelyanova T.P. Sotsial'nye predstavleniya: Istoriya, teoriya i empiricheskie issledovaniya. Moscow: Izdatel'stvo "Institut psikhologii RAN", 2016. 476 p. (In Russ.).
3. Mead M. Kul'tura i mir detstva. Izbrannye proizvedeniya. Moscow: Nauka, 1988. 429 p. (In Russ.).
4. Mitina L.M. Psikhologiya truda i professional'nogo razvitiya uchitelya. Moscow: Akademiya, 2004. 320 p. (In Russ.).
5. Sizova L. A., Tolochek V.A. Predstavleniya meditsinskikh sester o vozrastnoi evolyutsii kachestv sub"ekta: dinamika, resursy [Nurses' ideas about the age-related evolution of the subject's qualities: Dynamics and resource] [Elektronnyi resurs]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya = Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2023. Vol. 12, no. 4 (48), pp. 324–335. doi:10.18500/2304-9790-2023-12-4-324-335 (In Russ.).
6. Tolochek V.A. "Psikhologicheskie nishi": topos i khronos v determinatsii professional'noi spetsializatsii sub"ekta ["Psychological niches": topos and chronos in determination of the subject's professional specializa-

- tion] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya = Moscow University Psychology Bulletin*, 2019, no. 1, pp. 195–213. doi:10.11621/vsp.2019.01.195
7. Tolochek V.A. *Psikhologiya truda*. Saint Petersburg: Piter, 2021. 496 p. (In Russ.).
 8. Tolochek V.A. Sotsializatsiya v kvadrate: lokalizatsiya fenomena “acme” i ego veroyatnye determinanty [“Socialization in the second degree”: localization of the “acme” phenomenon and its probable determinants]. *Mir psikhologii = The World of Psychology*, 2005, no. 4 (44), pp. 50–64. (In Russ.).
 9. Tolochek V.A. *Tekhnologii professional'nogo otbora*. Moscow: Yurait, 2024. 265 p. (In Russ.).
 10. Tolochek V.A. Usloviya sotsial'noi sredy, resursy, sotsial'naya uspechnost' sub"ektov: otkrytye voprosy [Social environment conditions, resources and social success of subjects: open questions] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskii zhurnal = Psychological Journal*, 2022. Vol. 43, no. 4, pp. 36–47. doi:10.31857/S020595920021478-1 (In Russ.).
 11. Tolochek E.V. “Etalonnnye” kachestva cheloveka v predstavleniya prepodavatelei i studentov. In E.V. Akhmadeeva (Ed.). *Nauka — shag v budushchee. Sbornik nauchnykh trudov po materialam ezhegodnoi Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii molodykh uchenykh, Ufa, 22 noyabrya 2023 goda*. Ufa: FGBOUVO UUNi Publ., 2023, pp. 116–122. (In Russ.).
 12. Jasko B.A., Porkhanov V.A., Sizova L.A. Kadrovyi rezerv organizatsii zdravookhraneniya: osnovy otbora i razvitiya. Krasnodar: Kubanskii gosudarstvennyi universitet Publ., 2017. 269 p. (In Russ.).
 13. Markova I. Towards an Epistemology of Social Representations. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 1996. Vol. 26, no. 2, pp. 177–196. doi:10.1111/j.1468-5914.1996.tb00528.x
 14. Moscovici S. *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF, 1961. 512 p.
 15. Taylor Sh.E. *Health Psychology*. New York: McGraw Hills, Inc., 2018. 444 p.

Информация об авторах

Гричанова Татьяна Геннадьевна

кандидат биологических наук, доцент, заведующая, кафедра анатомии и биологической антропологии, Российский университет спорта «ГЦОЛИФК» (РВС «ГЦОЛИФК»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7359-4338>, e-mail: gri4anova@mail.ru

Новикова Анастасия Витальевна

главный консультант, «Неофлекс Консалтинг» (АО «Неофлекс Консалтинг»), г. Саратов, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6007-3489>, e-mail: a.vit.novikova@gmail.com

Сизова Лариса Александровна

кандидат психологических наук, главная медицинская сестра, Научно-исследовательский институт — краевая клиническая больница № 1 имени профессора С.В. Очаповского Министерства здравоохранения Краснодарского края (ГБУЗ «НИИ — ККБ №1»), г. Краснодар, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-4949-0917>, e-mail: sizowala@mail.ru

Толочек Евгений Алексеевич

студент, МИРЭА — Российский технологический университет (ПТУ МИРЭА), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-6657-3968>, e-mail: tolochek7772@gmail.com

Information about the authors

Tatyana G. Grichanova

PhD in Biology, Docent, Head, Department of Anatomy and Biological Anthropology, The Russian University of Sport “GTSOLIFK”, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7359-4338>, e-mail: gri4anova@mail.ru

Anastasia V. Novikova

Chief Consultant, Neoflex Consulting JSC, Saratov, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6007-3489>, e-mail: a.vit.novikova@gmail.com

Larisa A. Sizova

PhD in Psychology, Head Nurse, Ochapovsky Regional Clinical Hospital No. 1, Krasnodar, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-4949-0917>, e-mail: sizowala@mail.ru

Evgeny A. Tolochek

Student, MIREA — Russian Technological University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-6657-3968>, e-mail: tolochek7772@gmail.com

Получена 16.04.2024

Received 16.04.2024

Принята в печать 27.04.2024

Accepted 27.04.2024

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

Риски и вызовы при внедрении искусственного интеллекта в систему высшего образования

Давыдова Г.И.

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8754-9802>, e-mail: galynadavydova@yandex.ru

Шлыкова Н.В.

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

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6610-8187>, e-mail: efimevan@mail.ru

Целью данной статьи является изучение возможных рисков и вызовов в системе высшего образования, возникающих в связи с растущей скоростью внедрения технологий, где искусственный интеллект (ИИ) и технологии нейронных сетей уже являются частью ее структуры. Анализ проводится с целью прогнозирования будущего характера высшего образования, а также исследования изменений всей парадигмы преподавания под влиянием ИИ. В статье обозначен ряд ожидаемых проблем, которые могут возникнуть при обучении студентов, в педагогическом процессе, в организации их самостоятельной работы, а также в управлении и администрировании высших учебных заведений при внедрении возможностей ИИ в процесс высшего образования. Затронут вопрос о влиянии ограничений на развитие российской науки, а именно о губительных последствиях для ее развития при монополизации алгоритмов ИИ и субъективном подходе в управлении нейросетью, организованной технократической группой. В ходе анализа пересечений противоположных вопросов, проблемных моментов и положительной динамики влияния ИИ на образовательную систему высшей школы задан вектор для дальнейших исследований на эту тему.

Ключевые слова: *высшее образование, искусственный интеллект, ИИ, монополизация решений, оптимизация, педагогические технологии, преподавание, решения ИИ, цифровизация.*

Для цитаты: *Давыдова Г.И., Шлыкова Н.В. Риски и вызовы при внедрении искусственного интеллекта в систему высшего образования [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2024. Том 21. № 3. С. 62–69. DOI:10.17759/bppe.2024210308*

Risks and Challenges in Introducing Artificial Intelligence into Higher Education

Galina I. Davydova

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-00018754-9802>, e-mail: galynadavydova@yandex.ru

Nina V. Shlykova

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

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6610-8187>, e-mail: efimevan@mail.ru

The purpose of this article is to study possible risks and challenges in the higher education system that arise in connection with the growing speed of implementation of technologies, where artificial intelligence (AI) and neural network technologies are already part of its structure. The analysis is carried out with the aim of predicting the future nature of higher education, as well as exploring changes in the entire teaching paradigm under the influence of AI. The article identifies a number of expected problems when teaching students, in the pedagogical process, organizing their independent work, as well as in the management and administration of higher educational institutions when introducing AI capabilities into the process of higher education. The question is raised about the impact of restrictions on the development of Russian science, namely the disastrous consequences for its development due to the monopolization of AI algorithms and the subjective approach to managing a neural network by an organized technocratic group. In the course of analyzing the intersections of opposing issues of problematic issues and the positive dynamics of the influence of AI on the educational system of higher education, a vector has been set for further research on this topic.

Keywords: higher education, artificial intelligence (AI), monopolization of solutions, optimization, educational technologies, teaching, AI solutions, digitalization.

For citation: Davydova G.I., Shlykova N.V. Risks and Challenges in Introducing Artificial Intelligence into Higher Education. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2024. Vol. 21, no. 3, pp. 62–69. DOI:10.17759/bppe.2024210308 (In Russ.).

Высшее образование будущего неотделимо от процесса развития цифровых технологий с использованием алгоритмических решений ИИ. Достижения в области ИИ открывают новые перспективы и вызовы, способные фундаментальным образом изменить систему преподавания, управления и внутреннюю архитектуру высших учебных заведений.

В соответствии с «Национальной стратегией развития ИИ на период до 2030 года», с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» образовательные организации высшего образования России должны занять лидирующие позиции в мире к 2030 году по направлениям в области искусственного интеллекта [9; 10]. Для этого в образовании трансформация должна затронуть программы обучения, методики, систему оценивания. Цель этих действий — воспитание специалистов нового поколения, которые будут обладать профессиональными компе-

тенциями, позволяющими рассматривать рабочие задачи с новой точки зрения, более творческой и недоступной в нашем сегодняшнем восприятии и понимании.

На конференции «Путешествие в мир ИИ» президент Российской Федерации сказал, что «стены между людьми и системами ИИ начинают разрушаться, системы ИИ расширяют возможности человека», при этом, по его словам, ИИ не заменит грамотного специалиста, но может стать «их верным, эффективным помощником» [7]. Внедрение ИИ в высшее образование — перспективное направление, однако наряду с положительными возможностями следует учесть все возникающие в процессе риски. Необходимо изучить их и минимизировать, чтобы не утратить ценностную безопасность и качество образовательного процесса.

Цель статьи — обозначить и проанализировать проблемные вопросы, возникающие при внедрении и применении ИИ в системе высшего образования.

ИИ развивается ускоренными темпами, что имеет прямое влияние на комплексный характер услуг в рамках образования. Высшее образование находится на пересечении глобальных изменений, которые несут с собой исключительные возможности, но и опасности [12]. Необходимо выявить тенденции технического прогресса в качестве усиления и замены некоторых педагогических технологий и административных мероприятий решениями ИИ. Потенциал цифровых технологий ИИ в высшем образовании заключается в расширении горизонта человеческих возможностей, новизны в преподавании, обучении и исследованиях.

Нейронные сети ИИ — это математическая модель, сформированная в программный код, способный прогнозировать решения поставленных интеллектуальных задач на основе критериев заданных вопросов, используя информацию из баз данных, составленных на ранее решенных логических вопросах и накопленной информации. Решения, принимаемые ИИ, зависят от определенной технологизации алгоритмов, обладающих встроенной способностью изучать закономерности и делать на основе этого прогнозы. За эти действия отвечает программное обеспечение, способное распознавать уже известные тенденции и применять вновь обнаруженные паттерны к ситуациям, которые не были включены или охвачены их первоначальным замыслом [11]. Главное преимущество нейросети над другими технологическими объектами заключается в том, что она способна сама обучаться, выстраивать новые логические цепочки для решения поставленных задач, а также объединять цифровые коммуникации в целые комплексы для осуществления целей.

Высшие учебные заведения сегодня используют зарождающуюся форму ИИ, например, в виде консультаций студентов с помощью чат-ботов, способных предоставлять индивидуальную обратную связь, что уже сокращает количество необходимого персонала, ранее выполнявшего эти функции [7]. Даже если ответы ИИ основаны на алгоритмах, подходящих для выполнения повторяющихся и относительно предсказуемых задач, такое применение — это пример будущего влияния на административное устройство заведений высшего образования, что меняет структуру качества услуг, динамику распределения времени и задач, количество рабочей силы.

ИИ позволяет масштабировать многие образовательные аспекты, предоставляет реальную возможность усилить и улучшить взаимодействия участников образовательного процесса. С помощью технологий ИИ снимается пласт ответственности и рутинной работы с сотрудников высших учебных заведений путем автоматизации некоторых действий. В основном это касается объемных типовых задач: проверка заданий, замер уровня знаний, контроль успеваемости, проведение тестирований, а также других объемных, отнимающих время задач [13]. В персонализации обучения предоставляется возможность индивидуализировать программы с целью точечного воздействия на каждого студента, учитывая его уровень знаний и время для комфортного восприятия новой информации. Также стало возможным составлять алгоритмы для распознавания и прогнозирования студенческих успехов или, наоборот, выявления рисков отставания, чтобы своевременно принять меры и создать благоприятные условия. Нейросеть формирует цифровые платформы, которые способны интегрировать как решения ИИ, так и творческий подход пре-

подавателя и обучающихся. Эти возможности позволяют создать эффективную модель педагогического процесса, результатом которого является сформированная профессиональная компетенция у обучающегося, требуемая в современном многополюсном запросе работодателей [3].

Но важно признавать существующие ограничения традиционных педагогических технологий, поэтому на сегодняшний день существуют причины не полагаться полностью на алгоритмические решения ИИ в сложных процессах. Можно привести пример того, «как энтузиазм и безоговорочная вера в возможности ИИ революционно нового автомобиля привели к гибели водителя, когда «автопилот» не обнаружил с помощью встроенного программного обеспечения грузовик, и случилась трагическая авария» [15]. Еще один случай, который показывает, насколько ошибочно безоговорочно доверять боту на базе ИИ. Так, компания Microsoft внедрила в Твиттер робота Tay — с полной уверенностью в способности бота работать независимо. Однако обнаружилось, что Tay стал стремительно превращаться в расистский, фанатичный и разжигающий ненависть аккаунт. Как отмечено в научной работе В.А. Москвина: «Очевидно, что свои пределы возможностей есть у любой системы в нашем мире. Искусственному интеллекту не хватает интеллекта» [8]. Таким образом, очевидно, что ИИ в образовании выступает фактором не столько технического, но и социально-культурного эксперимента, перед внедрением которого необходимо научное моделирование и проектирование.

ИИ тоже свойственно ошибаться, так как его работа основана на данных, предоставленных ранее людьми, и их негативный опыт, предвзятость или размытые, противоречивые сведения могут повлиять на дальнейшее искажение в принятии однозначно достоверных решений. Но особая сложность в том, что ИИ не в состоянии распознать собственные ошибки, ведь путь к его решениям является логически выверенным и не предусматривает, что данные, изначально взятые за основу, являются ошибочными, что делает невозможным получение адекватного решения [1].

Идея о том, что можно положиться исключительно на технологии ИИ, небезопасна в плане получения позитивных образовательных результатов. Концентрация внимания только на возможностях ИИ может привести к трагической реальности, где преподавание без живого человека может быть сведено к сухой передаче информации для слушателей, тогда как первоочередной задачей педагога является необходимость сформировать образованных, ответственных и эмпатичных граждан, которые привержены общим ценностям гуманизма [2]. В настоящее время важно обозначать и выявлять проблемы, анализировать и рефлексировать, просчитывать и задавать первоочередные направления ограничений действий и контроля ИИ — такие как конфиденциальность информации, распределение власти и контроля над действиями ИИ, соблюдение прав человека, развитие креативности, развитие интуиции и неожиданных путей в преподавании и обучении.

Также с внедрением ИИ в систему образовательных учреждений необходимо предусмотреть отсутствие монополизации власти над программированием и алгоритмами, техническими обществами, которые их задают и контролируют. Из таких сообществ может сложиться мощная монополия, влияющая на решения ИИ. Такая ситуация приведет к намеренному отсутствию прозрачности в отношении алгоритмов и способов их использования. Это может нарочито небрежно преподноситься как нормальное положение вещей, естественное в эпоху Интернета, но такие действия приведут к крайне опасному уровню неоспоримой власти [12]. Монополии, контролирующей алгоритмы и запускающие решения с использованием ИИ, получают безграничное влияние на действия людей и каждый сектор современного общества. В их интересах подменить демократическую модель выбора решений на диктаторскую, основанную на субъективных мнениях и личных интересах.

Вмешательство в сферу высшего образования, при котором ущемляется свобода мышления и исследования, приведет его в упадок. Такие манипуляции, ограничивающие знания, искажают и сводят на нет понимание и продвижение науки в государстве [5]. Вышеперечисленные риски при

внедрении ИИ в систему высшего образования слишком важны, чтобы отмахиваться от них и не уделять должное внимание тщательному исследованию и анализу последствий.

Сейчас высшее образование находится на начальном уровне использования возможностей, открываемых ИИ. Это вдохновляет, но и ведет к соблазну приравнять образование к решениям, предоставляемым алгоритмами, так как возникает поверхностный, но прибыльный подход в образовании, где преподавание заменяется автоматизированными решениями с использованием ИИ [14].

Конечно, с развитием ИИ образование движется к моменту, когда с помощью цифровых технологий процессы обучения и воспитания будут управляться запрограммированными в ИИ моделями. Однако сегодня невозможно представить будущее, в котором алгоритмические решения смогут адекватно заменить сложность умозаключений и гуманитарной направленности человеческого разума.

Трансформация системы образования в области применения ИИ не должна упустить из фокуса внимания то, что педагогическая деятельность, в первую очередь, ориентирована на умозаключения человека, а не на технологические решения. Поэтому нужны качественные фундаментальные исследования для разработки и внедрения эффективных методов взаимодействия человека и ИИ в систему высшего образования. Критичный взгляд и анализ предлагаемых решений ИИ — это гарантии того, что высшие учебные заведения России смогут поддерживать, продвигать и развивать знания и науку.

Нарастающие темпы технологических инноваций и связанные с ними преобразования требуют пересмотра взглядов и действий всех участников образовательного процесса, их новые роли и задачи, применяемые педагогические технологии и образовательные модели. Высшей школе необходимо переосмыслить действующие методики преподавания и педагогические технологии, выстроить полезную и продуктивную модель взаимоотношений с решениями в области ИИ. Также стоит уделить особое внимание исследованиям последствий текущего контроля над разработками ИИ и не допустить ограничения принятия решений и наполнения информацией банков данных монополией. Важно сосредоточиться на роли преподавателя во взаимодействии с ИИ, на новой траектории образовательного пути для обучающихся, с новым набором профессиональных качеств выпускника, с акцентом на воображение, креативность и инновации — т. е. таком наборе способностей и навыков, которые вряд ли когда-либо смогут воспроизвести машины без помощи человека.

Литература

1. Амиров Р.А., Билалова У.М. Перспективы внедрения технологий искусственного интеллекта в сфере высшего образования [Электронный ресурс] // Управленческое консультирование. 2020. № 3. С. 80–88. doi:10.22394/1726-1139-2020-3-80-88
2. Деткин А.Н., Давыдова Г.И. Эффективность педагогического сопровождения в процессе повышения цифровой компетентности сотрудников [Электронный ресурс] // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. № 1. С. 127–142. doi:10.52944/PORT.2022.48.1.008
3. Давыдова Г.И., Петров И.А. Рефлексивная технология развития творческой направленности личности студентов // Инновации в образовании. 2013. № 5. С. 108–117.
4. Искусственный интеллект в образовании [Электронный ресурс] // TADVISER. Государство. Бизнес. Технологии. URL: https://www.tadviser.ru/index.php/Статья:Искусственный_интеллект_в_образовании (дата обращения: 07.02.2024).
5. Итинсон К.С., Чиркова В.М., К вопросу о влиянии искусственного интеллекта на сферу современного образования [Электронный ресурс] // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2021. Том 10. № 1 (34). С. 299–301. doi:10.26140/anip-2021-1001-0076

6. Капустина Л.В., Ермакова Ю.Д., Калюжная Т.В. ChatGPT и образование: вечное противостояние или возможное сотрудничество? [Электронный ресурс] // Концепт. 2023. № 10. С. 119–132. doi:10.24412/2304-120X-2023-11099
7. Конференция «Путешествие в мир искусственного интеллекта» [Электронный ресурс] // Президент России. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/72811> (дата обращения: 02.02.2024).
8. Москвин В.А. Искусственному интеллекту не хватает интеллекта // Системный анализ в проектировании и управлении: Сборник научных трудов XXIII Международной научно-практической конференции. Ч. 1. СПб: Издательство Политех-Пресс, 2019. С. 230–239.
9. Указ Президента РФ от 10.10.2019 № 490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_335184/ (дата обращения: 12.02.2024).
10. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 02.02.2024).
11. Фирсов М.В., Филатова О.Н., Гушин А.В. Опережающие обучение навыкам будущего (Future Skills) посредством разработки компьютерных тренажеров и цифровых ассистентов с искусственным интеллектом [Электронный ресурс] // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2020. № 3 (53). С. 11–16. doi:10.46845/2071-5331-2020-3-53-11-16
12. Шефиева Э.Ш., Исаева Т.Е., Использование искусственного интеллекта в образовательном процессе высших учебных заведений (на примере обучения иностранным языкам) [Электронный ресурс] // Общество: социология, психология, педагогика. 2020. № 10 (78). С. 84–89. doi:10.24158/spp.2020.10.15
13. Шобонов Н.А., Булаева М.Н., Зиновьева С.А. Искусственный интеллект в образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 79-4. С. 288–290.
14. Kuler A., Holz E.M., Sellers E.W., Vaughan T.M. Toward Independent Home Use of Brain-Computer Interfaces: A Decision Algorithm for Selection of Potential End-Users // Archives of Physical Medicine and Rehabilitation. 2015. Vol. 96(3 Suppl 1). P. S27–S32. doi:10.1016/j.apmr.2014.03.036
15. Popenici S.A.D., Ker Sh. Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education // Research and Practice in Technology Enhanced Learning. 2017. Vol. 12(1). doi:10.1186/s41039-017-0062-8

References

1. Amirov R.A., Bilalova U.M. Perspektivy vnedreniya tekhnologii iskusstvennogo intellekta v sfere vysshego obrazovaniya [Prospects for the Introduction of Artificial Intelligence Technologies in Higher Education] [Elektronnyi resurs]. *Upravlencheskoe konsul'tirovanie = Administrative Consulting*, 2020, no. 3, pp. 80–88. doi:10.22394/1726-1139-2020-3-80-88 (In Russ.).
2. Detkin A.N., Davydova G.I. Effektivnost' pedagogicheskogo soprovozhdeniya v protsesse povysheniya tsifrovoi kompetentnosti sotrudnikov [The effectiveness of pedagogical support in the process of increasing the digital competence of employees] [Elektronnyi resurs]. *Professional'noe obrazovanie i ryok truda = Vocational Education and Labour Market*, 2022, no. 1, pp. 127–142. doi:10.52944/PORT.2022.48.1.008 (In Russ.).
3. Davydova G.I., Petrov I.A. Refleksivnaya tekhnologiya razvitiya tvorcheskoi napravlenosti lichnosti studentov [Psychological aspects of innovative activities in education]. *Innovatsii v obrazovanii = Innovation in Education*, 2013, no. 5, pp. 108–117. (In Russ.).
4. Iskustvennyi intellekt v obrazovanii [Elektronnyi resurs]. *TADVISER. Gosudarstvo. Biznes. Tekhnologii*. URL: https://www.tadviser.ru/index.php/Статья:Искусственный_интеллект_в_образовании (Accessed 07.02.2024). (In Russ.).
5. Itinson K.S., Chirkova V.M., K voprosu o vliyanii iskusstvennogo intellekta na sferu sovremennogo obrazovaniya [To the question of the impact of artificial intelligence on modern education] [Elektronnyi resurs].

- Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya = Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 2021. Vol. 10, no. 1 (34), pp. 299–301. doi:10.26140/anip-2021-1001-0076 (In Russ.).
6. Kapustina L.V., Ermakova Yu.D., Kalyuzhnaya T.V. ChatGPT i obrazovanie: vechnoe protivostoyanie ili vozmozhnoe sotrudnichestvo? [ChatGPT and education: eternal confrontation or possible cooperation?] [Elektronnyi resurs]. *Kontsept = Koncept*, 2023, no. 10, pp. 119–132. doi:10.24412/2304-120X-2023-11099 (In Russ.).
 7. Konferentsiya “Puteshestvie v mir iskusstvennogo intellekta” [Elektronnyi resurs]. *Prezident Rossii = President of Russia*. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/72811> (Accessed 02.02.2024). (In Russ.).
 8. Moskvina V.A. Iskusstvennomu intellektu ne khvataet intellekta [Artificial intelligence lacks brain]. *Sistemnyi analiz v proektirovanii i upravlenii: Sbornik nauchnykh trudov XXIII Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii*. Ch. 1. Saint Petersburg: Izdatel'stvo Politekh-Press, 2019, pp. 230–239. (In Russ.).
 9. Ukaz Prezidenta RF ot 10.10.2019 No. 490 “O razvitii iskusstvennogo intellekta v Rossiiskoi Federatsii” [Elektronnyi resurs]. *Konsul'tantPlyus*. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_335184/ (Accessed 12.02.2024). (In Russ.).
 10. Federal'nyi zakon “Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii” ot 29.12.2012 No. 273-FZ (poslednyaya redaktsiya) [Elektronnyi resurs]. *Konsul'tantPlyus*. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (Accessed 02.02.2024). (In Russ.).
 11. Firsov M.V., Filatova O.N., Gushchin A.V. Operezhayushchie obuchenie navykam budushchego (Future Skills) posredstvom razrabotki komp'yuternykh trenazherov i tsifrovyykh assistentov s iskusstvennym intellektom [The rapid obsolescence of professional knowledge, the need to introduce modern digital skills, future skills in the educational process increases the relevance of using advanced teaching methods in terms of mastering the material and the cost of training] [Elektronnyi resurs]. *Izvestiya Baltiiskoi gosudarstvennoi akademii rybopromyslovogo flota: psikhologo-pedagogicheskie nauki = The Tidings of the Baltic State Fishing Fleet Academy. Psychological and Pedagogical Sciences*, 2020, no. 3 (53), pp. 11–16. doi:10.46845/2071-5331-2020-3-53-11-16 (In Russ.).
 12. Shefieva E.Sh., Isaeva T.E., Ispol'zovanie iskusstvennogo intellekta v obrazovatel'nom protsesse vysshikh uchebnykh zavedenii (na primere obucheniya inostrannym yazykam) [The use of artificial intelligence in the educational process of higher educational institutions (on the example of foreign languages teaching)] [Elektronnyi resurs]. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika = Society: Sociology, Psychology, Pedagogics*, 2020, no. 10 (78), pp. 84–89. doi:10.24158/spp.2020.10.15 (In Russ.).
 13. Shobonov N.A., Bulaeva M.N., Zinovieva S.A. Iskusstvennyi intellekt v obrazovanii [Artificial intelligence in education]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of Modern Pedagogical Education*, 2023, no. 79-4, pp. 288–290. (In Russ.).
 14. Kuler A., Holz E.M., Sellers E.W., Vaughan T.M. Toward Independent Home Use of Brain-Computer Interfaces: A Decision Algorithm for Selection of Potential End-Users. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 2015. Vol. 96, no. 3, suppl. 1, pp. S27–S32. doi:10.1016/j.apmr.2014.03.036
 15. Popenici S.A.D., Ker Sh. Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 2017. Vol. 12, no. 1. doi:10.1186/s41039-017-0062-8

Информация об авторах

Давыдова Галина Ивановна

доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, доцент, профессор, кафедра психологии, Институт педагогики, психологии и инклюзивного образования, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) в г. Ялте, Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского (ФГАОУ ВО КФУ им. В.И. Вернадского), г. Ялта, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-00018754-9802>, e-mail: galynadavydova@yandex.ru

Шлыкова Нина Владимировна

аспирант, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) в г. Ялте, Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского (ФГАОУ ВО КФУ им. В.И. Вернадского), г. Ялта, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6610-8187>, e-mail: efimevan@mail.ru

Information about the authors

Galina I. Davydova

Doctor of Education, PhD in Psychology, Docent, Professor, Department of Psychology, Institute of Pedagogics, Psychology and Inclusive Education, Humanities and Education Science Academy (branch), V.I. Vernadsky Crimean Federal University, Yalta, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8754-9802>, e-mail: galynadavydova@yandex.ru

Nina V. Shlykova

Postgraduate Student, Humanities and Education Science Academy (branch), V.I. Vernadsky Crimean Federal University, Yalta, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6610-8187>, e-mail: efimevan@mail.ru

Получена 10.04.2024

Принята в печать 26.04.2024

Received 10.04.2024

Accepted 26.04.2024

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

Соучаствующее проектирование как практика взаимодействия с образовательной пространственной средой

Панюкова Ю.Г.

*Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ ФНЦ ПМИ);
Российский государственный аграрный университет — МСХА имени К.А. Тимирязева (ФГБОУ ВО РГАУ-
МСХА имени К.А. Тимирязева), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1840-4559>, e-mail: apanukov@mail.ru*

Александрова Е.С.

*Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ ФНЦ ПМИ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6986-7759>, e-mail: sedova.el@gmail.com*

В статье рассматривается соучаствующее проектирование как междисциплинарная практика взаимодействия с образовательной пространственной средой. Выделены направления обращения исследователей к практике социального проектирования как в контексте организации пространства городской среды, так и образовательного ландшафта. Обозначены содержательные аспекты феномена соучаствующего проектирования, внимание акцентировано на понимании соучастного проектирования как инструмента актуализации субъектности во взаимодействии как с образовательной пространственной средой, так и с образовательной средой как социоэкологической системой. Отмечена ресурсная роль соучастного проектирования как практики взаимодействия с пространственной образовательной средой для развития активности и самостоятельности субъектов. Подчеркнуто, что одним из возможных методологических форматов исследования соучаствующего проектирования как практики взаимодействия с образовательной пространственной средой может являться экпсихологический подход и типология субъект-средовых взаимодействий.

Ключевые слова: *пространственная образовательная среда, соучаствующее проектирование, взаимодействие, субъектность, активность, типы субъект-средовых взаимодействий.*

Финансирование: *исследование выполнено в рамках госзадания ФНЦ ПМИ FNRE-2024-0017 «Ресурсно-прогностическая детерминация личностного и профессионального развития учащихся и педагогов как субъектов непрерывного образования: психологические основы, технологии, факторы эффективности».*

Для цитаты: Панюкова Ю.Г., Александрова Е.С. Соучастующее проектирование как практика взаимодействия с образовательной пространственной средой [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2024. Том 21. № 3. С. 70–76. DOI:10.17759/bppe.2024210309

Participatory Design as a Practice of Interaction with the Educational Spatial Environment

Julia G. Panyukova

Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research; Russian State Agrarian University — Timiryazev Moscow Agricultural Academy, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1840-4559>, e-mail: apanukov@mail.ru

Elena S. Aleksandrova

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6986-7759>, e-mail: sedova.el@gmail.com

The article discusses participatory design as an interdisciplinary practice of interaction with the educational spatial environment. The directions of researchers approach to practice of social design both in context of organizing the space of the urban environment and the educational landscape are highlighted. The content aspects of the phenomenon of participatory design are indicated, attention is focused on the understanding of participatory design as a tool for actualizing subjectivity in interaction with both the educational spatial environment and the educational environment as a socio-ecological system. The resource role of participatory design as a practice of interaction with a spatial educational environment for the development of activity and independence of subjects is noted. It is emphasized that one of the possible methodological formats for the study of participatory design as a practice of interaction with the educational spatial environment can be the ecopsychological approach and the typology of subject-environment interactions.

Keywords: spatial educational environment, participatory design, interaction, subjectivity, activity, types of subject-environment interactions.

Funding: the study was carried out within the framework of the state task of the FSC PMR FNRE-2024-0017 “Resource-prognostic determination of personal and professional development of students and teachers as subjects of lifelong education: psychological foundations, technologies, efficiency factors”.

For citation: Panyukova J.G., Aleksandrova E.S. Participatory Design as a Practice of Interaction with the Educational Spatial Environment. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2024. Vol. 21, no. 3, pp. 70–76. DOI:10.17759/bppe.2024210309 (In Russ.).

Междисциплинарный подход к анализу взаимодействия человека со своим пространственным окружением свидетельствует, что операционализация этого взаимодействия является предметом как академической, так и научно-популярной рефлексии в различных научных областях: архитектуре и дизайне, урбанистике и социологии, философии и культурологии, педагогике и психологии [2; 6; 7; 9; 14; 16]. Психологический ракурс представляется актуальным в контексте анализа практик, связанных с соучаствующим проектированием образовательной среды, в частности пространственной организации образовательной среды.

Под «соучаствующим проектированием» в широком смысле мы понимаем совместную деятельность всех субъектов определенной среды, направленную на проектирование и реализацию проекта по организации пространственной среды школы. В отечественной академической междисциплинарной практике этот феномен возник сравнительно недавно, однако оказался весьма востребованным. Изначально соучаствующее проектирование как практика организации пространства жизненной среды было связано с привлечением горожан к обсуждению вопросов, касающихся создания удобной и привлекательной городской среды.

Теоретическое обоснование эффективности практики соучаствующего проектирования связывают с исследованиями Генри Саноффа, известного в мировом пространстве урбаниста, идеолога учета потребностей и мнений человека, для которого предназначается архитектурное решение. В отечественной практике проектирования общественных пространств, городских территорий, придомовых локусов, школ, больниц, социальных центров ссылаются на переводное издание книги Г. Саноффа [15].

Анализируя историко-содержательные аспекты феномена «культуры соучастия», Д.Д. Абагеро подчеркивает гуманистическую направленность культуры соучастного проектирования, акцентируя внимание на таких важных аспектах практики, как определение потребностей людей, связанных с организацией пространственной среды повседневной жизни; вовлечение горожан в обсуждение проектов, касающихся мест общественного и индивидуального времяпрепровождения, а также участие жителей города в создании пространственной среды. Такая практика проектирования получила название «снизу вверх», что является противоположностью концепции, ориентированной на инициативу «сверху» муниципальных и иных административных образований, когда пользователи среды «получают» уже готовое, организованное другими пространство [1].

Обстоятельный обзор ресурсов и дефицитов соучаствующего проектирования представлен в статье Е. Верещагиной, где автор предлагает анализ подходов экспертов из разных сфер как к пониманию конструкта «соучаствующее проектирование», так и к эффектам на настоящий момент достаточно многочисленных практик реализации соучаствующего проектирования по организации пространства городской среды [3; 4]. Мы знакомы с опытом реализации подхода соучаствующего проектирования городской среды Волгограда, связанным с деятельностью некоммерческой организации «КЕКА — Пространство», в частности, международного проекта развития города «Пространства потенциала», который реализуется с 2020 года. Проект включает как анализ особенностей восприятия горожанами тех мест, где они живут на данный момент, с выделением наиболее значимых для людей особенностей пространственной среды, так и проектирование будущих вариантов организации пространственной среды города. Важной составляющей проекта является реализация жителями города проекта, который высоко оценивается экспертным сообществом [13].

Идеи соучаствующего проектирования реализуются и в практике организации пространства современной образовательной среды. Анализ и систематизация практик детского участия в преобразовании среды, предпринятые группой экспертов в области организации пространства образовательной среды, свидетельствует об устойчивых традициях, сложившихся в зарубежных исследованиях начиная с 60-х годов прошлого века. Что касается отечественных проектов в области включения детей в проектирование и реализацию кейсов по созданию «предпочитаемой» пространственной среды, в том числе образовательной среды, то отмечается, что участие детей в проектировании городских и образовательных пространств очень мало описано. В качестве

примера научно-исследовательской площадки по разработке моделей соучастующего проектирования в образовательной среде приводится лаборатория развития ребенка Института системных проектов Московского городского университета (МГПУ). Необходимо уточнить, что сотрудниками института давно и основательно проводится разноплановая и системная работа в области «реновации» школьной инфраструктуры [8].

Исследователи обращаются как к теоретическому осмыслению и анализу организационно-правовых возможностей реализации практики соучастующего проектирования в современной образовательной среде, так и предлагают модели организации практики. Подчеркивается, что понятие «соучастующее проектирование» еще не имеет устоявшегося характера в отечественном междисциплинарном пространстве и определяется вариативно даже на уровне самого понятия.

Фокусируясь на психологическом ракурсе осмысления феномена, О.С. Островерх и А.В. Тихомирова используют конструкт «соучастного» проектирования, интерпретируя его с точки зрения возможностей участия подростков в проектировании пространственной среды школы как практики, которая приводит к возникновению авторского действия в образовательном процессе [10].

Анализируя соучастующее проектирование как инструмент, ориентированный на развитие активности современных подростков, А.Г. Парфенова и М.В. Сафонова предлагают рассматривать создание для подростков условий по участию в проектировании и редизайне пространственной среды школы как действенное средство, обеспечивающее ресурсные для подростков формы реализации активности, самостоятельности, субъектности [12]. Рассматривая целостную систему организации практики соучастующего проектирования, исследователи выделяют разные психологические эффекты участия подростка в деятельности по моделированию проекта «привлекательной» школы и воплощению этого проекта в жизнь. Отмечается, что «...за время разработки проекта участники начинают изменять свое отношение к пространству, появляется желание экспериментировать в макетном формате, применяя подручные средства, что позволяет соотнести идею с практикой, внести корректировки в проект и закрепить потребность в изменении среды» [12, с. 78].

Подводя итог анализу исследований, связанных с интерпретацией психологических эффектов практики соучастующего проектирования, можно сформулировать тезис о том, что соучастующее проектирование в области организации пространства образовательной среды актуализирует возможности «авторского», «субъектного» действия как учеников, так и учителей по отношению к разным компонентам образовательной среды как социоэкологической системы: собственно физического, социально-психологического и аксиологического [5].

Можно констатировать, что обращение к различным междисциплинарным практикам, направленным на актуализацию ресурсов взаимодействия индивида с пространственной средой, может быть реализовано в фокусе психологической интерпретации данных практик. Для обозначения методологического формата дальнейших исследований мы предлагаем обратиться к интерпретации взаимосвязи субъекта и пространственной среды образовательных практик в контексте экпсихологического методологического подхода, основные положения которого сформулированы в исследованиях В.И. Панова [11]. В модели взаимодействия субъекта со средой В.И. Панов выделяет следующие базовые типы: «объект-объектный», «объект-субъектный», «субъект-объектный» и «субъект-субъектный», где последний включает такие вариации, как «субъект-обособленный», «субъект-порождающий» и «субъект-совместный».

Анализ исследований в области соучастующего проектирования как практики взаимодействия с пространственной образовательной средой позволяет сделать вывод, что значимыми для дальнейшей работы можно считать несколько направлений. Интерес представляют междисциплинарные практики, включая соучастующее проектирование, направленные на выделение и анализ различных типов взаимодействия человека с пространственной средой повседневной жизни, в частности, с образовательной средой. В фокусе психологического исследования может

быть «развернута» тема содержательных характеристик «объект-объектного», «субъект-объектного» и «субъект-субъектного» типов взаимодействия, включая как определение и систематизацию эмпирических «маркеров» разных типов взаимодействия индивида с пространственной образовательной средой, так и обоснования внутренних и внешних предикторов выделенных типов взаимодействия.

Литература

1. Абагеро Д.Д. Концепция соучаствующего проектирования Генри Саноффа [Электронный ресурс] // Вестник Московского университета. Серия 18. Социология и политология. 2021. Том 27. № 1. С. 239–250. doi:10.24290/1029-3736-2021-27-1-239-250
2. Буланов М.В., Россинская А.Н., Асонова Е.А. Образовательная урбанистика: опыт описания ключевых понятий [Электронный ресурс] // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2021. № 6 (40). С. 236–245. doi:10.23951/2307-6127-2021-6-236-245
3. Верецагина Е. Соучаствующее проектирование: особенности подхода в России [Электронный ресурс] // Городские исследования и практики. 2021. Том 6. № 2. С. 7–25. doi:10.17323/usp6220217-25
4. Иванова Е.В., Виноградова И.А., Барсукова Е.М. Реновация школьной инфраструктуры: системный подход [Электронный ресурс] // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». 2022. № 4. С. 10–37. doi:10.25688/2076-9121.2022.16.1.01
5. Ковалев Г.А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда // Вопросы психологии. 1993. № 1. С. 13–23.
6. Кияненко К. Архитектура и социология как тела взаимного академического притяжения [Электронный ресурс] // Academia. Архитектура и строительство. 2020. № 1. С. 59–67. doi:10.22337/2077-9038-2020-1-59-67
7. Кузнецова Д.В., Ву Хонг Нунг. Кампус университета цифровой эпохи как социально-коммуникативное пространство offline и online (на примере кампуса НИ ТГУ): выпускная квалификационная работа бакалавра. Томск, 2021. 114 с.
8. Ле-ван Т.Н., Якшина А.Н., Филатова Б.А., Родионова А.Н., Гурарий Л.В. Модель соучаствующего проектирования школьных дворов: соавторство детей, педагогов и родителей [Электронный ресурс] // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2020. № 3. С. 55–69. doi:10.25688/2076-9121.2020.52.2.06
9. Лютомский Н.В. Когнитивная архитектура образовательных учреждений (на примере международной гимназии Сколково) // Architecture and Modern Information Technologies. 2018. № 3 (44). С. 147–166.
10. Островерх О.С., Тихомирова А.В. Соучастное проектирование образовательного пространства новой школы [Электронный ресурс] // Вопросы образования. 2021. № 3. С. 260–283. doi:10.17323/1814-9545-2021-3-260-283
11. Панов В.И. Экопсихологические взаимодействия: виды и типология [Электронный ресурс] // Социальная психология и общество. 2013. Том 4. № 3. С. 13–27. URL: https://psyjournals.ru/journals/sps/archive/2013_n3/62122 (дата обращения: 02.03.2024).
12. Парфенова А.Г., Сафонова М.В. Особенности активности современных подростков и возможности ее развития посредством предметно-пространственного компонента образовательной среды [Электронный ресурс] // Вестник Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева. 2022. № 1 (59). С. 68–84. doi:10.25146/1995-0861-2022-59-1-318
13. Проект «Пространства потенциала» [Электронный ресурс] // Добро.ru URL: <https://dobro.ru/project/10056762> (дата обращения: 02.03.2024).
14. Саввинов В.М. Подходы к формированию современной образовательной среды, отвечающей критериям Assessment System for Sustainable Campus // Вестник Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова. Серия «Педагогика. Психология. Философия». 2021. № 4 (24). С. 92–99.
15. Санофф Г. Соучаствующее проектирование. Практики общественного участия в формировании среды больших и малых городов. Волгоград, 2015.

16. Шенцова О.М. Выявление предметно-пространственных предпочтений студентов вуза в образовательной среде [Электронный ресурс] // Педагогика и психология образования. 2019. № 3. С. 167–179. doi:10.31862/2500-297X-2019-3-167-179

References

1. Abagero D.D. Kontseptsiya souchastvuyushchego proektirovaniya Genri Sanoffa [The concept of collaborative design by Henry Sanoff] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 18. Sotsiologiya i politologiya = Moscow State University Bulletin. Series 18. Sociology and Political Science*, 2021. Vol 27, no. 1, pp. 239–250. doi:10.24290/1029-3736-2021-27-1-239-250 (In Russ.).
2. Bulanov M.V., Rossinskaya A.N., Asonova E.A. Obrazovatel'naya urbanistika: opyt opisaniya klyuchevykh ponyatii [Educational urban studies: approach to describing key concepts] [Elektronnyi resurs]. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie. Pedagogical Review = Pedagogical Review*, 2021, no. 6 (40), pp. 236–245. doi:10.23951/2307-6127-2021-6-236-245 (In Russ.).
3. Vereshchagina E. Souchastvuyushchee proektirovanie: osobennosti podkhoda v Rossii [Participatory Planning: The Features of the Approach in Russia] [Elektronnyi resurs]. *Gorodskie issledovaniya i praktiki = Urban Studies and Practices*, 2021. Vol. 6, no. 2, pp. 7–25. doi:10.17323/usp6220217-25 (In Russ.).
4. Ivanova E.V., Vinogradova I.A., Barsukova E.M. Renovatsiya shkol'noi infrastruktury: sistemnyi podkhod [Renovation of school infrastructure: a comprehensive approach] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik MGPU. Seriya: Pedagogika i psikhologiya = MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 2022, no. 4, pp. 10–37. doi:10.25688/2076-9121.2022.16.1.01 (In Russ.).
5. Kovalev G.A. Psikhicheskoe razvitie rebenka i zhiznennaya sreda. *Voprosy psikhologii = Voprosy Psikhologii*, 1993, no. 1, pp. 13–23. (In Russ.).
6. Kiyanenko K. Arkhitektura i sotsiologiya kak tela vzaimnogo akademicheskogo prityazheniya [Architecture and Sociology as Bodies of Mutual Academic Attraction] [Elektronnyi resurs]. *Academia. Arkhitektura i stroitel'stvo = Academia. Architecture and Construction*, 2020, no. 1, pp. 59–67. doi:10.22337/2077-9038-2020-1-59-67 (In Russ.).
7. Kuznetsova D.V., Vu Khong Nung. Kampus universiteta tsifrovoy epokhi kak sotsial'no-kommunikativnoe prostranstvo offline i online (na primere kampusa NI TGU): vypusknaya kvalifikatsionnaya rabota bakalavra. Tomsk, 2021. 114 p. (In Russ.).
8. Le-van T.N., Iakshina A.N., Filatova B.A., Rodionova A.N., Gurary L.V. Model' souchastvuyushchego proektirovaniya shkol'nykh dvorov: soavtorstvo detei, pedagogov i roditelei [Model of Participatory Design of Schoolyards: Collaboration of Children, Teachers and Parents as Co-Authors] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik MGPU. Seriya: Pedagogika i psikhologiya = MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 2020, no. 3, pp. 55–69. doi:10.25688/2076-9121.2020.52.2.06 (In Russ.).
9. Lyutomsky N.V. Kognitivnaya arkhitektura obrazovatel'nykh uchrezhdenii (na primere mezhdunarodnoi gimnazii Skolkovo) [Cognitive Architecture of Educational Institutions. A Case Study of Skolkovo International School]. *Architecture and Modern Information Technologies*, 2018, no. 3 (44), pp. 147–166. (In Russ.).
10. Ostroverkh O.S., Tikhomirova A.V. Souchastnoe proektirovanie obrazovatel'nogo prostranstva novoi shkoly [Participatory Design of New School Learning Environments] [Elektronnyi resurs]. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*, 2021, no. 3, pp. 260–283. doi:10.17323/1814-9545-2021-3-260-283 (In Russ.).
11. Panov V.I. Ekopsikhologicheskie vzaimodeistviya: vidy i tipologiya [Ecopsychological Interactions: Types and Typology] [Elektronnyi resurs]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2013. Vol. 4, no. 3, pp. 13–27. URL: https://psyjournals.ru/journals/sps/archive/2013_n3/62122 (Accessed 02.03.2024). (In Russ.).
12. Parfenova A.G., Safonova M.V. Osobennosti aktivnosti sovremennykh podrostkov i vozmozhnosti ee razvitiya posredstvom predmetno-prostranstvennogo komponenta obrazovatel'noi sredy [Features of the activity of modern adolescents and possibility of its development with the help of a subject-spatial component of the educational environment] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagog-*

- icheskiego universiteta imeni V.P. Astaf'eva = *The Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev*, 2022, no. 1 (59), pp. 68–84. doi:10.25146/1995-0861-2022-59-1-318 (In Russ.).
13. Proekt "Prostranstva potentsiala" [Elektronnyi resurs]. *Dobro.ru*. URL: <https://dobro.ru/project/10056762> (Accessed 02.03.2024).
 14. Savvinov V.M. Podkhody k formirovaniyu sovremennoi obrazovatel'noi sredy, otvechayushchei kriteriyam Assessment System for Sustainable Campus [Approaches to the formation of a modern academic environment meeting the criteria of Assessment System for Sustainable Campus]. *Vestnik Severo-Vostochnogo federal'nogo universiteta imeni M.K. Ammosova. Seriya "Pedagogika. Psikhologiya. Filosofiya" = Vestnik of North-Eastern Federal University. Pedagogics. Psychology. Philosophy*, 2021, no. 4 (24), pp. 92–99. (In Russ.).
 15. Sanoff H. Souchastvuyushchee proektirovanie. Praktiki obshchestvennogo uchastiya v formirovanii sredy bol'shikh i mal'kh gorodov [Democratic Design. Participation Case Studies in Urban and Small Town Environments]. Volgograd, 2015. (In Russ.).
 17. Shentsova O.M. Vyyavlenie predmetno-prostranstvennykh predpochtenii studentov vuza v obrazovatel'noi srede [Identification of subject-spatial preferences of university students in the educational environment] [Elektronnyi resurs]. *Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya = Pedagogy and Psychology of Education*, 2019, no. 3, pp. 167–179. doi:10.31862/2500-297X-2019-3-167-179 (In Russ.).

Информация об авторах

Панюкова Юлия Геннадьевна

доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, лаборатория эконпсихологии развития и психодидактики, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ ФНЦ ПМИ); профессор, кафедра педагогики и психологии профессионального образования, Институт экономики и управления АПК, Российский государственный аграрный университет — МСХА имени К.А. Тимирязева (ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1840-4559>, e-mail: apanukov@mail.ru

Александрова Елена Сергеевна

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/0000-0002-6986-7759>, e-mail: sedova.el@gmail.com

Information about the authors

Julia G. Panyukova

Doctor of Psychology, Professor, Leading Researcher, Laboratory of Developmental Ecopsychology and Psychodidactics, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research; Professor, Department of Pedagogy and Psychology of Professional Education, Institute of Economics and Management in Agribusiness, Russian State Agrarian University — Timiryazev Moscow Agricultural Academy, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1840-4559>, e-mail: apanukov@mail.ru

Elena S. Aleksandrova

Senior Researcher, Laboratory of Developmental Ecopsychology and Psychodidactics, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6986-7759>, e-mail: sedova.el@gmail.com

Получена 23.04.2024

Принята в печать 05.05.2024

Received 23.04.2024

Accepted 05.05.2024

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

Представления об обратной связи у участников образовательного процесса

Подольская Т.А.

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0337-051X>, e-mail: tpodolskaya@list.ru

Чепурнова Е.С.

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1850-384X>, e-mail: chepurnova-es@ranepa.ru

В статье рассматриваются подходы к исследованию обратной связи как неотъемлемой составляющей, существующей между участниками образовательного процесса. Интерес к изучению этого феномена связан, прежде всего, с возможностью влияния обратной связи на образовательные результаты. Анализируются результаты исследований как зарубежных, так и российских авторов. Эмпирическое исследование, представленное в статье, направлено на изучение представлений об обратной связи у участников образовательного процесса. В исследовании (N=300) приняли участие респонденты в возрасте от 25 до 40 лет. В результате проведения анкетирования получены различные варианты представлений обучающихся об обратной связи. Это представления, во-первых, о значимой для субъекта форме обратной связи, во-вторых — об обратной связи, которая выполняет мотивирующую функцию в учебном процессе, в-третьих — о такой обратной связи, которая затрудняет выполнение учебных заданий. Показано, какие представления наиболее характерны для участников образовательного процесса.

Ключевые слова: образовательный процесс, обратная связь, типы обратной связи, представления об обратной связи, функции обратной связи.

Для цитаты: Подольская Т.А., Чепурнова Е.С. Представления об обратной связи у участников образовательного процесса [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2024. Том 21. № 3. С. 77–83. DOI:10.17759/bppe.2024210310

Ideas about Feedback from Participants in the Educational Process

Tatiana A. Podolskaya

The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0337-051X>, e-mail: tpodolskaya@list.ru

Elena S. Chepurnova

The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1850-384X>, e-mail: chepurnova-es@ranepa.ru

The article discusses approaches to the study of feedback as an integral component that exists between participants in the educational process. The interest in studying this phenomenon is primarily related to the possibility of feedback influencing educational outcomes. Russian and foreign authors' research results are analyzed. The empirical research presented in the article is aimed at studying the ideas of feedback among participants in the educational process. The study (N=300) involved respondents aged 25 to 40 years. As a result inquiring, various variants of students' ideas about feedback were obtained. These are ideas, firstly, about feedback that is significant for the subject, secondly, about feedback that performs a motivating function in the educational process, and thirdly, about such feedback that makes it difficult to complete educational tasks. Typical representations of the educational process participants are shown.

Keywords: educational process, feedback, types of feedback, ideas about feedback, feedback functions.

For citation: Podolskaya T.A., Chepurnova E.S. Ideas about Feedback from Participants in the Educational Process. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2024. Vol. 21, no. 3, pp. 77–83. DOI:10.17759/bppe.2024210310 (In Russ.).

Введение

Изучение проблемы обратной связи не теряет свою актуальность и определяется углублением понимания механизмов эффективного диалогического взаимодействия, выявлением роли обратной связи в процессе обучения и социализации личности. При этом существуют различные подходы к исследованию данной проблемы, а также многочисленные трактовки обратной связи как предмета психологического анализа [2; 3].

Обратная связь как неотъемлемая часть обучения, существующая между участниками образовательного процесса, является предметом изучения многих исследователей. Интерес к изучению этого феномена связан, прежде всего, с возможностью влияния обратной связи на образовательные результаты [10].

Так, в исследовании V. Shute показано, что хорошая обратная связь может привести к значительному улучшению процесса и результатов обучения, если ее правильно донести, а также наполнить содержанием, при котором обратная связь помогает учащимся лучше понимать материал. Автор выделила разные типы обратной связи: сообщение правильного ответа, указание на

место ошибки, указание на главные характеристики изучаемой темы или отрабатываемого навыка, сообщение информации по изучаемой теме, краткий разбор ответа ученика, направление ученика в сторону правильного ответа, подробный анализ ошибок и непонимания ученика, подробная обратная связь, включающая подтверждение правильности/неправильности, указание на место ошибки и др. [14].

Исследователи H.Y. Tay и K.W.L. Lam изучили условия взаимодействия с обратной связью и создали свою типологию. Они выяснили, что обратная связь имеет положительное влияние на самооффективность в том случае, если сопровождается комментарием учителя о том, как можно внести исправления в работу или что сделать для улучшения результатов. Что касается когнитивной вовлеченности, ученики выделили два вида обратной связи как наиболее полезные для них: предварительное обсуждение критериев оценки и индивидуальное обсуждение работы после объявления результатов [15].

J. Hattie и H. Timperley в своих исследованиях пришли к выводу, что обратная связь обращена к способности учащихся регулировать свою деятельность, включая самоконтроль, самодисциплину и самооценивание. Обратная связь на уровне саморегуляции отвечает на вопросы, есть ли у ученика потребность в обратной связи и способен ли ученик принять и обработать обратную связь [11].

В исследовании, проведенном J. Komaki с соавторами, показано, что в процессе обучения технике безопасности самый высокий показатель выполнения работы был достигнут в тех случаях, когда обучение сопровождалось обратной связью [13].

W.A. Kennedy и H.C. Willcutt выявили, что негативная обратная связь тормозит успехи учебы у всех школьников, кроме отстающих. Авторы предположили, что принятие негативной обратной связи обусловлено тем, что она не противоречит их образу Я [12].

В исследовании О.В. Соловьевой и М.В. Грибановой изучалось функционирование обратной связи в трехсторонних отношениях «учитель — ученик — родитель» при очном и дистанционном обучении. При этом было установлено, что в условиях очного обучения межличностная обратная связь способствует росту субъектности ее адресатов — вне зависимости от того, является ли она позитивной или негативной. Однако, в условиях дистанционного обучения лишь позитивная межличностная обратная связь ведет к повышению субъектности адресатов, а негативная приводит к ухудшению отношений адресата с коммуникатором [8].

Значительное внимание феномену обратной связи уделялось в контексте социально-психологического тренинга (Л.А. Петровская, Ю.М. Жуков, О.В. Соловьева, Е.Н. Павлова, Н.С. Журавлева и др.). В тренинге создается возможность соотнесения полученной информации и деятельности, что обеспечивается результатами действия обратной связи. Это приводит к таким эффектам, как повышение внимания и вовлеченности участников в процессе обучения, осознание новых методов выполнения работы, повышение самооффективности и т. д. [4; 5; 6; 7; 8].

Большинство исследователей обратной связи фокусировались, главным образом, на действиях педагога. Соответственно, их исследовательский интерес лежал в области содержания обратной связи и эффективных способах ее донесения. Однако, за эффективность обратной связи в современном понимании несет ответственность не только учитель, но и ученик, возможно, даже в большей степени. Своим стремлением получить, понять и применить обратную связь он определяет конечный результат влияния обратной связи на процесс обучения [3].

В исследовании А.А. Азбель с коллегами отмечается, что учащиеся старших классов в целом демонстрируют нехватку обратной связи со стороны учителя и имеют скорее интуитивное представление о ее сути [1].

Эмпирическое исследование

В связи с проблемой отношения учеников к обратной связи важно понимание того, на какую обратную связь настроены обучающиеся, какую они готовы принять и какая их мотивирует. Таким образом, предметом исследования явились представления об обратной связи у участников образовательного процесса.

Выборку исследования составили 300 человек, участвующих в курсах дополнительного профессионального образования (возраст 25–40 лет). В качестве методики исследования использовалась авторская анкета, содержащая вопросы о том, какая обратная связь значима для обучающегося, а также о характеристиках, мотивирующих к принятию или непринятию субъектом обратной связи.

Для обработки ответов на вопросы анкеты использовался метод контент-анализа. В итоге были получены следующие результаты. В качестве вариантов обратной связи, значимых для респондента, были выделены:

- позитивная обратная связь и похвала — 29%;
- корректирующая и конструктивная критика — 28%;
- своевременная и конкретная обратная связь — 18%;
- обратная связь от авторитетного субъекта — 13%;
- личное общение, уважение и доверие — 12%.

Таким образом, для большинства респондентов (75%) представление о значимой для них обратной связи связано с ее содержанием (позитивная, корректирующая, конструктивная, конкретная). 25% респондентов связывают значение обратной связи с субъектом, от которого получают обратную связь, с отношением с ним. В качестве характеристик, мотивирующих субъекта к принятию обратной связи, были выделены следующие:

- повышает самооценку, способствует уверенности — 63%;
- способствует улучшению деятельности — 20%;
- улучшает взаимодействие с другими, «оказывает» поддержку, благоприятствует психологической атмосфере — 10%;
- отражает объективную оценку результатов работы — 7%.

Таким образом, большинство респондентов (63%) выделяют такую обратную связь, которая способствует повышению уверенности субъекта. 27% респондентов выбирают такую обратную связь, которая связана с улучшением деятельности и ее результатами. 10% респондентов ориентированы на обратную связь, способствующую взаимодействию с другими людьми.

В качестве характеристик, демотивирующих принятие обратной связи субъектом, были выделены следующие:

- негативная критика — 57%;
- формальная обратная связь — 9%;
- переход на личность и агрессия (унижение и оскорбление) — 19%;
- необоснованная критика и отсутствие конкретики — 15%.

Таким образом, негативная критика не способствует принятию обратной связи для 57% респондентов. 24% респондентов не склонны принимать необоснованную, неконкретную, формальную обратную связь. Агрессию и переход на личностную критику в процессе обратной связи не готовы принять 19% респондентов.

Выводы

Обобщая полученные результаты, следует отметить, что субъекты образовательного процесса имеют достаточно дифференцированные представления о той обратной связи, которую они готовы принимать. При этом большинство респондентов проявляют готовность принимать содержательную позитивную, корректирующую и конструктивную обратную связь, способствующую

улучшению учебной деятельности. Можно предположить, что различные представления будут в разной степени связаны с эффективностью обратной связи и в целом — отражаться на результатах учебного процесса. В перспективе намечается проведение дальнейших исследований, направленных на изучение готовности субъекта к принятию определенной обратной связи и ее влияния на результаты учебного процесса.

Литература

1. Азбель А.А., Илюшин Л.А., Морозова П.А. Обратная связь в обучении глазами российских подростков [Электронный ресурс] // Вопросы образования. 2021. № 1. С. 195–212. doi:10.17323/1814-9545-2021-1-195-212
2. Белов А.Б. Проблема обратной связи в общении: обзор психологических исследований // Теоретическая и экспериментальная психология. 2012. № 2. С. 81–90.
3. Болотова А.К., Жуков Ю.М., Петровская Л.А. Социальные коммуникации. М.: Гардарики, 2008. 279 с.
4. Жуков Ю.М. Эффективность делового общения. М.: Знание, 1988. 63 с.
5. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. М.: Издательство Московского университета, 1989. 216 с.
6. Петровская Л.А. Общение — компетентность — тренинг. М.: Смысл, 2007. 687 с.
7. Соловьева О.В. Две традиции понимания обратной связи в социальной психологии // Материалы международной научно-практической конференции «Психология общения: тренинг человечности» (Москва, 13 ноября 2007 года). М.: Смысл, 2007. С. 44–46.
8. Соловьева О.В. Обратная связь как механизм повышения субъектности личности в общении и совместной деятельности // Материалы Всероссийской научно-практической онлайн-конференции «Социальная психология личности и группы в трансформирующейся России» (Курск, 16-17 декабря 2021 года). Курск: ЗАО «Университетская книга», 2021. С. 102–104.
9. Соловьева О.В. Характеристики межличностной обратной связи и оптимизация совместной деятельности // Общение и оптимизация совместной деятельности. М.: Смысл, 1987. С. 208–218.
10. Чернобай Е.В., Холманская М.В. Возможности воздействия на самостоятельность учащихся через организацию обратной связи [Электронный ресурс] // Педагогика и психология образования. 2023. № 2. С. 23–43. doi:10.31862/2500-297X-2023-2-23-43
11. Hattie J., Timperley H. The power of feedback // Review of Educational Research. 2007. Vol. 77(1). P. 81–112. doi:10.3102/00346543029848
12. Kennedy W.A., Willcutt H.C. Motivation of school children. Florida State University, Human Development Clinic, 1963. 85 p.
13. Komaki J., Heinzmann T., Lawson L. Effect of training and feedback: component analysis of a behavioral safety program // Journal of Applied Psychology. 1980. Vol. 65(3). P. 261–270.
14. Shute V.J. Focus on formative feedback // Review of Educational Research. 2008. Vol. 78(1). P. 153–189. doi:10.3102/003465430731379
15. Tay H.Y., Lam K.W.L. Students' engagement across a typology of teacher feedback practices // Educational Research for Policy and Practice. 2022. Vol. 21(3). P. 427–445. doi:10.1007/s10671-022-09315-2

References

1. Azbel A.A., Ilyushin L.A., Morozova P.A. Obratnaya svyaz' v obuchenii glazami rossiiskikh podrostkov [Perceptions of Feedback among Russian Adolescents] [Elektronnyi resurs]. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*, 2021, no. 1, pp. 195–212. doi:10.17323/1814-9545-2021-1-195-212 (In Russ.).
2. Belov A.B. Problema obratnoi svyazi v obshchenii: obzor psikhologicheskikh issledovaniy [The problem of feedback in communication: review of psychological research]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya = Theoretical and Experimental Psychology*, 2012, no. 2, pp. 81–90. (In Russ.).

3. Bolotova A.K., Zhukov Yu.M., Petrovskaya L.A. Sotsial'nye kommunikatsii. Moscow: Gardariki, 2008. 279 p. (In Russ.).
4. Zhukov Yu.M. Effektivnost' delovogo obshcheniya. Moscow: Znanie, 1988. 63 p. (In Russ.).
5. Petrovskaya L.A. Kompetentnost' v obshchenii. Sotsial'no-psikhologicheskii trening. Moscow: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1989. 216 p. (In Russ.).
6. Petrovskaya L.A. Obshchenie — kompetentnost' — trening. Moscow: Smysl, 2007. 687 p. (In Russ.).
7. Solovyeva O.V. Dve traditsii ponimaniya obratnoi svyazi v sotsial'noi psikhologii. *Materialy mezhdunarodnoi. nauchno-prakticheskoi konferentsii "Psikhologiya obshcheniya: trening chelovechnosti" (Moskva, 13 noyabrya 2007 goda)*. Moscow: Smysl, 2007, pp. 44–46. (In Russ.).
8. Solovyeva O.V. Obratnaya svyaz' kak mekhanizm povysheniya sub"ektnosti lichnosti v obshchenii i sovmestnoi deyatel'nosti. *Materialy Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi onlain-konferentsii "Sotsial'naya psikhologiya lichnosti i gruppy v transformiruyushcheysya Rossii" (Kursk, 16-17 dekabrya 2021 goda)*. Kursk: ZAO "Universitetskaya kniga", 2021, pp. 102–104. (In Russ.).
9. Solovyeva O.V. Kharakteristiki mezhlichnostnoi obratnoi svyazi i optimizatsiya sovmestnoi deyatel'nosti. *Obshchenie i optimizatsiya sovmestnoi deyatel'nosti*. Moscow: Smysl, 1987, pp. 208–218. (In Russ.).
10. Chernobay E.V., Kholmanskaya M.V. Vozmozhnosti vozdeistviya na samostoyatel'nost' uchashchikhsya cherez organizatsiyu obratnoi svyazi [Potential impact on student autonomy through the organization of feedback] [Elektronnyi resurs]. *Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya = Pedagogy and Psychology of Education*, 2023, no. 2, pp. 23–43. doi:10.31862/2500-297X-2023-2-23-43 (In Russ.).
11. Hattie J., Timperley H. The power of feedback. *Review of Educational Research*, 2007. Vol. 77, no. 1, pp. 81–112. doi:10.3102/00346543029848
12. Kennedy W.A., Willcutt H.C. Motivation of school children. Florida State University, Human Development Clinic, 1963. 85 p.
13. Komaki J., Heinzmann T., Lawson L. Effect of training and feedback: component analysis of a behavioral safety program. *Journal of Applied Psychology*, 1980. Vol. 65, no. 3, pp. 261–270.
14. Shute V.J. Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 2008. Vol. 78, no. 1, pp. 153–189. doi:10.3102/003465430731379
15. Tay H.Y., Lam K.W.L. Students' engagement across a typology of teacher feedback practices. *Educational Research for Policy and Practice*, 2022. Vol. 21, no. 3, pp. 427–445. doi:10.1007/s10671-022-09315-2

Информация об авторах

Подольская Татьяна Афанасьевна

доктор психологических наук, профессор, профессор, кафедра психологии личности в системах управления, факультет оценки и развития управленческих кадров, Высшая школа государственного управления, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0337-051X>, e-mail: tpodolskaya@list.ru

Чепурнова Елена Сергеевна

аспирант, кафедра психологии личности в системах управления, факультет оценки и развития управленческих кадров, Высшая школа государственного управления, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1850-384X>, e-mail: chepurnova-es@ranepa.ru

Information about the authors

Tatiana A. Podolskaya

Doctor of Psychology, Professor, Professor, Department Psychology of Personality in Management Systems, Faculty of Assessment and Development of Managerial Personnel, Higher School of State Management, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0337-051X>, e-mail: tpodolskaya@list.ru

Elena S. Chepurnova

Postgraduate Student, Department Psychology of Personality in Management Systems, Faculty of Assessment and Development of Managerial Personnel, Higher School of State Management, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1850-384X>, e-mail: chepurnova-es@ranepa.ru

Получена 20.05.2024

Received 20.05.2024

Принята в печать 27.05.2024

Accepted 27.05.2024

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

Сотрудничество психологов, педагогов и родителей в сопровождении школьников при подготовке к выпускным экзаменам

Суннатова Р.И.

Московский городской педагогический университет (ГАОУ ВО МГПУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7642-9941>, e-mail: sunrano@mail.ru

Одной из функций психологической службы в школе является сопровождение выпускников в подготовке к экзаменам. Результаты опроса обучающихся показали, что одной из причин волнения и даже страха является подготовка к экзаменам и сам экзамен. Совместно с учителями-предметниками были созданы программы, суть которых заключается в учете психологических аспектов планирования времени и саморегуляции, а также в содержательном наполнении планов подготовки и этапов работы с экзаменационными заданиями — по каждой из учебных дисциплин, которые предстоит сдавать выпускникам. Другой не менее «проблемной» темой для выпускников выступает характер отношения значимых взрослых к тому, как готовятся выпускники к экзаменам. В рамках психолого-педагогического сопровождения школьников в процессе подготовки к выпускным экзаменам были проведены встречи психолога с родителями выпускников, которые также проводились с использованием интерактивных методов. Такое сотрудничество учителей-предметников, школьного психолога и родителей получило позитивную обратную связь со стороны обучающихся выпускных классов — после апробирования предложенных рекомендаций на пробных тестированиях.

Ключевые слова: подготовка к экзаменам, планирование времени, психолого-педагогическое сопровождение, сотрудничество педагогов, психологов и родителей.

Для цитаты: Суннатова Р.И. Сотрудничество психологов, педагогов и родителей в сопровождении школьников при подготовке к выпускным экзаменам [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2024. Том 21. № 3. С. 84–91. DOI:10.17759/bppe.2024210311

Collaboration of Psychologists, Teachers and Parents in Supporting Schoolchildren in Preparation for External Examination

Rano I. Sunnatova

Moscow City University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7642-9941>, e-mail: sunrano@mail.ru

One of the functions of the psychological service at school is psychological support of graduates in preparation for examination. The results of the survey of students showed that one of the reasons for anxiety and even fear is the topic of the period of preparation for examination and the examination process itself. Together with subject teachers, programs were created, the essence of which is to take into account the psychological aspects of time planning and self-regulation, as well as the content of the preparation plans and stages of work with examination tasks for each of the academic disciplines to be passed by graduates. Another no less “problematic” topic for graduates is the nature of the attitude of significant adults to the way graduates prepare for examination. Within the framework of psychological and pedagogical support of schoolchildren in preparation for the external examination, meetings of psychologist with parents of graduates were held, which were also conducted with the use of interactive methods. Such cooperation of subject teachers, school psychologist and parents has received positive feedback from students of final grades after testing the proposed recommendations on trial tests.

Keywords: *preparation for examination, time planning, psychological and pedagogical support, cooperation of teachers, psychologists and parents.*

For citation: Sunnatova R.I. Collaboration of Psychologists, Teachers and Parents in Supporting Schoolchildren in Preparation for External Examination. Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education, 2024. Vol. 21, no. 3, pp. 84–91. DOI:10.17759/bppe.2024210311 (In Russ.).

В российском образовательном пространстве такая форма итоговой аттестации выпускников, как единый государственный экзамен, прочно вошла в практику. Очевидно, что в этой ситуации выпускник более чем когда-либо нуждается в помощи и поддержке родителей, педагогов и психологов. Основное внимание в психологическом сопровождении выпускников уделяется экзаменационной тревожности. Не менее значимой частью поддержки со стороны учителей и психолога является период подготовки к экзаменам и стратегия работы с тестовыми заданиями на самом экзамене.

В одной из общеобразовательных московских школ нами в этом учебном году (2023–2024) был проведен «мозговой штурм» со школьниками 9-х и 11-х классов, целью которого было обсуждение, что беспокоит и волнует ребят в связи с предстоящими выпускными экзаменами. В этой форме работы приняло участие 11 классов (восемь 9-х и три 11-х классов, более 300 школьников). Наиболее часто встречаемое из беспокоящего школьников — это экзаменационное волнение и та часть отношения значимых взрослых к предстоящим экзаменам, которая связана, как это

определяют сами выпускники, с «напоминанием, с давлением о том, что если не будешь готовиться, то не сдашь экзамены». Следующей темой, связанной с волнением, была тема подготовки к экзаменам и сам процесс экзамена. Школьники отмечали: «Беспокоюсь из-за низкой самоорганизованности и из-за этого не подготавливаюсь должным образом. Мало времени на подготовку. Раздражает, что я не могу себя заставить беспрерывно работать», что свидетельствует о трудностях, связанных с самоорганизацией, планированием и управлением временем в подготовке к экзаменам.

Важнейшей характеристикой психологического сопровождения является создание условий для перехода личности к самопомощи; или перехода от позиции «я не могу» к позиции «я могу сам справиться со своими жизненными трудностями». Суть психологического сопровождения заключается в поиске скрытых ресурсов развития человека, опоре на его собственные возможности и создании на этой основе психологических условий для саморазвития личности и адаптации в социуме [9; 11; 13; 14]. Аналогичная позиция относится и к решению вопроса, связанного с периодом подготовки к экзаменам. Л.М. Митиной (2023) выделен комплекс ресурсно-прогностических компонентов личности педагога, включающий рефлексивное проектирование, эмоционально-ценностное вовлечение обучающихся, — и доказано, что эти конструкты являются факторами, определяющими развитие учителя как субъекта создания образовательной среды для развития и конструирования будущего учащихся [6].

Нами были разработаны рекомендации для учителей-предметников, которые представляют собой некий «каркас», основанный на психологических закономерностях формирования системы осознанной саморегуляции [4; 7; 8].

Учителю необходимо «наполнить каркас» предметным содержанием с учетом индивидуального уровня обучающегося и различных аспектов самого экзамена. Школьники совместно с учителем составляют план подготовки для дисциплины. Календарный план составляется по каждой дисциплине отдельно, и до того дня, с которого до первого экзамена будет 4–5 дней, — эти дни остаются исключительно для повторения пройденного материала, в особенности сложного, и повторения формул, дат и подобной информации. Важно не оставлять на эти дни новый материал для изучения. Как правило, сам обучающийся такую работу не может сделать без помощи учителя, поскольку педагог осведомлен о «слабых» сторонах ученика в знаниях по дисциплине.

Учителя-предметники обращают внимание учеников на следующие важные аспекты в периоде подготовки к экзаменам:

- обосновывают нецелесообразность заучивания материала и невозможность выучить весь объем, важнее осознать ключевые моменты, о которых только учитель может осведомить школьника;
- эффективность кратких выписок и таблиц, упорядочивания изучаемого материала в схемах.

Следующая тема, которая вызывает достаточно сильные переживания беспокойства и даже страха, — не набрать то количество баллов, которое необходимо для поступления в желаемый вуз, а для 9-классников — в профильный класс или в колледж. Потому дополнительным и достаточно весомым ресурсом для успешности сдачи экзамена является отработка стратегии и тактики самого процесса сдачи экзамена. Ниже предлагается предварительно рассчитываемая и отрабатываемая на «пробниках» схема того, как лучше всего спланировать свою работу во время сдачи экзамена. Схема общая для всех дисциплин, и желательно порядок подходов не нарушать, а вот количество времени — индивидуальное, которое рассчитывается самостоятельно.

Разделить все время, выделенное на экзамен (3,5–4 часа), на несколько блоков.

1. Начало экзамена (3–5 мин.). Следует обратить внимание на позу: спина должна быть ровной, лучше опереться на спинку стула; избегать позы черепахи (шея вытянута вперед, плечи подняты); локти находятся на столе — легче держать спину. При такой позе кровообращение свободное, легкие не зажаты, таким образом мозг на протяжении всего экзамена будет получать не-

обходимую поддержку. В противном случае наступает утомление, что выражается в низком уровне концентрации внимания, трудности вспоминания учебного материала (вспомнить то, что учил, — это основная функция памяти на экзамене). Готовиться к экзамену лучше в этой позе, она станет привычной. До экзамена нужно репетировать противострессовое дыхание: выдох должен быть в два раза длиннее, чем вдох (примерно на счет 3/6 или 4/8). Удлинение вдоха влечет за собой гипервентиляцию мозга и измененное состояние. Несколько рекомендуемых вдохов-выдохов помогут снять напряжение, восстановить сердцебиение, убрать зажимы в области груди и уравновесить эмоциональное состояние [3; 5; 12].

2. Теперь можно приступить к первому подходу выполнения экзаменационных заданий: решаются все легкие задания. Цель этого подхода — «набрать» максимальное количество баллов и не сделать ошибки в легких заданиях. Часто наиболее «обидные» или «досадные» ошибки происходят из-за торопливости на легких заданиях. Второй подход: решаются те задания, которые примерно знаешь, как решить, но есть сомнения. Третий подход: решаются сложные задания. По завершению, возможно, останется несколько заданий, которые вообще не знаешь, как решить. Четвертый подход рассчитан на те задания, что «совсем не знаю ☹». Используется так называемый метод «Моя интуиция меня не подведет». Дело в том, что знания при их усвоении «располагаются» не только в осознаваемой части нашего сознания. Благодаря интуиции человек может справиться в сложных ситуациях, экзамен не является исключением. Нужно настроиться и «обратиться» к ресурсу своей интуиции. Читая задание, стараться прочувствовать правильный ответ. В любом случае сложные задания не стоит оставлять без ответа. Метод «тыка» — просто выбирать ответ или решение наугад — хуже, нежели предлагаемая ставка на учебную интуицию, которая формируется у всех, кто «погружается» в изучаемый учебный материал во время подготовки.

3. Далее следует этап контроля — проверяются все задания: и легкие, и сложные. В отношении тех ответов, которые вызывают сомнения на предмет верности, стоит задать себя вопрос, а что именно вызывает сомнение. Как правило, отвечая на этот вопрос, можно обнаружить ошибку или удостовериться, что ответ или решение верное. Перед тем как переписывать ответы в чистовик, желательно отдохнуть: можно потянуться, закрыть на пару минут глаза. Заранее надо оставлять для себя 10–15 минут на форс-мажорные обстоятельства; или это время можно использовать на заполнение чистовика в спокойном ритме (если Вам свойственны технические ошибки); либо на проверку тех заданий, которые вызывают сомнение; либо на отдых, чтобы из-за напряжения и утомления не сделать досадные поправки в чистовике.

Дополнительные комментарии: — во время экзамена важно внимательно прочитать вопрос/задание до конца и понять его смысл. Характерная ошибка во время тестирования — не дочитав до конца, по первым словам предполагать ответ и торопиться его написать. Смысл отдыха и перерывов: восстановление работоспособности, а это безошибочность выполнения заданий, хорошая концентрация и переключаемость внимания. Для этого необходимо закрывать глаза, чтобы отдохнули; расслаблять все мышцы; следить за осанкой — не горбиться и не скрючиваться.

Опыт использования предлагаемых рекомендаций, по мнению школьников, уже на пробниках принес свои позитивные результаты, а именно: «ситуация экзамена не кажется такой страшной; на экзамене гораздо меньше волнуешься, поскольку время рассчитано и понимаешь, что ситуация под контролем», «период подготовки к экзаменам становится понятным и контролируемым, помогает понимание того, на что нужно направить основное усилие по каждой из дисциплин» и др.

Поскольку школьники отметили еще одну важную «проблемную зону», которая связана с характером отношения значимых взрослых и к процессу подготовки к выпускным экзаменам, и к результату экзаменов, то нами были разработаны рекомендации для родителей в виде небольшой брошюры [1; 2; 10; 15]. Они были розданы после специально организованных встреч, на которых так же, как и со школьниками, был проведен «мозговой штурм» с аналогичным вопросом — что

беспокоит родителя в связи с предстоящими экзаменами. Основные результаты практически идентичны, за исключением жалоб со стороны родителей на лень, недисциплинированность и на отсутствие ответственности своих детей. Основными темами брошюры были следующие: период подготовки к экзамену, специфика общения в экзаменационный период, возможности семейной поддержки самочувствия подростка, организация времени накануне и после экзамена и др.

Рекомендации психолога по реализации эмоциональной поддержки:

- суть принятия ребенка таким, каков он есть, заключается в оценке исключительно его действий, поступков, результатов активности, намерений, но ни в коем случае не собственно его личности;
- непослушание, сопротивление, иногда открытая конфронтация подростков, как правило, могут быть реакцией на отсутствие доверительной атмосферы;
- создание у ребенка чувства веры в свои возможности — один из ключевых аспектов, оно целенаправленно создается родителями и значимыми взрослыми и не только в период подготовки к экзаменам [16].

После экзамена важно поздравить школьника с завершением экзаменационного испытания, организовать возможность активного отдыха и повторять своему ребенку мысль, что количество баллов не является совершенным измерением его возможностей.

Сотрудничество учителей-предметников, психолога и родителей способствует не только непосредственно подготовке выпускников к экзаменам, но и смене стиля взаимодействия значимых взрослых и школьников — оно становится наполненным пониманием и взаимодействием, нацеленным на достижение общей цели: успешной сдачи выпускных экзаменов.

Литература

1. Быстрова Н.В., Казначеева С.Н., Уракова Е.А., Госельбах О.И. Особенности психологического благополучия обучающихся в образовательной среде // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2019. № 5 (39). С. 26–31.
2. Дубровина И.В. Феномен «межличностное взаимодействие» как культурный компонент образовательной среды [Электронный ресурс] // Новая психология профессионального труда педагога: от нестабильной реальности к устойчивому развитию: Сборник статей / Под ред. Л.М. Митиной. М.: Психологический институт РАО, 2021. С. 13–16. doi:10.24412/cl-36422-2021-1-13-16
3. Капитанец Д.А. Психолого-педагогическая коррекция ситуативной тревожности выпускников школы как инновационная технология // Концепт. 2015. Спецвыпуск № 01.
4. Конопкин О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития // Вопросы психологии. 2004. № 2. С. 128–135.
5. Мамылина Н.В., Буцык С.В., Камскова Ю.Г. Психофизиологические особенности реакции организма человека на эмоциональное напряжение во время экзамена: Монография Челябинск: Челябинская государственная академия культуры и искусств, 2010. 207 с.
6. Митина Л.М., Митин Г.В., Востокова Ю.И. Психологические закономерности и ресурсы личностно-профессионального развития полисубъектной общности «педагог — учащийся» при переходе с одной ступени образования на другую в условиях технологических трансформаций [Электронный ресурс] // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2023. № 1. С. 77–95. doi:10.18384/2310-7235-2023-1-77-95
7. Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция как метасистема психологических ресурсов достижения целей и саморазвития человека // Фундаментальные и прикладные исследования современной психологии: результаты и перспективы развития / Отв. ред. А.Л. Журавлев, В.А. Кольцова. М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2017. С. 501–509.
8. Осницкий А.К. Саморегуляции в разных видах активности человека [Электронный ресурс] // Психология саморегуляции в контексте актуальных задач образования (к 90-летию со дня рождения О.А. Ко-

- нопкина): Сборник научных статей / под ред. В.И. Моросановой, Ю.П. Зинченко. М.: ФГБНУ «Психологический институт РАО», 2021. С. 43–47. doi:10.24412/cl-36466-2021-1-43-47
9. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся при подготовке к ЕГЭ: Методические рекомендации / авт.-сост. Паршукова С.В. Тамбов, 2017. 115 с.
 10. Роджерс К. Клиент-центрированная психотерапия: теория, современная практика и применение. М.: Психотерапия, 2007. 558 с.
 11. Романова А.Н. Психологическое сопровождение старшеклассников в период подготовки к ЕГЭ // Концепт. 2012. № 10. С. 31–35.
 12. Соболева А.Е., Егорова С.В., Савенко В.В. Методы психологической коррекции эмоциональных нарушений у детей // Комплексная коррекция трудностей обучения в школе / Под ред. Ж.М. Глозман, А.Е. Соболевой. 2-е изд. М.: Смысл, 2019. 544 с.
 13. Фролова Е.В. Взаимосвязь стилевых особенностей восприятия с успешностью обучения студентов вузов // Академический журнал Западной Сибири. 2014. Том 10. № 3 (52). С. 124–125.
 14. Чибисова М.Ю. Психологическая подготовка к ЕГЭ. Работа с учащимися, педагогами, родителями. М.: Генезис, 2009. 184 с.
 15. Hirschauer A.-K., Aufhammer F., Bode R., Chasiotis A., Künne T. Parental Empathy as a Source of Child's Scholastic Performance: Linking Supportive Parental Empathy and School Grades by Particular Aspects of Children's Self-Regulation // Why People Do the Things They Do: Building on Julius Kuhl's Contributions to the Psychology of Motivation and Volition / Baumann N., Kazén M., Quirin M., Koole S.L. (Eds.). Göttingen: Hogrefe, 2018. P. 359–374.
 16. Sunnatova R.I. Teacher's Communicative Skills Generating 'Subject – Subject' Interaction // Psychology and Education — ICPE 2018: Proceedings of the International Conference on Psychology and Education (ICPE 2018), 25-26 June, 2018, Psychological Institute of Russian Academy of Education, Russia / Malykh S., Nikulchev E. (Eds.). Moscow: Future Academy, 2018. P. 659–664. doi:10.15405/epsbs.2018.11.02.76

References

1. Bystrova N.V., Kaznacheeva S.N., Urakova E.A., Gosel'bakh O.I. Osobennosti psikhologicheskogo blagopoluchiya obuchayushchikhsya v obrazovatel'noi srede [Peculiarities of psychological well-being students in educational environment]. *Innovatsionnaya ekonomika: perspektivy razvitiya i sovershenstvovaniya = Innovative economy: prospects for development and improvement*, 2019, no. 5 (39), pp. 26–31. (In Russ.).
2. Dubrovina I.V. Fenomen "mezhluchnostnoe vzaimodeistvie" kak kul'turnyi komponent obrazovatel'noi sredy [The phenomenon of "interpersonal interaction" as a cultural component of the educational environment] [Elektronnyi resurs]. In L.M. Mitina (Ed.). *Novaya psikhologiya professional'nogo truda pedagoga: ot nestabil'noi real'nosti k ustoychivomu razvitiyu. Sbornik statei*. Moscow: Psikhologicheskii institut RAO, 2021, pp. 13–16. doi:10.24412/cl-36422-2021-1-13-16 (In Russ.).
3. Kapitanets D.A. Psikhologo-pedagogicheskaya korrektsiya situativnoi trevozhnosti vypusnikov shkoly kak innovatsionnaya tekhnologiya [Psychological-pedagogical correction situational anxiety graduates of the school as an innovative technology]. *Kontsept = Concept*, 2015, special issue no. 01. (In Russ.).
4. Konopkin O.A. Obshchaya sposobnost' k samoregulyatsii kak faktor sub'ektnogo razvitiya. *Voprosy psikhologii = Voprosy Psikhologii*, 2004, no. 2, pp. 128–135. (In Russ.).
5. Mamykina N.V., Butsyk S.V., Kamskova Yu.G. Psikhofiziologicheskie osobennosti reaktsii organizma cheloveka na emotsional'noe napryazhenie vo vremya ekzamina: Monografiya Chelyabinsk: Chelyabinskaya gosudarstvennaya akademiya kul'tury i iskusstv, 2010. 207 p. (In Russ.).
6. Mitina L.M., Mitin G.V., Vostokova Yu.I. Psikhologicheskie zakonomernosti i resursy lichnostno-professional'nogo razvitiya polisub'ektnoi obshchnosti "pedagog — uchashchiysya" pri perekhode s odnoi stupeni obrazovaniya na druguyu v usloviyakh tekhnologicheskikh transformatsii [Psychological patterns and resources of personal and professional development of the polysubject community "teacher – student" during the transition from one stage of education to another in the conditions of technological transformations] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologiches-*

- kie nauki = *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychological Sciences*, 2023, no. 1, pp. 77–95. doi:10.18384/2310-7235-2023-1-77-95 (In Russ.).
7. Morosanova V.I. Osoznannaya samoregulyatsiya kak metasistema psikhologicheskikh resursov dostizheniya tselei i samorazvitiya cheloveka [Conscious self-regulation as a meta-system of psychological resources in goal achievement and self-development]. In Zhuravlev A.L., Koltsova V.A. (Eds.). *Fundamental'nye i prikladnye issledovaniya sovremennoi psikhologii: rezul'taty i perspektivy razvitiya*. Moscow: Izdatel'stvo "Institut psikhologii RAN", 2017, pp. 501–509. (In Russ.).
 8. Osnitsky A.K. Samoregulyatsii v raznykh vidakh aktivnosti cheloveka [Self-regulation in different types of human activity] [Elektronnyi resurs]. In Morosanova V.I., Zinchenko Yu.P. (Eds.). *Psikhologiya samoregulyatsii v kontekste aktual'nykh zadach obrazovaniya (k 90-letiyu so dnya rozhdeniya O.A. Konopkina): Sbornik nauchnykh statei*. Moscow: FGBNU "Psikhologicheskii institut RAO" Publ., 2021, pp. 43–47. doi:10.24412/cl-36466-2021-1-43-47 (In Russ.).
 9. Parshukova S.V. Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie obuchayushchikhsya pri podgotovke k EGE: Metodicheskie rekomendatsii. Tambov, 2017. 115 p. (In Russ.).
 10. Rogers C. Klient-tsentrirovannaya psikhoterapiya: teoriya, sovremennaya praktika i primeneniye [Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory]. Moscow: Psikhoterapiya, 2007. 558 p. (In Russ.).
 11. Romanova A.N. Psikhologicheskoe soprovozhdenie starsheklassnikov v period podgotovki k EGE [Thepsychological support ofseniors in the period of preparation for the United state examinations]. *Kontsept = Koncept*, 2012, no. 10, pp. 31–35. (In Russ.).
 12. Soboleva A.E., Egorova S.V., Savenko V.V. Metody psikhologicheskoi korrektsii emotsional'nykh narushenii u detei. In Glozman Zh.M., Soboleva A.E. (Eds.). *Kompleksnaya korrektsiya trudnostei obucheniya v shkole*. 2nd ed. Moscow: Smysl, 2019. 544 p. (In Russ.).
 13. Frolova E.V. Vzaimosvyaz' stilevykh osobennostei vospriyatiya s uspezhnost'yu obucheniya studentov vuzov. *Akademicheskii zhurnal Zapadnoi Sibiri = Academic Journal of West Siberia*, 2014. Vol. 10, no. 3 (52), pp. 124–125. (In Russ.).
 14. Chibisova M.Yu. Psikhologicheskaya podgotovka k EGE. Rabota s uchashchimisya, pedagogami, roditelyami. Moscow: Genezis, 2009. 184 p. (In Russ.).
 15. Hirschauer A.-K., Aufhammer F., Bode R., Chasiotis A., Künne T. Parental Empathy as a Source of Child's Scholastic Performance: Linking Supportive Parental Empathy and School Grades by Particular Aspects of Children's Self-Regulation. In Baumann N., Kazén M., Quirin M., Koole S.L. (Eds.). *Why People Do the Things They Do: Building on Julius Kuhl's Contributions to the Psychology of Motivation and Volition*. Göttingen: Hogrefe, 2018, pp. 359–374.
 16. Sunnatova R.I. Teacher's Communicative Skills Generating 'Subject – Subject' Interaction. In Malykh S., Nikulchev E. (Eds.). *Psychology and Education — ICPE 2018: Proceedings of the International Conference on Psychology and Education (ICPE 2018), 25-26 June, 2018, Psychological Institute of Russian Academy of Education, Russia*. Moscow: Future Academy, 2018, pp. 659–664. doi:10.15405/epsbs.2018.11.02.76

Информация об авторах

Суннатова Рано Иззатовна

доктор психологических наук, профессор, департамент психологии, Институт педагогики и психологии образования, Московский городской педагогический университет (ГАОУ ВО МГПУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7642-9941>, e-mail: sunrano@mail.ru

Information about the authors

Rano I. Sunnatova

*Doctor of Psychology, Professor, Department of Psychology, Institute of Pedagogy and Psychology of Education,
Moscow City University, Moscow, Russia*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7642-9941>, e-mail: sunrano@mail.ru

Получена 12.04.2024

Received 12.04.2024

Принята в печать 26.04.2024

Accepted 26.04.2024

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

Латентные социальные группы: феномен, эволюция, перспективы исследования

Толочек В.А.

*Институт психологии Российской академии наук (ФГБУН ИП РАН), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1378-4425>, e-mail: tolochekva@mail.ru*

Цель исследования: изучение и описание феномена ЛСГ (латентных социальных групп). Гипотезы: 1) основаниями появления ЛСГ как пред-форм выступают субъективные предпочтения человека («глубинные» личностные образования, формируемые условиями внутренней и внешней среды); 2) субъективные предпочтения человека выступают факторами, предопределяющими возможность, вероятность и тесноту его связей с другими людьми в процессах становления и эволюции социальных групп. Методы: теоретико-категориальный анализ, изучение литературных источников; авторская методика (анкета «Динамика стиля профессиональной жизни»: респонденты оценивали роль условий социальной среды как «факторов профессионализма», динамику своего профессионализма от 20 до 65 лет. Опрошено 482 мужчин и женщин в возрасте 30–50 лет ($M = 39,9$; $SD = 7,6$; 132 государственных служащих, 129 инженеров, 221 менеджер). Выборка делилась на группы по полу, должностной позиции обследуемых, субъективной значимости условий среды как «факторов профессионализма». Результаты исследования подтверждают рабочие гипотезы. Выделены особенности становления ЛСГ в континууме сменяющих друг друга сфер жизнедеятельности человека; определение.

Ключевые слова: латентные социальные группы (ЛСГ), декларированные социальные группы (ДСГ), эволюция, субъективные предпочтения, условия, факторы.

Финансирование: работа выполнена в соответствии с Государственным заданием Минобрнауки РФ № 0138-2024-0017 «Профессиональная деятельность и развитие личности человека в условиях организационных и техногенных изменений».

Для цитаты: 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

Latent Social Groups: Phenomenon, Evolution, Research Prospects

Vladimir A. Tolochek

Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1378-4425>, e-mail: tolochekva@mail.ru

Purpose of the study: to study and describe the phenomenon of LSG (latent social groups). Hypotheses: 1) The basis for the emergence of LSG as pre-forms are the subjective preferences of a person ("deep" personal formations formed by the conditions of the internal and external environment). 2) A person's subjective preferences are factors that predetermine the possibility, likelihood and closeness of his connections with other people in the processes of formation and evolution of social groups. Methods: category-theoretic analysis, study of literary sources; author's methodology (questionnaire "Dynamics of professional life style": respondents assessed the role of social environmental conditions as "factors of professionalism", the dynamics of their professionalism from 20 to 65 years old. 482 men and women aged 30-50 years were interviewed ($M=39.9$; $SD=7.6$; 132 civil servants, 129 engineers, 221 managers). The sample was divided into groups by gender, job position of the subjects, subjective significance of environmental conditions as "factors of professionalism." The results of the study confirm the working hypotheses. Features of the formation of LSG in the continuum are highlighted successive spheres of human life; the definition.

Keywords: *latent social groups (LSG), declared social groups (DSG), evolution, subjective preferences, conditions, factors.*

Funding: *the work was carried out in accordance with the State Assignment of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 0138-2024-0017 "Professional activity and development of a person's personality in the conditions of organizational and man-made changes".*

For citation: Tolochek V.A. Latent Social Groups: Phenomenon, Evolution, Research Prospects. *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.).

Введение

В процессе разработки проблемы *профессионального становления субъекта* (ПСС) были получены парадоксальные результаты, не соответствующие нашим ожиданиям, не соответствующие литературным данным. Если условно различать:

- во-первых, малые социальные группы как имеющие выраженные признаки их идентификации (по полу, возрасту, социальному статусу и пр.),
- во-вторых, неявные, скрытые, потенциально способные быстро оформиться, не имеющие внешне выраженных признаков,

то группы первого типа можно определить как *декларированные социальные группы* (ДСГ), а второго — *латентные социальные группы* (ЛСГ) [11; 12].

Если критерием деления выборки (482 чел.) выступали явные признаки (пол, занимаемая должность, профессиональная сфера и пр.), то между двумя подвыборками имели место значимые статистические различия по части переменных; если же критерием деления выступали неявные признаки, обычно не декларируемые и не артикулируемые человеком (например, роль матери, отца, родственников, супругов, науки, искусства и пр. как «факторов профессионализма»), то доля переменных, достигающих статистической значимости различий, была намного больше (согласно *t*-критерию). В циклах исследований эти эффекты регулярно подтверждались.

Выделим несколько сопряженных научных проблем. Сравнительно с индивидуальной, полнота разработанности проблемы *совместной деятельности* много меньше. Следовательно, изучение малых групп (ДСГ и ЛСГ) есть «мостик», выход на проблему *совместной деятельности*. Многие социально-психологические эффекты *совместной деятельности* предполагают высокую психологическую, социально-психологическую и социальную компетентность членов группы [1; 7; 8; 9; 10]. Выраженными историческими тенденциями стали неустойчивость браков, разводы, неполные семьи, один ребенок, недостаток внимания родителей и т. д. Результатом разрушения структуры многоукладной и нуклеарной семьи является недостаток социального опыта молодых людей, дефицит их конструктивных, деловых и межличностных взаимодействий с другими [6; 9; 13]. В этой связи, малые группы (ДСГ и ЛСГ), механизмы их образования и эволюции отражают естественное социальное пространство жизнедеятельности людей и косвенно — проблему *профессионального становления субъекта* (ПСС).

Если проблему ПСС рассматривать широко в ее полной «развертке» — в продолжение активной профессионально-трудовой жизни человека, включая стадию предкарьеры (выбора профессии, подготовки к профессиональной жизни) и стадию посткарьеры (формы социальной активности людей, завершивших «карьерное движение»), — то можно выделить континуум типовых сфер жизнедеятельности человека: *средняя школа — среднее/высшее специальное заведение — активная профессиональная деятельность — постпрофессиональная активность*, — в которых проявляются способности и умения человека интегрироваться в состав социальных групп, быстро овладевать должными социальными ролями, «находить себя» в командной работе, получать удовлетворение от общения с партнерами. Все, что на этом долгом пути может способствовать и препятствовать личностному росту и развитию человека, его становлению как успешного субъекта, полноте самореализации в разных сферах жизнедеятельности, крайне важно как для самого человека, так и для его окружающих, для общества в целом, для государства. Итак, сферы общего среднего, специального и высшего образования являются перманентно актуальными во всех отношениях; в пространстве малых групп «решаются задачи» формирования Я-концепции, самореализации в трудовой, семейной, в досуговой сфере [4; 7].

Латентные социальные группы как феномен

В оценках состояния теории социальных групп уже неоднократно обращаюсь к выразительной констатации А.В. Сидоренкова: «многие теории не позволяют предположить существование каких-то пока не известных науке групповых явлений, исчерпали свои внутренние возможности и, соответственно, не получили дальнейшего развития» [7, с. 37]. Это емкое обобщение хорошо согласуется и с другими аспектами «состояния вопроса»: значительным расхождением эмпирических результатов, фиксируемых в разных метаанализах; далеко не согласованными, разными критериями оценки эффективности деятельности групп [8].

Наши исследования затрагивают несколько малоизученных вопросов. Первый: стадия зарождения группы. В «классических» концепциях постулируется, что триггерами формирования группы выступают общая цель, совместная деятельность, непосредственные коммуникации людей [1; 7; др.]. Но в процессах зарождения группы оправданно выделять предстадию распознавания будущих партнеров (по явным и неявным признакам). Не всегда объединение людей определяется общей целью, деятельностью, регулярными контактами, информированием друг друга. Не

менее «цепко» объединяет людей «*социально-психологическая ткань*»; объединение людей не всегда начинается с процессов интеграции. На стадии зарождения группы возможны разнонаправленные процессы «ветвления» траекторий взаимодействий партнеров, переходов на разные «языки» общения.

Дизайн исследования. Опрошено 482 мужчин и женщин в возрасте 30–50 лет ($M = 39,9$; $SD = 7,6$; 132 государственных служащих, 129 инженеров и руководителей подразделений промышленных предприятий, 221 менеджер). Использовали: теоретико-категориальный анализ, изучение литературных источников; t -сравнение для независимых групп. По авторской методике (анкета «Динамика стиля профессиональной жизни») респонденты оценивали роль условий социальной среды как «факторов профессионализма» (роль отца, матери, родственников, друзей, коллег, супругов, обстоятельств, науки, искусства, религии и др.); динамику своего профессионализма от 20 до 65 лет (ретроспективно до актуального возраста и проспективно — прогнозируя динамику последующей эволюции); также фиксировались их социально-демографические и служебно-должностные характеристики. Выборка делилась на группы; критериями деления выступали пол, должность, субъективная значимость условий среды как «факторов профессионализма»; при делении на две группы к первой «относились респонденты с оценками условий от 0 баллов до средних по выборке, ко второй — больше средних» [12, с. 133].

Обсуждение результатов исследования

В ранее опубликованных статьях [10; 11; 12] представлялись основные фрагменты НИР: описательная статистика (позволяющая использовать разные методы параметрической статистики: t -сравнение, корреляционный, факторный, множественный регрессионный анализ и др.), а также — ожидаемые и нетривиальные результаты. «В первых циклах статистических расчетов проводилось деление выборки как по явным критериям (мужчины/женщины, специалисты/руководители; состоящие в браке / не состоящие, имеющие детей / не имеющие и т. п.), так и по неявным (полнота самореализации в семейной жизни, относительный к возрасту стаж семейной жизни, быстрота «вертикальной» карьеры, большая или меньшая значимость родительской семьи, своей семьи, рабочих групп и др.). ...при делении выборки по разным критериям большая часть переменных достигала уровня статистической значимости [12, с. 134]. «При делении выборки на группы лиц, отмечавших сравнительно малую субъективную значимость для них обстоятельств жизни как «факторов профессионализма», и лиц, признававших большую значимость внешних обстоятельств — большую или меньшую значимость науки, искусства, религии, — мера межгрупповых различий и число таких переменных были сопоставимыми с различиями между мужчинами и женщинами, руководителями и специалистами» [12, с. 134–135].

«Выделяя феномен «латентные социальные группы» (ЛСГ), его отличающий от ... декларированных социальных групп (ДСГ), отметим его особенности: 1) он существует... как пред-форма активных, проявленных групп; 2) члены таких пред-форм, или латентных стадий эволюции групп, не обязательно регулярно взаимодействуют между собой, но, вероятно, быстро опознают «своих» и «чужих» в значимых для них ситуациях; 3) не обязательно членов таких пред-форм, или латентных стадий, актуально объединяют общая деятельность, общие цели, но... при определенных условиях «опознавания друг друга» они могут объединяться для совместной деятельности и достижения общей цели; 4) о феномене ЛСГ можно судить по мере признания людьми субъективной значимости для них разных условий социальной среды; за проявленными предпочтениями стоят «глубинные факторы» (особенности психофизиологической организации человека, его раннего окружения и др.)» [12, с. 140]. ЛСГ есть «возможные объединения людей, в важных аспектах жизнедеятельности (ценностных ориентациях, образе жизни и др.) сходных между собой, потенциально способных к интеграции и взаимодействиям (в достижении общих целей, комфортному общению, поддержанию ...поведения). ЛСГ представляют собой предстadium (латентные стадии) возможного становления и развития ...социальных структур» [12, с. 140].

При многократных делениях выборки по разным критериям большие по величине и частотности различия выявлены между группами обследуемых, разделяемых как по *отдельным субъективным предпочтениям* людей (признания большей или меньшей роли других людей и фрагментов социальной среды), так и по *суммам* оценок субъективной значимости условий социальной микро- и мезосреды (родительской или своей семьи, рабочих групп и др.). Следовательно, именно *субъективные предпочтения* человека являются не менее весомыми факторами в организации его жизнедеятельности, чем выделяемые им цели деятельности, регулярные акты взаимодействия, рефлексия членства в группе и пр.

Следующим шагом в анализе таких связей должно быть признание глубинных оснований *субъективных предпочтений*, формирующихся в раннем детстве в процессе взаимодействия с непосредственным окружением и/или его замещениями, в роли которых выступают книги, кинематограф, театр, музыка, спорт и пр., а также устойчивые сформированные предпочтения, которые играют важную роль в дифференциациях «свой/чужой», «мы/они». Несомненно, важная роль в развитии человека принадлежит ему как активному субъекту, определяющему свои отношения с миром [2; 3; 4; 5; 10; 11; др.], но многое определяется формами и процессами его взаимодействия с другими людьми и других людей с ним.

Заключение

Результаты эмпирического исследования подтверждают рабочие гипотезы. В одном социальном пространстве-времени сосуществуют разные объединения, структуры, в большей или меньшей их выраженности, проявленности, развития, активности функционирования. *Латентные социальные группы* (ЛСГ) есть пред-формы, или латентные стадии, становления и существования социальных объектов, которые в процессе их эволюции могут проявляться как актуальные (декларативные) группы с разными траекториями их возможного развития. Представители одних латентных групп отличаются от других значимостью для них как отдельных условий среды, так и целых закрытых пространств (родительской семьи, своей семьи, рабочих групп и пр.). Ряды социальных пространств представим континуумом сменяющих друг друга сфер жизнедеятельности: *средняя школа — высшее/среднее специальное заведение — пространство активной профессиональной деятельности — постпрофессиональная активность*, в каждой из которых развиваются или подавляются его способности и умения интегрироваться в составы новых групп.

Литература

1. Андреева Г.М. Социальная психология: Учебник. М.: Аспект Пресс, 2005.
2. Гришина Н.В. Человек в отношениях с окружающим миром: описания контекста [Электронный ресурс] // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2022. № 3. С. 22–39. doi:10.11621/vsp.2022.03.03
3. Леонтьев Д.А. Экзистенциальный подход в современной психологии личности // Вопросы психологии. 2016. № 3. С. 3–15.
4. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. М.: Академия, 2004.
5. Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция как метаресурс достижения целей и разрешения проблем жизнедеятельности [Электронный ресурс] // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2021. № 1. С. 3–37. doi:10.11621/vsp.2021.01.01
6. Рубцова Н.Е., Леньков С.Л. Психологическая структура профессиональной направленности: Монография. Тверь: СФК-офис, 2023.
7. Сидоренков А.В. Психология малой группы. М.: Юрайт, 2018.
8. Сидоренков А.В., Бороховский Е.Ф. Сплоченность, норма продуктивности и эффективность малых производственных групп и неформальных подгрупп [Электронный ресурс] // Психологический журнал. 2023. Том 44. № 2. С. 28–39. doi:10.31857/S020595920024905-1
9. Толочек В.А. Психология труда. СПб: Питер, 2021.

10. Толочек В.А. Социальная успешность субъекта, окружение, ресурсы: открытые вопросы [Электронный ресурс] // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2022. №4. С. 136–158. doi:10.11621/vsp.2022.04.06
11. Толочек В.А. Латентные социальные группы как феномен [Электронный ресурс] // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. Том 15. № 4. С. 5–19. doi:10.24412/2073-0861-2022-4-5-19
12. Толочек В.А. Пред-формы социальных образований людей: латентные группы как феномен [Электронный ресурс] // Теоретическая и экспериментальная психология. 2023. Том 16. № 2. С. 127–142. doi:10.11621/TEP-23-16
13. Толочек В.А. Технологии профессионального отбора. М.: Юрайт, 2024.

References

1. Andreeva G.M. Sotsial'naya psikhologiya: Uchebnik. Moscow: Aspekt Press, 2005. (In Russ.).
2. Grishina N.V. Chelovek v otnosheniyakh s okruzhayushchim mirom: opisaniya konteksta [Man in Relations with the Environment: Context Descriptions] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya = Moscow University Psychology Bulletin*, 2022, no. 3, pp. 22–39. doi:10.11621/vsp.2022.03.03 (In Russ.).
3. Leontiev D.A. Ekzistentsial'nyi podkhod v sovremennoi psikhologii lichnosti [The existentialist approach in contemporary psychology of personality]. *Voprosy psikhologii = Voprosy Psikhologii*, 2016, no. 3, pp. 3–15. (In Russ.).
4. Mitina L.M. Psikhologiya truda i professional'nogo razvitiya uchitelya. Moscow: Akademiya, 2004. (In Russ.).
5. Morosanova V.I. Osoznannaya samoregulyatsiya kak metaresurs dostizheniya tselei i razresheniya problem zhiznedeyatel'nosti [Conscious self-regulation as a metaresource for achieving goals and solving the problems of human activity] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya = Moscow University Psychology Bulletin*, 2021, no. 1, pp. 3–37. doi:10.11621/vsp.2021.01.01 (In Russ.).
6. Rubtsova N.E., Lenkov S.L. Psikhologicheskaya struktura professional'noi napravlenosti: Monografiya. Tver: SFK-ofis, 2023. (In Russ.).
7. Sidorenkov A.V. Psikhologiya maloi gruppy. Moscow: Yurait, 2018. (In Russ.).
8. Sidorenkov A.V., Borokhovskii E.F. Splochnost', norma produktivnosti i effektivnost' mal'nykh proizvodstvennykh grupp i neformal'nykh podgrupp [Cohesion, Productivity Norms and Effectiveness of Small Production Groups and Informal Subgroups] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskii zhurnal = Psychological Journal*, 2023. Vol. 44, no. 2, pp. 28–39. doi:10.31857/S020595920024905-1 (In Russ.).
9. Tolochek V.A. Psikhologiya truda. Saint Petersburg: Piter, 2021. (In Russ.).
10. Tolochek V.A. Sotsial'naya uspeshnost' sub"ekta, okruzhenie, resursy: otkrytye voprosy [Professional Identity and the Satisfaction with the Professional Activities as Factors of Well-Being in the Workplace] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya = Moscow University Psychology Bulletin*, 2022, no. 4, pp. 136–158. doi:10.11621/vsp.2022.04.06 (In Russ.).
11. Tolochek V.A. Latentnye sotsial'nye gruppy kak fenomen [Latent social groups as a phenomenon] [Elektronnyi resurs]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya = Theoretical and Experimental Psychology*, 2022. Vol. 15, no. 4, pp. 5–19. doi:10.24412/2073-0861-2022-4-5-19 (In Russ.).
12. Tolochek V.A. Pred-formy sotsial'nykh obrazovaniy lyudei: latentnye gruppy kak fenomen [Preforms of social formations of people: latent groups as a phenomenon] [Elektronnyi resurs]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya = Theoretical and Experimental Psychology*, 2023. Vol. 16, no. 2, pp. 127–142. doi:10.11621/TEP-23-16 (In Russ.).
13. Tolochek V.A. Tekhnologii professional'nogo otbora. Moscow: Yurait, 2024. (In Russ.).

Информация об авторах

Толочек Владимир Алексеевич

доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник, лаборатория психологии труда, эргономики, инженерной и организационной психологии, Институт психологии Российской академии наук (ФГБУН ИП РАН), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1378-4425>, e-mail: tolochekva@mail.ru

Information about the authors

Vladimir A. Tolochek

Doctor of Psychology, Professor, Chief Researcher, Department of Labor Psychology, Ergonomics, Engineering and Organizational Psychology, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1378-4425>, e-mail: tolochekva@mail.ru

Получена 09.04.2024

Received 09.04.2024

Принята в печать 30.04.2024

Accepted 30.04.2024

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

Роль родителей и педагогов в формировании профессиональной ориентации учащихся на педагогические профессии

Щелина С.О.

Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского,
Арзамасский филиал (Арзамасский филиал ННГУ), г. Арзамас, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2772-7520>, e-mail: svetokol91@mail.ru

Патрикеева Э.Г.

Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского,
Арзамасский филиал (Арзамасский филиал ННГУ), г. Арзамас, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1145-1830>, e-mail: ellapatrik@mail.ru

Левкина Е.В.

Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского,
Арзамасский филиал (Арзамасский филиал ННГУ), г. Арзамас, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2016-9087>, e-mail: levkina_alena11@mail.ru

Исследование направлено на изучение роли родителей и педагогов в формировании профориентации учащихся на педагогические профессии. Проведено эмпирическое исследование с учащимися психолого-педагогических классов ($n = 45$), их родителями ($n = 55$) и учителями ($n = 37$). В результате было выявлено: учащиеся в целом не ориентированы на получение профессии учителя, в профильный класс попали по причине желания родителей и преобладания гуманитарных предметов; родители, несмотря на заинтересованность, проявляют директивность в профессиональном выборе детей; учителя в большей степени демонстрируют направленность на коммуникацию, что не в полной мере способствует формированию у школьников ориентации на профессию учителя. Формирующий эксперимент направлен на развитие у учащихся осознанности в выборе профессии, выработку конструктивной поддержки детей педагогами и родителями с помощью коррекционно-развивающей программы. По окончании исследования у учащихся повысилась заинтересованность в педагогической профессии, у родителей снизились показатели шкал, связанных с гиперпротекцией, у учителей на первое место вышла направленность на предмет.

Ключевые слова: профориентация, педагогическая направленность личности, психолого-педагогические классы, профильное обучение, родители, педагоги.

Для цитаты: Щелина С.О., Патрикеева Э.Г., Левкина Е.В. Роль родителей и педагогов в формировании профессиональной ориентации учащихся на педагогические профессии [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2024. Том 21. № 3. С. 99–105. DOI:10.17759/bppe.2024210313

The Role of Parents and Teachers in the Formation of Career Guidance of Students in Pedagogical Professions

Svetlana O. Shchelina

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2772-7520>, e-mail: svetitol91@mail.ru

Ella G. Patrikeeva

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1145-1830>, e-mail: ellapatrik@mail.ru

Elena V. Levkina

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2016-9087>, e-mail: levkina_alena11@mail.ru

The research is aimed at studying the role of parents and teachers in the formation of students' career guidance for teaching professions. An empirical study was conducted with students of psychological and pedagogical classes ($n = 45$), their parents ($n = 55$) and teachers ($n = 37$). As a result, it was revealed: students as a whole are not focused on obtaining the teaching profession, they got into the profile class because of the desire of parents and the predominance of humanitarian subjects; parents, despite their interest, are directive in the professional choice of children; teachers demonstrate a greater focus on communication, which does not fully contribute to the formation of students' orientation towards the teaching profession. The formative experiment is aimed at developing students' awareness in choosing a profession and developing constructive support for children by teachers and parents through a correctional and developmental program. At the end of the study, students' interest in the teaching profession increased, parents' indicators of scales related to hyperprotection decreased, teachers' focus on the subject came out on top.

Keywords: career guidance, pedagogical orientation of the personality, psychological and pedagogical classes, profile education, parents, teachers.

For citation: Shchelina S.O., Patrikeeva E.G., Levkina E.V. The Role of Parents and Teachers in the Formation of Career Guidance of Students in Pedagogical Professions. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya* = *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2024. Vol. 21, no. 3, pp. 99–105. DOI:10.17759/bppe.2024210313 (In Russ.).

В последние годы активно обсуждаются проблемы снижения социального статуса учителя, текучести педагогических кадров в детских садах и школах, вопросы необходимости повышения престижа педагогической профессии среди молодежи [1; 3; 5; 12]. Успешное развитие системы

образования невозможно без мотивированных специалистов, готовых к профессиональному росту. В последнее время на федеральном и региональном уровнях предпринимаются целенаправленные действия для решения этих проблем, включая усиление допрофессиональной педагогической подготовки в рамках непрерывного образования, в том числе раннюю профессиональную ориентацию на педагогические профессии [2; 6; 10].

Л.М. Митина в своей концепции профессионального саморазвития педагогов [7; 8] подчеркивает важность профессиональной направленности педагога как ключевой ценностной ориентации в саморазвитии и основы успешности педагогического труда. Известно, что ценности педагогической профессии передаются школьными учителями, первичная профессиональная ориентация учащихся формируется во взаимодействии с педагогами, которые влияют на их представления о педагогической деятельности и ее значимости [4; 11; 13; 14].

Особое влияние на профессиональный выбор детей в подростковом и раннем юношеском возрастах оказывают родители. Родительские установки зачастую определяют личностный рост человека, от них зависит психологическое благополучие, удовлетворенность жизнью, ведущие мотивы и ценностные ориентиры [9; 10; 15].

В связи с этим целью нашего исследования стало изучение роли родителей и педагогов в формировании профориентации учащихся на педагогические профессии. В исследовании приняли участие 45 учащихся психолого-педагогических классов (9, 10 класс) МБОУ СШ № 6, МБОУ СШ № 14, МБОУ СШ № 16 г. Арзамаса, 55 родителей и 37 педагогов, работающих в данных школах.

Первый этап был посвящен исследованию заинтересованности и готовности учащихся к освоению педагогической профессии. Испытуемым были предложены методики: «Дифференциально-диагностический опросник» (Е.А. Климов), «Профессиональная готовность» (А.П. Чернявская), авторская анкета.

В результате было обнаружено, что учащиеся выбрали педагогический профиль неосознанно («главное не попасть на математический профиль»; по желанию родителей), педагогические профессии не являются для них приоритетными в выборе дальнейшей специализации после окончания вуза, также учащиеся обнаруживают склонность к творческим профессиям в сфере «человек — художественный образ», к чему не относится педагогическая деятельность, а также имеют среднюю степень готовности к выбору профессии в целом.

Второй этап исследования направлен на изучение вовлеченности родителей старшеклассников в процесс профессионального самоопределения их детей с помощью авторской анкеты и методики «Анализ семейных взаимоотношений» (Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис), поскольку гармоничный стиль семейного воспитания способствует выбору профессии на основе деловых и творческих мотивов, а участие родителей в процессе профессионального самоопределения детей влияет на развитие профессиональной компетентности у подростков.

В результате, несмотря на заинтересованность родителей учащихся психолого-педагогических классов в профессиональном самоопределении детей, многие используют прямое директивное влияние на дальнейший выбор профессионального пути старшеклассника или планируют оказать влияние на процесс профессионального самоопределения, изменив его в пользу родительского решения. Большинство родителей уверены, что дети послушно примут родительскую позицию, что также подтверждается результатами исследования преобладающих типов семейного воспитания (потворствующая гиперпротекция, доминирующая гиперпротекция, повышенная моральная ответственность).

На третьем этапе происходила оценка степени включенности учителя в профессию, определение механизмов, через которые профессиональная деятельность воздействует на личность педагога, выявление специфических педагогических деструкций личности с помощью методики «Экспресс-диагностика педагогической направленности учителя» (Ю.А. Кореляков).

В результате обнаружено, что у большинства учителей ярко выражена направленность на коммуникацию (33%), а направленность на предмет вторична (27%). С одной стороны, старшеклассники ценят позитивный эмоциональный настрой учителя и интересную подачу материала, но, с другой стороны, это не способствует формированию у школьников педагогической ориентации и устойчивой мотивации к получению профессии учителя, что изначально было главной целью создания психолого-педагогических классов.

Таким образом, с целью повышения у школьников осознанности в выборе профессии и оказания конструктивной поддержки детям педагогами (через совместное погружение в педагогическую деятельность) и родителями (через выстраивание гармоничных детско-родительских отношений) была разработана коррекционно-развивающая программа, включающая шесть блоков.

1. Мотивационный блок — направлен на развитие заинтересованности учащихся в эксперименте, включает различные кооперативные методы обучения, к примеру, дискуссии о роли педагога в развитии современного общества (на примере разных стран).

2. Личностно-развивающий блок — направлен на актуализацию у учащихся через тренинги и ролевые игры навыков, необходимых для успешной педагогической деятельности.

3. Консультационно-диагностический блок — психологическая помощь учащимся в стрессовых ситуациях, диагностика профессиональной направленности обучающихся.

4. Блок работы с родителями — коррекция детско-родительских отношений и активизация осознанной позиции родителей в процессе профориентации детей.

5. Блок работы с учителями — направлен на личностно-профессиональное развитие, оптимизацию профессиональной направленности личности педагога через тренинги и консультации.

6. Заключительный блок — стимулирует учащихся к саморазвитию в будущей профессиональной деятельности, включает отработку полученных навыков. Блок завершался круглым столом, куда были приглашены все участники исследования, а также ученики средней школы, готовящиеся к поступлению в профильные педклассы.

В результате повторной диагностики выявлены следующие качественные изменения:

- у учащихся: рост интереса к педагогической профессии, выразившийся в большей активности участия в педагогических пробах, возрастании рассмотрения перспективы поступления в педагогический вуз (18% → 28%), повышении показателей выбора профессий типа «человек — человек» (27% → 43%), повышении уровня готовности к выбору профессии (показатели приблизились к границе с высокими);
- у родителей: снижение показателей по шкалам «степень предъявления требований», «степень запретов», «уровень протекции», также родители стали отмечать, что при разговоре о выборе профессии с детьми стали больше прислушиваться к мнению друг друга и все чаще рассматривать поступление в педагогический вуз как один из приоритетных;
- у учителей: качественные и количественные изменения в показателях педагогической направленности: на первом месте — направленность на предмет (43%), на втором — организованность (25%), на третьем — общительность (24%).

Таким образом, сравнительный анализ результатов диагностики показал эффективность реализованной коррекционно-развивающей программы через оказание педагогами конструктивной поддержки детям (совместное погружение в педагогическую деятельность); через работу с родителями в направлении оптимизации детско-родительских отношений и их влияния на профессиональный выбор школьников.

Литература

1. Байбородова Л.В. Психолого-педагогический класс в воспитательной системе образовательной организации // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2022. № 4 (167). С. 17–22.
2. Галкина Н.А., Бровкина А.Г. Влияние направленности личности на профессиональное самоопределение старшеклассников // Наука и образование: отечественный и зарубежный опыт: международная научно-практическая конференция (30 сентября 2019 г. Белгород): Сборник статей. Белгород: ГИК, 2019. С. 356–360.
3. Грязнова Е.В., Жерихова Н.А. Проблема снижения социального статуса профессии педагога // Образование и проблемы развития общества. 2020. № 3 (12). С. 128–136.
4. Калинина Т.В., Патрикеева Э.Г. Психолого-педагогический потенциал ранней профессиональной ориентации // Воспитание и социализация в современной социокультурной среде: сборник научных статей III Международной научно-практической конференции 24–25 ноября 2022 года. СПб: Издательско-полиграфическая ассоциация высших учебных заведений, 2022. С. 302–307.
5. Кашуркина С.С., Лукишина Т.А. Престиж профессии «педагог дошкольного образования»: оценки педагогов и позиция родителей [Электронный ресурс] // Современное дошкольное образование. 2019. № 6 (96). С. 36–49. doi:10.24411/1997-9657-2019-10057
6. Кузьменкова О.В. Содержание профессиональных выборов у школьников, обучающихся в профильных психолого-педагогических классах // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 78-4. С. 285–289.
7. Митина Л.М. Профессионально-личностное развитие педагога: диагностика, технологии, программы: Учебное пособие. М.: Юрайт, 2022. 430 с.
8. Митина Л.М., Щелина С.О. Психологические условия совершенствования профессиональной подготовки студентов-психологов разного уровня обучения // Теоретическая и экспериментальная психология. 2019. Том 12. № 4. С. 15–23.
9. Мартынюк О.Б., Мосина М.О. Влияние детско-родительских отношений на профессиональную направленность подростков // Гуманитарные науки. 2020. № 3 (51). С. 143–157.
10. Ниясова Н.С., Кульмаметьева Э.С. Исследование профессиональной мотивации подростков в процессе профориентации на педагогические специальности [Электронный ресурс] // Наука и школа. 2022. № 5. С. 140–152. doi:10.31862/1819-463X-2022-5-140-152
11. Орлова В.В. Социальная зрелость молодежи: социально-психологический аспект // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2009. № 5. С. 124.
12. Протасов В.С., Кувалдина Е.А. Исследование престижа педагогической профессии среди учащихся современной школы // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2012. № 2–3. С. 6–8.
13. Щелина Т.Т., Левкина Е.В., Щелина С.О. Актуализация психолого-педагогических классов в системе до-профессиональной подготовки современного педагогического образования (из опыта работы Арзамасского филиала ННГУ) // Развитие кадрового потенциала сферы образования: Перегрузка системы непрерывного педагогического образования: сборник научных материалов международного форума «Евразийский образовательный диалог». Ярославль: РИО ЯГПУ, 2023. С. 282–289.
14. Щелина Т.Т., Патрикеева Э.Г., Щелина С.О., Левкина Е.В. Психолого-педагогические проблемы ранней профессиональной ориентации на педагогические профессии [Электронный ресурс] // Вестник Нижегородского университета имени Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2023. № 4 (72). С. 217–225. doi:10.52452/18115942_2023_4_217
15. Щербакова Л.В. Детерминированность профессионального и личностного самоопределения старшеклассников стилем семейного воспитания // Личность как объект психологического и педагогического воздействия: Сборник статей Международной научно-практической конференции: в 2 частях, Уфа, 10 февраля 2016 года. Часть 2. Уфа: Аэтерна, 2016. С. 171–177.

References

1. Baiborodova L.V. Psikhologo-pedagogicheskii klass v vospitatel'noi sisteme obrazovatel'noi organizatsii [Psychological and pedagogical class in the pedagogic system of the educational organization]. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*, 2022, no. 4 (167), pp. 17–22. (In Russ.).
2. Galkina N.A., Brovkina A.G. Vliyanie napravlenosti lichnosti na professional'noe samoopredelenie starsheklassnikov. *Nauka i obrazovanie: otechestvennyi i zarubezhnyi opyt: mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya (30 sentyabrya 2019 g. Belgorod): Sbornik statei*. Belgorod: GiK, 2019, pp. 356–360. (In Russ.).
3. Gryaznova E.V., Zherikhova N.A. Problema snizheniya sotsial'nogo statusa professii pedagoga [The problem of reducing the social status of the teaching profession]. *Obrazovanie i problemy razvitiya obshchestva = Education and Problems of Development of Society*, 2020, no. 3 (12), pp. 128–136. (In Russ.).
4. Kalinina T.V., Patrikeeva E.G. Psikhologo-pedagogicheskii potentsial rannei professional'noi orientatsii // *Vospitanie i sotsializatsiya v sovremennoi sotsiokul'turnoi srede: sbornik nauchnykh statei III Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii 24–25 noyabrya 2022 goda*. Saint Petersburg: Izdatel'sko-poligraficheskaya assotsiatsiya vysshikh uchebnykh zavedenii, 2022, pp. 302–307. (In Russ.).
5. Kashurkina S.S., Lukishina T.A. Prestizh professii “pedagog doshkol'nogo obrazovaniya”: otsenki pedagogov i pozitsiya roditel'ei [Professional prestige of the early childhood education teacher: self-assessment by teachers and by parents] [Elektronnyi resurs]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie = Preschool Education Today*, 2019, no. 6 (96), pp. 36–49. doi:10.24411/1997-9657-2019-10057 (In Russ.).
6. Kuzmenkova O.V. Soderzhanie professional'nykh vyborov u shkol'nikov, obuchayushchikhsya v profil'nykh psikhologo-pedagogicheskikh klassakh [The content of a professional choice among the psychological and pedagogical classes pupils]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of Modern Pedagogical Education*, 2023, no. 78-4, pp. 285–289. (In Russ.).
7. Mitina L.M. Professional'no-lichnostnoe razvitie pedagoga: diagnostika, tekhnologii, programmy: Uchebnoe posobie. Moscow: Yurait, 2022. 430 p. (In Russ.).
8. Mitina L.M., Shchelina S.O. Psikhologicheskie usloviya sovershenstvovaniya professional'noi podgotovki studentov-psikhologov raznogo urovnya obucheniya [Psychological conditions of improvement of professional training of students-psychologists of different level of education]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya = Theoretical and Experimental Psychology*, 2019. Vol. 12, no. 4, pp. 15–23. (In Russ.).
9. Martynyuk O.B., Mosina M.O. Vliyanie detsko-roditel'skikh otnoshenii na professional'nuyu napravlenost' podrostkov [Influence of parent-child relations on the professional orientation of adolescents]. *Gumanitarnye nauki = The Humanities*, 2020, no. 3 (51), pp. 143–157. (In Russ.).
10. Niyasova N.S., Kul'mametyeva E.S. Issledovanie professional'noi motivatsii podrostkov v protsesse proforientatsii na pedagogicheskie spetsial'nosti [Research of teenagers' professional motivation in the process of career guidance for pedagogical specialties] [Elektronnyi resurs]. *Nauka i shkola = Science and School*, 2022, no. 5, pp. 140–152. doi:10.31862/1819-463X-2022-5-140-152 (In Russ.).
11. Orlova V.V. Sotsial'naya zrelost' molodezhi: sotsial'no-psikhologicheskii aspekt. *Mezhdunarodnyi zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovaniy = International Journal of Applied and Fundamental Research*, 2009, no. 5, pp. 124. (In Russ.).
12. Protasov V.S., Kuvaldina E.A. Issledovanie prestizha pedagogicheskoi professii sredi uchashchikhsya sovremennoi shkoly [The issue of the prestige of teaching profession among students in today's schools]. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo humanitarnogo universiteta = Herald of Vyatka State University*, 2012, no. 2–3, pp. 6–8. (In Russ.).
13. Shchelina T.T., Levkina E.V., Shchelina S.O. Aktualiztsiya psikhologo-pedagogicheskikh klassov v sisteme doprofessional'noi podgotovki sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya (iz opyta raboty Arzamasskogo filiala NNGU) [Updated psychological and pedagogical classes in the system of pre-professional training of modern pedagogical education (from the experience of the Arzamas Branch)]. *Razvitie kadrovogo potentsiala sfery obrazovaniya: Perezagruzka sistemy nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya:*

sbornik nauchnykh materialov mezhdunarodnogo foruma "Evraziiskii obrazovatel'nyi dialog". Yaroslavl: RIO YaGPU, 2023, pp. 282–289. (In Russ.).

14. 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 imeni 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.).
15. Shcherbakova L.V. Determinirovannost' professional'nogo i lichnostnogo samoopredeleniya starsheklassnikov stilem semeinogo vospitaniya. *Lichnost' kak ob"ekt psikhologicheskogo i pedagogicheskogo vozdeistviya: Sbornik statei Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Ufa, 10 fevralya 2016 goda: V 2 chastyakh. Chast' 2*. Ufa: Aeterna, 2016, pp. 171–177. (In Russ.).

Информация об авторах

Щелина Светлана Олеговна

кандидат психологических наук, доцент, кафедра общей и практической психологии, психолого-педагогический факультет, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Арзамасский филиал (Арзамасский филиал ННГУ), г. Арзамас, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2772-7520>, e-mail: svetokol91@mail.ru

Патрикеева Элла Геннадьевна

кандидат психологических наук, доцент, кафедра общей и практической психологии, психолого-педагогический факультет, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Арзамасский филиал (Арзамасский филиал ННГУ), г. Арзамас, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1145-1830>, e-mail: ellapatrik@mail.ru

Левкина Елена Викторовна

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра общей и практической психологии, психолого-педагогический факультет, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Арзамасский филиал (Арзамасский филиал ННГУ), г. Арзамас, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2016-9087>, e-mail: levkina_alena11@mail.ru

Information about the authors

Svetlana O. Shchelina

PhD in Psychology, Associate Professor, Department of General and Practical Psychology, Faculty of Psychology and Pedagogics, Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Arzamas Branch, Arzamas, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2772-7520>, e-mail: svetokol91@mail.ru

Ella G. Patrikeeva

PhD in Psychology, Docent, Associate Professor, Department of General and Practical Psychology, Faculty of Psychology and Pedagogics, Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Arzamas Branch, Arzamas, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1145-1830>, e-mail: ellapatrik@mail.ru

Elena V. Levkina

PhD in Education, Associate Professor, Department of General and Practical Psychology, Faculty of Psychology and Pedagogics, Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Arzamas Branch, Arzamas, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2016-9087>, e-mail: levkina_alena11@mail.ru

Получена 31.05.2024

Принята в печать 03.06.2024

Received 31.05.2024

Accepted 03.06.2024

Независимая оценка эффективности психолого-педагогических методик и программ

Independent Evaluation of the Effectiveness of Psychological and Pedagogical Methods and Programs

Методика «Систематизация» в цифровом формате для оценки уровня развития логического мышления старших дошкольников

Клопотова Е.Е.

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1975-318X>, e-mail: klopotovae@mgppu.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

Уровень развития логического мышления ребенка в старшем дошкольном возрасте позволяет говорить об эффективности проводимой образовательной работы и прогнозировать успешность дальнейшего обучения в школе. В статье представлены результаты применения модифицированной методики «Систематизация» (авторы Н.Б. Венгер, А.И. Булычева) для детей шестого и седьмого годов жизни из комплекта диагностических методик умственного развития дошкольников (Л.А. Венгер), направленной на выявление уровня развития логического мышления. Задания методики были переведены в цифровой формат, что упрощает ее использование. В таком формате методика «Систематизация» прошла процедуру стандартизации, в результате которой была определена хорошая внешняя и дифференциальная валидность, доказана структура и надежность методики, определены возрастные нормы освоения современными старшими дошкольниками действия логического мышления мультипликации. Результаты исследования позволяют говорить о том, что адаптированный вариант методики может быть использован психологами в научных и практических целях для сопровождения образовательного процесса, способствующего развитию мышления детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: диагностика, диагностическая методика, логическое мышление, дошкольный возраст, оценка развития, диагностические нормы, надежность, валидность.

Финансирование: Научно-исследовательский проект «Стандартизация методик для оценки уровня познавательного и личностного развития детей и подростков» реализуется ФГБОУ ВО МГППУ в рамках программы стратегического академического лидерства «Приоритет 2030».

Благодарности: авторы благодарят за помощь в сборе данных руководителя научно-методического центра сопровождения педагогических работников МГППУ О.И. Леонову и начальника отдела мониторинга качества профессионального образования МГППУ Л.М. Прокопьеву.

Дополнительные данные: наборы данных доступны онлайн
<https://doi.org/10.48612/MSUPE/659b-4p44-4f95>, <https://doi.org/10.48612/MSUPE/kfrv-h9zb-7tz2>

Для цитаты: Клопотова Е.Е., Федоров В.В. Методика «Систематизация» в цифровом формате для оценки уровня развития логического мышления старших дошкольников [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2024. Том 21. № 3. С. 106–121. DOI:10.17759/bppe.2024210314

“Systematization” Test in Digital Format to Assess the Level of Development of Logical Thinking of Senior Preschoolers

Ekaterina E. Klopotova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1975-318X>, e-mail: klopotovae@mgppu.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 level of development of a child's logical thinking in the older preschool age allows us to talk about the effectiveness of the educational work carried out and predict the success of further education at school. The article presents the results of the application modification of the “Systematization” test (authors N.B. Wenger, A.I. Bulycheva) for children of the sixth and seventh years of life from a set of diagnostic methods of mental development of preschoolers (L.A. Wenger) to evaluate logical thinking. The tasks of the test were transferred to a digital format, which simplifies its use. In this format, the “Systematization” test underwent a standardization procedure, as a result of which good external and differential validity was determined, the structure and reliability of the test were proved, age norms for mastering the actions of logical thinking of animation by modern older preschoolers were determined. The results of the study suggest that an adapted version of the test can be used by psychologists for scientific and practical purposes, to accompany the educational process that promotes the development of thinking in older preschool children.

Keywords: diagnostics, test, logical thinking, preschool age, development assessment, diagnostic norms, reliability, validity.

Funding: The research project “Standardization of methods for assessing the level of cognitive and personal development of children and adolescents” is being implemented by the Moscow State University of Psychology and Education within the framework of the strategic academic leadership program “Priority 2030”.

Acknowledgements: the authors are grateful to Oksana I. Leonova, the Head of the Federal Center for Scientific and Methodological Support of the Pedagogical Staff of MSUPE, and Lyubov M. Prokopyeva, the Head of the Professional Education Quality Monitoring Department of MSUPE, for assistance in collecting data.

Supplemental data: datasets available online at <https://doi.org/10.48612/MSUPE/659b-4p44-4f95>, <https://doi.org/10.48612/MSUPE/kfrv-h9zb-7tz2>

For citation: Klopotova E.E., Fedorov V.V. “Systematization” Test in Digital Format to Assess the Level of Development of Logical Thinking of Senior Preschoolers. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya* = *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2024. Vol. 21, no. 3, pp. 106–121. DOI:10.17759/bppe.2024210314 (In Russ.).

Введение

В дошкольном возрасте на фоне преобладающего наглядно-образного типа мышления (Запорожец А.В., Минская Г.И., Венгер Л.А., Поддьяков Н.Н. и др.) параллельно с образными формами познания действительности начинают функционировать и элементы логического мышления, которое будет активно развиваться на следующем возрастном этапе (Пиаже Ж., Выготский Л.С., Запорожец А.В., Венгер Н.Б., Агаева Е.Л., Поддьяков Н.Н. и др.). Оценка уровня развития логического мышления является одной из важных задач в старшем дошкольном возрасте — она позволяет говорить об эффективности проводимой образовательной работы и прогнозировать успешность дальнейшего обучения в школе [3; 5; 6; 7; 8; 11; 12].

Существует довольно много диагностических методик, большинство из которых являются стандартизированными, для оценки логического мышления начиная с младшего школьного возраста (Методика для определения уровня умственного развития детей 7–9 лет Э.Ф. Замбиявичене, тест Г. Вицлака «Способность к обучению в школе», Школьный тест умственного развития (ШТУР) К.М. Гуревича, М.К. Акимовой и др., Групповой интеллектуальный тест (ГИТ) Дж. Ван и др.). Для детей дошкольного возраста их существенно меньше. Связано это с тем, что логическое мышление в дошкольном возрасте, в отличие от развитых понятийных форм мышления, реализуется только с опорой на наглядные образы, и, соответственно, инструменты для его оценки должны учитывать эту специфику [8; 13].

Несмотря на то, что в отечественной психологии существуют методики, направленные на оценку логического мышления дошкольников, подавляющее большинство из них не стандартизированы. Они не дают средних количественных показателей по возрастной группе, что очень важно при оценке готовности к школьному обучению, а только позволяют отнести полученные ребенком результаты к уровню выполнения задания, установленному разработчиком методики на основании собственного опыта и теоретических положений, и очень часто связаны с общей осведомленностью ребенка — «Четвертый лишний», «Классификация» и др. [9; 11].

Единственной разработанной и стандартизированной у нас в стране методикой оценки логического мышления детей старшего дошкольного возраста является методика «Систематизация» (авторы Н.Б. Венгер, А.И. Булычева), входящая в стандартизированный комплект оценки умственного развития, разработанный под руководством Л.А. Венгера. Методика направлена на выявление у детей сформированности логического действия мультипликации, предполагающего объединение двух логических действий: классификации (систематизации фигур по форме) и серии (систематизации фигур по величине) (см. приложение). [5; 6].

Методика была создана для группового обследования детей с использованием печатных тетрадей. На странице А4 располагалась матрица из геометрических фигур разной формы и величины. Для детей 7-го года жизни — девять страниц, матрица состояла из 36 клеток (6х6). По вертикали (слева и справа) расположены геометрические фигуры разных форм. По горизонтали в верхнем и нижнем рядах фигуры, изменяющиеся по размеру от большой к маленькой. Под матрицей расположены три геометрические фигуры (разные по форме и размеру), которые необходимо разместить в пустых клетках с учетом этих двух параметров. (см. приложение). Для детей 6-го года жизни, с учетом возрастных возможностей, количество страниц в тетради было сокращено до семи, количество клеток в матрице — до 30 (6х5, сократили один столбец), количество фигур, которые нужно разместить в матрице, уменьшили до двух. Также были внесены изменения в инструкцию. Последняя рестандртизация данного инструментария была проведена более 30 лет назад. Что, безусловно, требует новой рестандартизации на современной выборке.

В рамках проводимой рестандартизации и адаптации данной методики к современной выборке задания были переведены в электронный вид (система «Анкетолог»), что упрощает ее использование в работе с детьми и в части обеспечения материалами (ранее был печатный вариант, требовавший значительный расход бумаги), и в части обработки полученных данных (оценка включена в программу и осуществляется автоматически). Также в результате модификации было сокращено количество заданий в комплекте для детей седьмого года жизни.

Процедура и методы исследования

Задача данного исследования состояла в психометрической проверке и определении статистических норм двух методик «Систематизация», предназначенных для детей 5–6 лет и 6–7 лет. Организация исследования осуществлялась совместно с Федерацией психологов образования России представителями региональных отделений ФПО России. В исследовании принимали участие дети, посещавшие дошкольные образовательные организации. Родителями (законными представителями) дошкольников, принявших участие в полевом исследовании, было подписано информированное согласие.

На первом этапе исследования проводился сбор эмпирических данных путем проведения методик «Систематизация» в электронной форме (система «Анкетолог») — отдельно для детей 5–6 ($n = 938$) и 6–7 лет ($n = 1451$). В них инструкция и задания были аналогичны оригиналу бумажной версии методик. Также заполнялась анкета, в которой уточнялись контекстные параметры. Через несколько дней для части детей ($n = 42$ и $n = 498$) из основной выборки проводилась методика «Цветные прогрессивные матрицы Равена» [10] — для дальнейшей проверки внешней валидности методик «Систематизация». Диагностика с одним ребенком проводилась не более 40 минут в день с перерывами на двигательную активность каждые 15 минут.

На втором этапе исследования данные, собранные с помощью методик «Систематизация» и «Цветные прогрессивные матрицы Равена», обрабатывались по ключам и были объединены для каждого возраста в отдельные базы данных, которые доступны в репозитории психологических исследований и инструментов Московского государственного психолого-педагогического университета RusPsyDATA [1; 2].

На третьем этапе проводилась психометрическая проверка методик «Систематизация»: проверялась внутренняя структура методик (конфирматорный факторный анализ), надежность (альфа Кронбаха, омега Макдональда), внешняя (коэффициент корреляции Спирмена) и дифференциальная валидность (критерий U Манна — Уитни, двухфакторный дисперсионный анализ), считались тестовые нормы (перевод сырых баллов в шкалу станайнов с помощью процентильной нормализации).

Выборка

Содержание выборок стандартизации методик для детей 5–6 и 6–7 лет по полу, региону проживания, типу населенного пункта и принадлежности к категории детей с ОВЗ, представлено в табл. 1.

Табл. 1. Социо-демографические характеристики выборки дошкольников 5–6 и 6–7 лет для стандартизации методики «Систематизация»

Характеристика	5–6 лет		6–7 лет	
	N	%	N	%
Пол				
Мужской	454	48,4	684	47,1
Женский	484	51,6	767	52,9
Всего	938	100	1451	100
Регион проживания				
Московская область	414	44,1	457	31,5
Самарская область	502	53,5	467	32,2
Волгоградская область	–	–	499	34,4
Липецкая область	20	2,1	19	1,3
Другие	2	0,2	9	0,6
Тип населенного пункта проживания				
Городское поселение	834	88,9	1358	93,6
Сельское поселение	104	11,1	93	6,4
Ребенок относится к категории детей с ОВЗ				
да	229	24,4	247	17,0
нет	709	75,6	1204	83,0

Результаты исследования

Психометрическая проверка методики «Систематизация» для детей 5–6 лет

Методика «Систематизация» для 5–6 лет состояла из шести заданий, в каждом из которых требовалось расставить на нужные места две фигуры, учитывая их размер и форму. За каждую верно поставленную фигуру начислялось 2 балла, за ошибку на одну клетку начислялся 1 балл. Таким образом, за одно целое задание можно было получить от 0 до 4 баллов. Максимальный общий балл по методике мог быть равным 24.

Описательная статистика баллов за выполнение детьми каждого из шести заданий и общего балла методики «Систематизация» приведена в табл. 2. Задание 5 является легким, а трудность остальных заданий лежит на границе средних и легких значений, так же как и трудность всей шкалы. Скорректированная дискриминативность — различительная способность заданий 1–5, измеренная с помощью точечной бисериальной корреляции, лежит в диапазоне 0,51–0,64, что является хорошим значением, для задания 6 дискриминативность равна 0,34.

Проверка структуры шкалы «Систематизация» проводилась с применением подтвердительно-го факторного анализа (КФА) [14]. При первичном применении КФА удалось определить, что модель имеет недостаточно хорошие значения параметров согласованности с данными (CFI = 0,946; TLI = 0,910; SRMR = 0,044; RMSEA = 0,100 [0,082;0,119]). Опираясь на индексы модификации, при введении ковариации ошибок для заданий 2 и 6, которые опираются на похожий стимульный ма-

териал (в них содержится пятиугольник), удалось улучшить согласованность модели с данными — модель стала хорошо согласованной (см. табл. 2).

**Табл. 2. Описательная статистика, факторные нагрузки
и показатели согласия модели с данными (n = 938)**

Индикатор	Среднее	Ст. откл.	Трудность	Дискриминативность	Факторная нагрузка (ст.)	р-уровень
Задание 1	2,968	1,257	0,74	0,62	0,739	< 0,001
Задание 2	2,666	1,081	0,67	0,51	0,512	< 0,001
Задание 3	2,752	1,119	0,69	0,56	0,691	< 0,001
Задание 4	2,876	1,257	0,72	0,62	0,704	< 0,001
Задание 5	3,308	1,090	0,83	0,64	0,733	< 0,001
Задание 6	2,823	1,134	0,71	0,34	0,327	< 0,001
Общий балл	17,393	4,877	0,72			
CFI = 0,979; TLI = 0,961; SRMR = 0,027; RMSEA = 0,066 [0,047;0,087]						

Шкала «Систематизация» имеет достаточно хороший уровень согласованности входящих в нее заданий (по всей шкале α Кронбаха = 0,794, а ω Макдональда = 0,799). Статистики, в качестве рекомендации, предлагают обратить внимание на задание 6 для улучшения надежности шкалы в целом.

Внешняя валидность методики «Систематизация» проверялась путем сопоставления общего балла по ней с общим баллом по методике «Цветные прогрессивные матрицы Равена», измеряющей интеллект детей, с помощью коэффициента корреляции Спирмена ($r = 0,370$, $p < 0,05$, $n = 42$). Баллы по обеим методикам значимо согласованно изменяются, что подтверждает внешнюю валидность методики «Систематизация».

Для проверки дифференциальной валидности мы проводили сравнение различных групп дошкольников, для которых предполагалось обнаружить значимые различия по общему показателю «Систематизация». Для сравнения использовался критерий для независимых выборок U Манна — Уитни (см. табл. 3).

**Табл. 3. Показатели сравнения различных групп детей
по общим баллам методики «Систематизация» (n = 938)**

	Группа	N	M \pm SD	Статистика U Манна — Уитни	Размер эффекта
Дети из категории детей с ОВЗ	да	229	16,47 \pm 7,05	63716,50***	0,215
	нет	709	17,69 \pm 7,99		
Дети с нарушением речи или слуха	да	193	16,58 \pm 4,40	57820,50***	0,196
	нет	745	17,60 \pm 4,97		
Дети с ЗПР	да	25	14,20 \pm 5,24	6801,00***	0,404
	нет	913	17,48 \pm 4,84		

Примечание: *** — $p < 0,001$; размер эффекта — ранговый бисериальный коэффициент корреляции.

Из результатов видно, что во всех трех случаях сравнения существуют значимые различия по общим баллам методики. У детей из категории детей с ОВЗ значимо ниже баллы по логическому мышлению, чем у детей не из категории детей с ОВЗ, что подтверждает дифференциальную валидность методики «Систематизация».

Для определения норм методики «Систематизация» мы сначала проверили, есть ли различия баллов по полу (*Пол*) и возрасту (*Возрастная группа*), используя многофакторный дисперсионный анализ. Предварительно разделили выборку детей по медиане ($Me = 66$ месяцев) возраста на две подгруппы: 1 — до 5,5 лет; 2 — старше 5,5 лет. Оказалось, что дети разного пола и возраста (до 5,5 лет и старше) значимо не различаются ($p > 0,05$) по баллам методики «Систематизация», что позволяет нам считать нормы для всей выборки в целом, не дифференцируя ее по полу и возрасту.

После применения процентильной нормализации мы составили таблицу (см. табл. 4) соответствия сырых баллов, полученных по методике «Систематизация» для детей 5–6 лет, стандартным баллам (станайнам).

Табл. 4. Соответствие сырых баллов по методике «Систематизация» стандартным баллам (станайнам) и уровням выраженности логического мышления детей 5–6 лет

	Низкий уровень			Средний уровень			Высокий уровень		
Станайны	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Сырые баллы	0–5	6–10	11–14	15–17	18–19	20–21	22	23	24

Психометрическая проверка методики «Систематизация» для детей 6–7 лет

Данный, цифровой вариант методики «Систематизация» для детей 6–7 лет состоял из семи заданий, в каждом из которых требовалось расставить на нужные места три фигуры (а, б и в), учитывая их размер и форму. За каждую верно поставленную фигуру начислялся 1 балл. За ошибку начислялось 0 баллов. Таким образом, за одно целое задание можно было получить от 0 до 3 баллов. Максимальный общий балл по методике мог быть равным 21.

Приведем ниже описательную статистику баллов за выполнение детьми каждого из семи заданий и общего балла методики «Систематизация». Исходя из коэффициентов трудности видно, что все задания, кроме задания 1, обладают средней трудностью, а задание 1 является легким для детей. Трудность всей шкалы методики «Систематизация» для детей 6–7 лет соответствует среднему значению.

При более подробном рассмотрении заданий и анализе того, как расставляют дети фигуры в рамках каждого из заданий, выяснилось, что более сложным из них являлась расстановка фигур 2а, 3а, 3б, 6а, 6в и 7а, пять из которых являлись квадратами. Этот факт может требовать более детального рассмотрения и поиска объяснения. Скорректированная дискриминативность для заданий методики 1, 2, 4, 5 и 7 лежит в диапазоне 0,43–0,51, что является хорошими значениями, а для заданий 3 и 5 — 0,23 и 0,35, соответственно.

При первичном применении КФА удалось определить, что модель имеет недостаточно хорошие значения параметров согласованности с данными ($CFI = 0,878$; $TLI = 0,817$; $SRMR = 0,056$; $RMSEA = 0,098$ [0,085;0,110]). Опираясь на индексы модификации, при введении ковариации ошибок для заданий 3 и 6, заданий 6 и 7, заданий 3–7, которые опираются на похожий стимульный материал (в каждом из них содержатся по две одинаковые фигуры — квадрат и шестиугольник), удалось улучшить согласованность модели с данными — модель стала хорошо согласованной (см. табл. 5).

Но при более подробном рассмотрении таблицы 5 привлекают внимание низкие факторные нагрузки на задания 3 и 6, меньшие 0,3, а также невысокие значения дискриминативности — 0,23 и 0,35. Это может говорить о наличии в этих заданиях какой-то специфики, которая приводит к ошибкам восприятия детей и, как следствие, к ошибкам выполнения заданий, что делает дисперсию баллов по этим заданиям не согласованной с общей шкалой логического мышления. Ранее мы отмечали, что при расстановке фигур 3а, 3б, 6а и 6в, входящих в задания 3 и 6, содержится

большее количество ошибок, чем в других заданиях, и отлнчнтельно то, что фигурами 3а, 3б и 6а являются квадраты.

Табл. 5. Описательные статнстнки, факторные нагрузки и показатели согласия модели с данными после включения в модель ковариации ошибок ($n = 1309$)

Индикатор	Среднее	Ст. откл.	Трудность	Днскрнмннатнвность	Факторная нагрузка (ст.)	р-уровень
Задание 1	2,276	0,828	0,76	0,46	0,606	< 0,001
Задание 2	1,740	0,839	0,58	0,51	0,666	< 0,001
Задание 3	1,354	0,970	0,45	0,23	0,150	< 0,001
Задание 4	2,031	0,900	0,68	0,46	0,674	< 0,001
Задание 5	1,904	0,873	0,63	0,43	0,546	< 0,001
Задание 6	1,345	0,821	0,45	0,35	0,279	< 0,001
Задание 7	1,387	0,871	0,46	0,43	0,424	< 0,001
Общий балл	12,038	3,639	0,57			
CFI = 0,977; TLI = 0,956; SRMR = 0,023; RMSEA = 0,048 [0,033;0,063]						

В силу вышесказанного было принято решение удалить из модели задания 3 и 6 и повторнть конfrmаторный факторный анализ. Модель включающая задания 1, 2, 4, 5 и 7, оказалась отлнчно согласованной с данными: CFI = 1,000; TLI = 1,000; SRMR = 0,009; RMSEA = 0,000 [0,000;0,038]. Дальнейшие расчеты надежности, валидности и норм методики велнсь относительно шкалы, содержащей 5 заданий.

Шкала «Снстематизация» из пяти заданий нмеет приемлемый уровень согласованности входящих в нее заданий (по всей шкале α Кронбаха = 0,718, а ω Макдональда = 0,723). Для улучшения согласованности шкалы статнстика не предлагает удалять нн один из пунктов.

Внешняя валидность методики «Снстематизация» проверялась путем сопоставления общего балла по ней с общим баллом по методике «Цветные прогрессивные матрицы Равена» с помощью коэффициента корреляции Спнрмена ($r = 0,407$, $p < 0,001$, $n = 498$). Было обнаружено, что баллы по обеим методикам значнмо согласованно изменяются, что подтверждает внешнюю валидность методики «Снстематизация».

Для проверки дифференциальной валидности мы проводнли сравнение с помощью критерия U Манна — Уитни различных групп дошкольников, для которых предполагалось обнаружить значнмые различия по общему показателю «Снстематизация».

Табл. 6. Показатели сравнения различных групп детей по общнм баллам методики «Снстематизация» ($n = 1309$)

	Группа	N	M \pm SD	Статнстика U Манна — Уитни	Размер эффекта
Дети из категории с ОВЗ	да	214	8,03 \pm 3,17	83127,00***	0,291
	нет	1095	9,59 \pm 2,85		
Дети с нарушением речи нли слуха	да	220	8,24 \pm 3,19	90908,50***	0,241
	нет	1089	9,56 \pm 2,86		
Дети с ЗПР	да	15	5,53 \pm 2,59	3131,50***	0,677
	нет	1294	9,38 \pm 2,93		

Прнмечанне: *** — $p < 0,001$; размер эффекта — ранговый бисериальный коэффициент корреляции.

Из результатов таблицы 6 видно, что во всех трех случаях сравнения у детей из категории детей с ОВЗ значимо ниже баллы, чем у детей не из категории детей с ОВЗ. Это доказывает хорошую дифференциальную валидность методики «Систематизация».

Для определения норм методики «Систематизация» мы проверили, есть ли различия баллов по полу (*Пол*) и возрасту (*Возрастная группа*), используя многофакторный дисперсионный анализ. Предварительно разделили выборку детей по медиане ($Me = 77$ месяцев) возраста на две подгруппы: 1 — до 6 лет 5 месяцев; 2 — старше 6 лет 5 месяцев. Оказалось, что дети разного пола и возраста (до 6 лет 5 месяцев и старше 6 лет 5 месяцев) значимо не различаются ($p > 0,05$) по баллам методики «Систематизация», что позволило нам считать нормы для всей выборки в целом, не дифференцируя ее по полу и возрасту.

Шкала «Систематизация» для детей 6–7 лет, состоящая из пяти заданий, соответствует среднему уровню трудности (коэффициент трудности 0,62), среднее по шкале 9,34 из 15 баллов, медиана 10.

Таблица соответствия сырых баллов, полученных по методике «Систематизация» для детей 6–7 лет, стандартным баллам (станайнам) и уровням развития логического мышления приведена ниже (табл. 7).

Табл. 7. Соответствие сырых баллов по методике «Систематизация» стандартным баллам (станайнам) и уровням выраженности логического мышления детей 6–7 лет

	Низкий уровень			Средний уровень			Высокий уровень		
Станайны	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Сырые баллы	0–3	4–5	6–7	8	9–10	11	12	13	14–15

Выводы

Переведенные в цифровой формат варианты методик «Систематизация» для детей 5–6 и 6–7 лет прошли процедуру стандартизации, в результате которой была определена хорошая внешняя и дифференциальная валидность, доказана структура и надежность методик, определены возрастные нормы освоения современными детьми шестого и седьмого годов жизни действий логического мышления. Стоит отметить, что методика «Систематизация» для детей 6–7 лет показывает лучшие психометрические характеристики с пятью заданиями из семи начальных.

Установлено, что для современных детей задания методики «Систематизация» имеют в основном среднюю и легкую трудность, задания с высокой трудностью отсутствуют относительно выборок детей, на которых проводилась первоначальная апробация и стандартизация при разработке данных методик [5; 6]. Этот факт подтверждается и другими исследованиями [4] и может объясняться тем, что данный тип заданий стал активно использоваться в процессе развивающей работы с детьми. Это показывает анализ содержания образовательных программ дошкольного образования и разнообразных развивающих пособий. Что, безусловно, приводит к более высоким показателям сформированности действий логического мышления.

Результаты исследования позволяют говорить о том, что адаптированный вариант методики может быть использован психологами в научных и практических целях для сопровождения образовательного процесса, способствующего развитию логического мышления детей старшего дошкольного возраста и оценки готовности к школьному обучению. Возможности комплекта, в первую очередь, позволяют выявить детей с низким и средним уровнем развития действий логического мышления, что позволяет своевременно организовать и провести коррекционную и развивающую работу.

Перспективами дальнейшего исследования может быть модификация данных методик путем введения в них заданий с большей трудностью, что позволит лучше дифференцировать детей с высокими и очень высокими уровнями развития логического мышления.

Литература

1. Андерсон С.А., Барковская Ю.В., Кормухина Е.В., Клопотова Е.Е., Леонова О.И., Оглоблин А.А., Севостьянов Ю.О., Федоров В.В. Измерение логического мышления дошкольников 5-6 лет по методике «Систематизация» (выборка стандартизации) [Электронный ресурс]: [Набор данных] // RusPsyData: Репозиторий психологических исследований и инструментов. М.: МГППУ, 2024. URL: <https://ruspsydata.mgppu.ru/items/9632f7f8-39a4-4478-8e56-cbd093d50251/> (дата обращения: 22.05.2024). doi:10.48612/MSUPE/659b-4p44-4f95
2. Андерсон С.А., Барковская Ю.В., Кормухина Е.В., Клопотова Е.Е., Леонова О.И., Оглоблин А.А., Севостьянов Ю.О., Федоров В.В. Измерение логического мышления дошкольников 6-7 лет по методике «Систематизация» (выборка стандартизации) [Электронный ресурс]: [Набор данных] // RusPsyData: Репозиторий психологических исследований и инструментов. М.: МГППУ, 2024. URL: <https://ruspsydata.mgppu.ru/items/1b03c1da-4d96-493e-b1d9-b2d6b93ac665> (дата обращения: 22.05.2024). doi:10.48612/MSUPE/kfrv-h9zb-7tz2
3. Бурлакова И.А., Клопотова Е.Е., Ягловская Е.К. Программа «Успех»: мониторинг результатов освоения образовательной программы [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2011/n1/39949_full.shtml (дата обращения: 29.01.2024).
4. 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
5. Диагностика умственного развития детей старшего дошкольного возраста: 5-6 лет / Бардина Р.И. [и др.]. М.: Международный образовательный и психологический колледж, 1996. 113 с.
6. Диагностика умственного развития дошкольников / Под ред. Л.А. Венгера, В.В. Холмовской. М.: Педагогика, 1978. 248 с.
7. 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: 29.01.2024).
8. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2 т. Т. 1. Психическое развитие ребенка. М.: Педагогика, 1986. 320 с.
9. Носс И.Н. Психодиагностика: Учебник. М.: Юрайт, 2023. 503 с.
10. Прогрессивные матрицы Равена: Методические рекомендации / Сост. и общ. ред. О.Е. Мухордовой, Т.В. Шрейбер. Ижевск: Издательство «Удмуртский университет», 2011. 70 с.
11. Психолог в дошкольном учреждении: методические рекомендации к практической деятельности / Под ред. Т.В. Лаврентьевой. М.: Гном и Д, 2002. 144 с.
12. Рекомендации по выявлению умственно-одаренных детей дошкольного возраста / Под ред. О.М. Дьяченко, А.И. Булычевой. М.: АНО «Психологическая электронная библиотека», 2007. 120 с.
13. 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» (ЕССЕ 2018): Сборник материалов: Сборник тезисов. М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2018. С. 38–39.
14. Hu L., Bentler P.M. Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives // Structural Equation Modeling. 1999. Vol. 6(1) P. 1–55. doi:10.1080/10705519909540118

References

1. Anderson S.A., Barkovskaya Yu.V., Kormukhina E.V., Klopotova E.E., Leonova O.I., Ogloblin A.A., Sevostianov Yu.O., Fedorov V.V. Izmerenie logicheskogo myshleniya doshkol'nikov 5-6 let po metodike “Sistematizatsiya” (vyborka standartizatsii) [Elektronnyi resurs]: [Nabor dannykh]. *RusPsyData: Repozitorii psikhologicheskikh issledovaniy i instrumentov = Psychological Research Data & Tools Repository*. Moscow: MGPPU Publ., 2024. URL: <https://ruspsydata.mgppu.ru/items/9632f7f8-39a4-4478-8e56-cbd093d50251/> (Accessed 22.05.2024). doi:10.48612/MSUPE/659b-4p44-4f95 (In Russ.).
2. Anderson S.A., Barkovskaya Yu.V., Kormukhina E.V., Klopotova E.E., Leonova O.I., Ogloblin A.A., Sevostianov Yu.O., Fedorov V.V. Izmerenie logicheskogo myshleniya doshkol'nikov 6-7 let po metodike “Sistematizatsiya” (vyborka standartizatsii) [Elektronnyi resurs]: [Nabor dannykh]. *RusPsyData: Repozitorii psikhologicheskikh issledovaniy i instrumentov = Psychological Research Data & Tools Repository*. Moscow: MGPPU Publ., 2024. URL: <https://ruspsydata.mgppu.ru/items/1b03c1da-4d96-493e-b1d9-b2d6b93ac665> (Accessed 22.05.2024). doi:10.48612/MSUPE/kfrv-h9zb-7tz2 (In Russ.).
3. Burlakova I.A., Klopotova E.E., Yaglovskaya E.K. Programma «Uspekhi»: monitoring rezul'tatov osvoeniya obrazovatel'noi programmy [“Uspekhi” (“Success”) program: monitoring of results of the educational program aquisition] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2011, no. 1. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2011/n1/39949_full.shtml (Accessed 29.01.2024). (In Russ.).
4. 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.).
5. Bardina R.I. et al. Diagnostika umstvennogo razvitiya detei starshego doshkol'nogo vozrasta: 5-6 let. Moscow: Mezhdunarodnyi obrazovatel'nyi i psikhologicheskii kolledzh, 1996. 113 p. (In Russ.).
6. Venger L.A., Kholmovskaya V.V. (Eds.). Diagnostika umstvennogo razvitiya doshkol'nikov. Moscow: Pedagogika, 1978. 248 p. (In Russ.).
7. 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 29.01.2024). (In Russ.).
8. Zaporozhets A.V. Izbrannye psikhologicheskie trudy: V 2 t. T. 1. Psikhicheskoe razvitie rebenka. Moscow: Pedagogika, 1986. 320 p. (In Russ.).
9. Noss I.N. Psikhodiagnostika: Uchebnik. Moscow: Yurait, 2023. 503 p. (In Russ.).
10. Mukhordova. O.E., Shreiber T.V. (Eds.). Progressivnye matritsy Ravena: Metodicheskie rekomendatsii. Izhevsk: Izdatel'stvo “Udmurtskii universitet”, 2011. 70 p. (In Russ.).
11. T.V. Lavrentieva (Ed.). Psikholog v doshkol'nom uchrezhdenii: metodicheskie rekomendatsii k prakticheskoi deyatel'nosti. Moscow: Gnom i D, 2002. 144 p. (In Russ.).
12. Djachenko O.M., Bulycheva A.I. (Eds.). Rekomendatsii po vyyavleniyu umstvenno-odarenykh detei doshkol'nogo vozrasta. Moscow: ANO “Psikhologicheskaya elektronnyaya biblioteka” Publ., 2007. 120 p. (In Russ.).
13. 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 mladshego vozrasta” (ECCE 2018): Sbornik materialov: Sbornik tezisev = VII International conference Early Childhood Care and Education (ECCE 2018): Conference Proceedings: Abstract Book. Moscow: MOZAIKA-SINTEZ, 2018, pp. 38–39. (In Russ.).
14. Hu L., Bentler P.M. Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 1999. Vol. 6, no. 1, pp. 1–55. doi:10.1080/10705519909540118

Приложение

Методика «Систематизация» для детей 5–6 лет (старшая группа детского сада) и 6–7 лет (подготовительная группа)

Методика «Систематизация» направлена на оценку уровня развития элементов логического мышления у детей старшего дошкольного возраста и позволяет оценить способность осуществлять действие мультипликации — одновременное построение сериационных рядов и классификационных групп. У дошкольников это действие реализуется только с опорой на наглядно-образное мышление.

Данная методика может использоваться для выявления уровня сформированности у детей такого действия логического мышления, как мультипликация, оценки эффективности проводимой работы по развитию логического мышления в дошкольном возрасте, в комплекте диагностических методик для оценки готовности к школе.

Материал для детей 5–6 лет (старшая группа детского сада)

Наглядный материал цифрового варианта диагностической методики «Систематизация» (авторы Н.Б. Венгер, А.И. Булычева) соответствует ее печатному аналогу. Каждое задание представляет собой матрицу из 30 клеток (6x5). Верхний ряд таблицы заполнен убывающими по величине треугольниками, нижний ряд — убывающими по величине кругами. В левой колонке таблицы располагаются самые крупные геометрические фигуры разной формы: треугольник, трапеция, квадрат, пятиугольник, шестиугольник, круг. Правая колонка заполнена теми же фигурами, но самыми мелкими. Внутренние 12 клеток не заполнены. Под таблицей внизу на каждой странице расположены по 2 фигуры, которые ребенок должен разместить в пустых клетках в соответствии с формой и величиной этих фигур.

Методика состоит из одной вводной задачи и шести тестовых.

Последовательно (по одной) сначала дается одна вводная задача, чтобы ребенок смог понять задание, а потом 6 тестовых, результаты которых и будут оцениваться.

Примеры задач

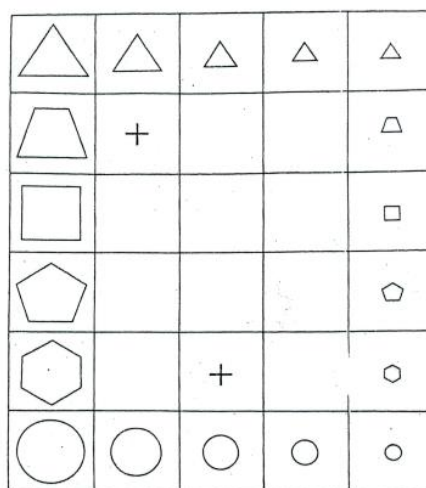


Рис. 1. Вводная задача

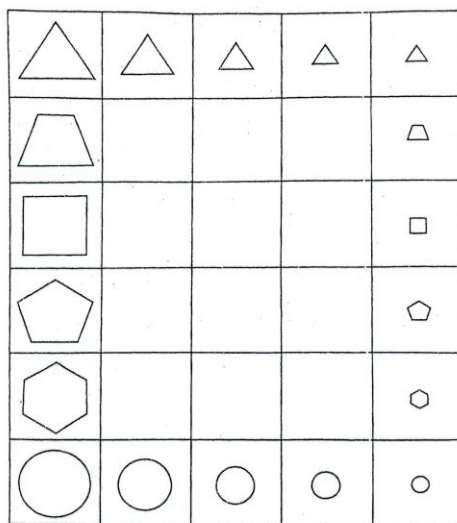


Рис. 2. Матрица к методике «Систематизация» для детей 5–6 лет

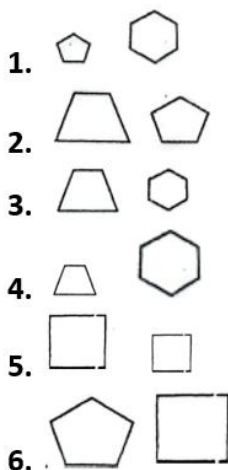


Рис. 3. Фигуры, которые необходимо разместить в матрице
при решении 6 основных заданий методики «Систематизация» для детей 5–6 лет

Материал для детей 6–7 лет

Наглядный материал цифрового варианта диагностической методики «Схематизация» (авторы Н.Б. Венгер, А.И. Булычева) отличается от печатного аналога только количеством заданий (5 вместо 8), в остальном он идентичен. Каждое задание представляет собой матрицу из 36 клеток (6х6). Верхний ряд таблицы заполнен убывающими по величине треугольниками, нижний ряд — убывающими по величине кругами. В левой колонке таблицы располагаются самые крупные геометрические фигуры разной формы: треугольник, трапеция, квадрат, пятиугольник, шестиугольник, круг. Правая колонка заполнена теми же фигурами, но самыми мелкими. Внутренние шестнадцать клеток не заполнены. Под таблицей внизу на каждой странице расположены по 3 фигуры, которые ребенок должен разместить в пустых клетках в соответствии с формой и величиной этих фигур.

Методика состоит из одной вводной задачи и пяти тестовых.

Последовательно (по одной) сначала дается одна вводная задача, чтобы ребенок смог понять задание, а потом 5 тестовых, результаты которых и будут оцениваться.

Примеры задач

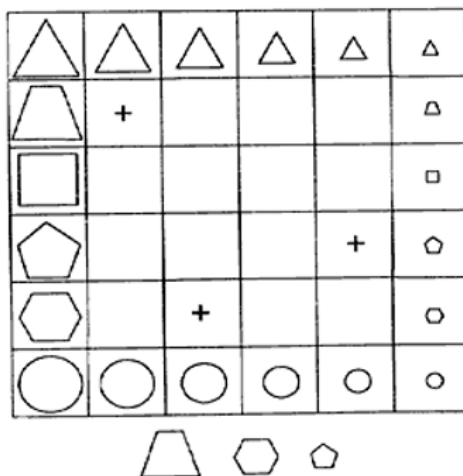


Рис. 4. Вводная задача

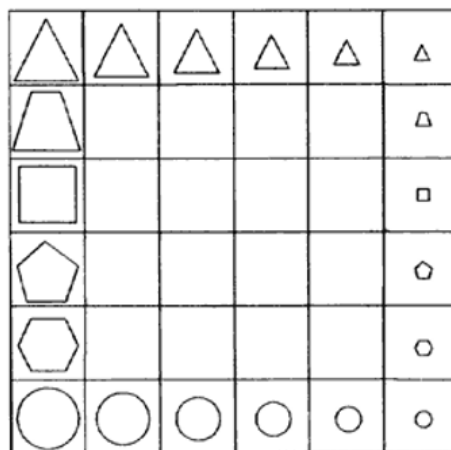


Рис. 5. Матрица к методике «Систематизация» для детей 6–7 лет

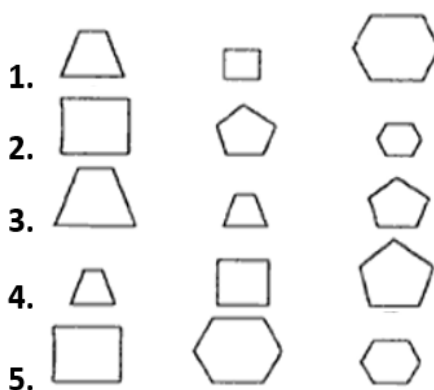


Рис. 6. Фигуры, которые необходимо разместить в матрице при решении 5 основных заданий методики «Систематизация» для детей 6–7 лет

Оценка результатов

Данная методика позволяет выявить средний, низкий или высокий уровень развития логического мышления ребенка (овладение действием мультипликации) относительно данной возрастной группы и провести качественную оценку выполнения задания ребенком — выявить, какой тип ориентировки он использует в процессе выполнения действия.

Для детей 5–6 лет (старшая группа детского сада)

В шести заданиях ребенок должен расставить на нужные места две фигуры, учитывая их размер и форму. За каждую верно поставленную фигуру начисляется 2 балла, за ошибку на одну клетку — 1 балл. Таким образом, за одно целое задание можно получить от 0 до 4 баллов. Максимальный общий балл по методике — 24.

Сумма полученных ребенком сырых баллов переводится в стандартные, которые соотносятся с уровнями выполнения задания.

Для детей 6–7 лет

В пяти заданиях ребенок должен расставить на нужные места три фигуры, учитывая их размер и форму. За каждую верно поставленную фигуру начисляется 1 балл. За ошибку начисляется 0 баллов. За одно целое задание можно получить от 0 до 3 баллов. Максимальный общий балл по методике может быть равным 15.

Сумма полученных ребенком сырых баллов переводится в стандартные, которые соотносятся с уровнями выполнения задания.

На платформе это происходит автоматически на основе перевода сырых баллов, полученных ребенком в процессе выполнения задания, в стандартные.

Также есть описание 5 типов выполнения заданий детьми, которое позволяет провести более дифференцированную оценку способа выполнения задания и выявить конкретные сложности, возникающие у ребенка в процессе выполнения исследуемого действия логического мышления, и на основании этого разработать программу коррекционно-развивающей работы. Для выявления типа используемой ребенком ориентировки психологу необходимо проанализировать, на какие элементы и в каких ситуациях ориентируется ребенок в процессе выполнения задания.

Информация об авторах

Клопотова Екатерина Евгеньевна

кандидат психологических наук, доцент, кафедра дошкольной педагогики и психологии, факультет «Психология образования», старший научный сотрудник, Центр междисциплинарных исследований современного детства, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1975-318X>, e-mail: klopotovae@mgppu.ru

Федоров Валерий Владимирович

старший преподаватель, кафедра социальной психологии развития, факультет «Социальная психология», 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

Ekaterina E. Klopotova

PhD in Psychology, Assistant Professor, Department of Preschool Pedagogy and Psychology, Faculty of Psychology of Education, Senior Researcher, Center for Interdisciplinary Research on Contemporary Childhood, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1975-318X>, e-mail: klopotovae@mgppu.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 29.05.2024

Received 29.05.2024

Принята в печать 05.06.2024

Accepted 05.06.2024

Независимая оценка эффективности психолого-педагогических методик и программ

Independent Evaluation of the Effectiveness of Psychological and Pedagogical Methods and Programs

Климат в классе как условие развития одаренности школьников: к проблеме подготовки современного учителя

Шумакова Н.Б.

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2843-6055>, e-mail: n_shumakova@mail.ru

Статья посвящена проблеме создания благоприятного для развития одаренности школьников психологического климата в классе. Представлены результаты исследования восприятия учащимися климата в классе и учительских самооценок умений, связанных с его созданием. В исследовании участвовали 128 учащихся из шести параллелей 5-х классов московской школы и 48 педагогов, обучающихся пятиклассников в Москве и других городах России. Методики: опросник «Климат в классе» (Н.Б. Шумакова и др., 2023) и оригинальный опросник самооценки умений для учителей, содержащий утверждения, сопряженные со шкалами методики «Климат в классе». Показано, что восприятие климата в классе учениками и самооценка учителями умений в его создании могут существенно различаться: учителя высоко оценивают свои умения в создании условий для сотрудничества учеников и их продуктивной работы, в то время как для пятиклассников эти аспекты климата в классе воспринимаются как самые проблемные. Выделены актуальные мишени для подготовки современного учителя.

Ключевые слова: *климат в классе, условия развития одаренности, младшие подростки, учительские самооценки умений.*

Финансирование: *работа выполнена по научной 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).*

Для цитаты: *Шумакова Н.Б. Климат в классе как условие развития одаренности школьников: к проблеме подготовки современного учителя [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2024. Том 21. № 3. С. 122–128. DOI:10.17759/bppe.2024210315*

Climate in the Classroom as a Condition for the Giftedness Development of Schoolchildren: on the Problem of Training a Modern Teacher

Natalia B. Shumakova

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2843-6055>, e-mail: n_shumakova@mail.ru

The article is devoted to the problem of creating a favorable psychological climate in the classroom for the giftedness development of schoolchildren. The results of a study of schoolchildren' perception of the classroom climate and teachers' self-assessments of the skills associated with its creation are presented. The study involved 128 schoolchildren from six parallel 5th grades of the Moscow school and 48 teachers teaching fifth graders in Moscow and other Russian cities. Methods: the questionnaire "Climate in the classroom" (N.B. Shumakova et al., 2023) and the original self-assessment skills Questionnaire for teachers, containing statements related to the scales of the "Climate in the classroom" methodology. It is shown that schoolchildren' perception of the classroom climate and teachers' self-assessment of skills in its creation can differ significantly: Teachers highly appreciate their skills in creating conditions for schoolchildren to cooperate and work productively, while for fifth graders these aspects of the classroom climate are perceived as the most problematic. The actual targets for the training of a modern teacher are highlighted.

Keywords: *classroom climate, conditions for the development of giftedness, younger adolescents, teachers' self-assessment of skills.*

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

For citation: Shumakova N.B. Climate in the Classroom as a Condition for the Giftedness Development of Schoolchildren: on the Problem of Training a Modern Teacher. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2024. Vol. 21, no. 3, pp. 122–128. DOI:10.17759/bppe.2024210315 (In Russ.).

Введение

Роль школьной среды в психологическом благополучии, успешности обучения и развитии личностных особенностей школьников трудно переоценить [9; 14]. В связи с чем неудивительно, что интерес к изучению условий и факторов создания благополучного климата в школе и классе только возрастает [4; 5; 8]. Так, за последние семь лет в отечественных научных публикациях было представлено четыре разных инструмента для диагностики климата в школе или классе [1; 3; 6; 11]. Каждый из предложенных инструментов сфокусирован на выделении определенных аспектов климата, например, позволяет оценить общее отношение учащихся к школе, распространенность буллинга и показатели самооэффективности [1], характеристики школьного климата, наибо-

лее существенные для снижения риска буллинга [6], субъективное восприятие качества школьной среды с точки зрения ее психологической безопасности и благополучия [3].

Значимость климата в классе для выявления и развития способностей учащихся и их одаренности побудила исследователей к созданию специального опросника «Школьный климат», позволяющего оценить субъективное восприятие учащимися благоприятных и неблагоприятных с точки зрения развития одаренности характеристик климата, который был включен в Мюнхенскую батарею тестов высоких способностей, а также успешно валидизирован и применен в масштабном лонгитюдном исследовании одаренности детей и подростков в Германии [13].

Этот опросник, переведенный на русский язык, использовался в исследовании С.О. Петровой и Е.И. Щеплановой [7], а в дальнейшем был модифицирован и стандартизирован на большой российской выборке учащихся 5-х — 10-х классов и получил название «Климат в классе» [11]. Характеристики климата в классе, значимые для выявления и развития способностей учащихся и их одаренности, могут оцениваться с помощью этого опросника [11].

Изучение субъективного восприятия учащимися характеристик климата в классе, благоприятных или неблагоприятных с точки зрения развития одаренности школьников, представляет для нас особый интерес в связи с поиском ресурсов для развития потенциала детской одаренности и решения актуальных задач современного образования, среди которых поддержка и развитие одаренных и талантливых детей занимает значимое место [2; 12; 15].

Сложность изучения психологического климата в классе связана с тем, что особенности субъективного восприятия психологической атмосферы в классе — тех ее параметров, которые значимы для развития одаренности и продуктивности учащихся, — обусловлены как индивидуальными особенностями субъекта восприятия (т. е. самих учащихся), так и личностными особенностями, компетенциями и мастерством педагогов, которые организуют учебную среду и взаимодействуют с классом и каждым учеником [1; 14].

Так, нами была показана специфика восприятия младшими подростками таких значимых параметров психологического климата в классе, как поддержка со стороны учителя и соперничество с одноклассниками, — в зависимости от особенностей и выраженности у них перфекционизма [10]. При кажущейся ясности роли педагога в создании климата в классе остается неясным, как педагоги оценивают свои возможности или компетенции в создании благоприятного психологического климата. Ответ на этот вопрос важен для совершенствования системы подготовки и переподготовки учителей в целях повышения эффективности обучения школьников.

В связи с этим мы поставили задачу: выяснить особенности субъективной оценки педагогами их умений в создании значимых для развития одаренности учащихся условий учебной среды, измеряемых с помощью шкал опросника «Климат в классе».

Методы

В исследовании приняли участие 48 учителей школ г. Москвы ($n = 26$), Республики Саха ($n = 16$) и г. Екатеринбурга ($n = 6$) со стажем работы от 1 до 41 года ($M_{\text{ср.}} = 20,6$; ст. откл. 11,1), из них была выделена группа «молодых педагогов» со стажем работы менее 15 лет ($n = 18$) и «опытных» ($n = 30$), со стажем работы свыше 15 лет. Все учителя в период проведения исследования работали в 5-х классах и, в зависимости от нагрузки, в других классах средней школы.

Для изучения особенностей субъективной оценки педагогами их умений в создании значимых для развития одаренности учащихся условий учебной среды учителям был предложен специально составленный нами опросник, содержащий утверждения, сопряженные со шкалами опросника «Климат в классе». Шести шкалам опросника «Климат в классе» (поддерживающий учитель, сотрудничество с одноклассниками, организация работы в классе, соперничество с одноклассниками, давление среды и вовлеченность одноклассников в учебу) соответствовали 12 утверждений, которые оценивались учителем по шкале Ликерта, например:

- Мне легко удается оказать поддержку и наладить сотрудничество с каждым учеником класса;
- Я могу научить своих учеников сотрудничать друг с другом;
- На моих уроках у меня нет проблем с дисциплиной в классе;
- В моем классе ученики не соперничают друг с другом;
- В моем классе большинство учеников готовы выполнять задания (учиться) и в выходные дни.

Наряду с изучением учительских оценок для выделения «проблемных зон» с точки зрения учащихся мы также провели диагностику восприятия климата в классе учащимися в 6-ти параллелях 5-х классов московской школы ($n = 128$), учителя которой также участвовали в исследовании и составили 25% из всей выборки ($n = 12$).

Результаты и обсуждение

В таблице 1 представлены описательные статистики учительских оценок их умений в создании значимых для развития одаренности учащихся условий учебной среды, соответствующих шкалам опросника «Климат в классе», для всей группы.

Табл. 1. Описательные статистики учительских самооценок умений, значимых для создания климата в классе ($N = 48$)

Умения (шкалы)	Среднее	Медиана	Ст. отклонение	Минимум	Максимум
1. Поддержка учителя	3.21	3.00	0.504	2.50	4.00
2. Сотрудничество	3.42	3.50	0.315	3.00	4.00
3. Организация работы в классе	3.10	3.00	0.545	2.00	4.00
4. Соперничество	2.42	2.50	0.498	1.50	3.00
5. Давление среды	2.60	2.50	0.618	1.00	3.50
6. Вовлеченность	2.85	3.00	0.449	2.00	3.50

Как видно из данных таблицы, педагоги дают наиболее высокую оценку своим умениям учить детей сотрудничеству и обеспечивать атмосферу сотрудничества в классе (при минимальном значении «1» их оценки находятся в интервале от 3 до 4), а также оказывать своим ученикам поддержку, что, согласно существующим данным, рассматривается в качестве благоприятных условий для развития одаренности учащихся.

Кроме того, они высоко оценивают свои умения относительно поддержки «рабочей» дисциплины в классе, создания условий для продуктивной работы каждого ученика. Самые же низкие оценки касаются тех аспектов климата, которые соответствуют неблагоприятным условиям, — соперничество и давление учебной среды, т. е. учителя не склонны оказывать чрезмерное давление на учеников избыточными требованиями и поддерживать их соперничество друг с другом. Наконец, еще одна интересующая нас благоприятная характеристика климата в классе — вовлеченность одноклассников в учебу — представлена, по оценкам учителей, достаточно хорошо, что свидетельствует об их умении создавать условия, мотивирующие учеников учиться, хотя их оценки не так высоки, как в случае первых двух умений.

Сравнение самооценок имеющих умений у «молодых» и «опытных» педагогов с помощью U-критерия не выявило статистически достоверных межгрупповых различий, хотя в группе «молодых» педагогов отмечается больший разброс данных по сравнению с группой «опытных», что свидетельствует о более выраженных индивидуальных различиях внутри группы.

Анализ результатов диагностики психологического климата с помощью опросника «Климат в классе» в параллели 5-х классов позволил выделить характерные для каждого класса профили, которые мы сравнили с имеющимися нормативными показателями для этого возраста [11]. В результате такого сравнения было выделено три из них, в которых зафиксированы значения, выходящие за нормативный «коридор», т. е. отличающиеся от среднего более, чем на одно стандартное отклонение. Во всех 3-х случаях обнаружены значения показателей по шкалам «Сотрудничество с одноклассниками» и «Организация работы в классе», свидетельствующие о дефиците сотрудничества, а также о неудовлетворительной, с точки зрения учащихся, дисциплине, препятствующей продуктивной работе на уроках.

В одном случае, помимо отмеченных выше неблагоприятных показателей, зафиксирован и сниженный уровень субъективного восприятия пятиклассниками вовлеченности одноклассников в учебу, что усиливает характеристику этого профиля как неблагоприятного. Таким образом, неудовлетворительными в восприятии учеников оказались те характеристики климата в классе, которые, по оценкам учителей, наоборот, занимали самые высокие позиции с точки зрения наличия соответствующих умений: в создании атмосферы сотрудничества и дисциплины для продуктивной работы каждого ученика.

Заключение

Субъективное восприятие климата в классе учениками и оценка учителями их умений в создании благоприятного климата могут существенно различаться. «Сотрудничество» и «организация работы в классе» часто выступают как неудовлетворительные в восприятии пятиклассниками, в то время как учителя высоко оценивают свои возможности в обеспечении благоприятных условий для сотрудничества и продуктивной работы учащихся на уроках. Такое расхождение субъективных оценок учеников и учителей свидетельствует о наличии «проблемных зон» в обеспечении благоприятного психологического климата в классе и позволяет наметить актуальные направления в совершенствовании подготовки современного учителя.

Литература

1. Александров Д.А., Иванюшина В.А., Ходоренко Д.К., Тенишева К.А. Школьный климат: концепция и инструмент измерения [Электронный ресурс]. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2018. 103 с. doi:10.17323/978-5-7598-1737-6
2. Бокова О.А., Мельникова Ю.А. Особенности развития потенциала одаренных детей в Российской системе образования: опыт аналитического исследования [Электронный ресурс] // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 3 (88). С. 199–202. doi:10.24412/1991-5497-2021-388-199-202
3. Бочавер А.А., Корнеев А.А., Хломов К.Д. Опросник поведенческих норм и школьного климата [Электронный ресурс] // Вопросы образования. 2023. № 4. С. 55–84. doi:10.17323/vo-2023-16321
4. Лактионова Е.Б., Орлова А.В., Кондакова И.В., Тузова А.С. Отношение к образовательной среде и психологическое благополучие учащихся специализированных и общеобразовательных школ [Электронный ресурс] // Педагогический ИМИДЖ. 2020. Том 14. № 3 (48). С. 500–515. doi:10.32343/2409-5052-2020-14-3-500-515
5. Лактионова Е.Б., Тузова А.С. Специфика психологического благополучия одаренных учащихся в образовательной среде школы [Электронный ресурс] // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2020. Выпуск 3. С. 400–405. doi:10.33910/herzenpsyconf-2020-3-77
6. Новикова М.А., Реан А.А., Коновалов И.А. Буллинг в российских школах: опыт диагностики распространенности, половозрастных особенностей и связи со школьным климатом [Электронный ресурс] // Вопросы образования. 2021. № 3. С. 62–90. doi:10.17323/1814-9545-2021-3-62-9
7. Петрова С.О., Щепланова Е.И. Оценка психологического климата в школе одаренными учащимися средних и старших классов // Психология и школа. 2010. № 1. С. 3–23.

8. Тарасов С.В. Психологическое благополучие обучающихся и безопасность образовательной среды в организациях среднего профессионального образования [Электронный ресурс] // Психология человека в образовании. 2022. Том 4. № 2. С. 236–246. doi:10.33910/2686-9527-2022-4-2-236-246
9. Тихомирова Т.Н., Малых С.Б. Когнитивное развитие школьников: эффекты макро- и микросредовых условий образования // Вопросы психологии. 2021. Том 67. № 5. С. 30–43.
10. Шумакова Н.Б. Особенности климата в классе и возможности его изучения у подростков [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2023. Том 20. № 4. С. 7–15. doi:10.17759/bppe.2023200401
11. Шумакова Н.Б., Щепланова Е.И., Сорокова М.Г. «Климат в классе» — стандартизация русскоязычной версии модифицированного опросника «Климат в школе» [Электронный ресурс] // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2023. Том 20. № 2. С. 231–256. doi:10.17323/1813-8918-2023-2-231-256
12. Щепланова Е.И. Профессиональная подготовка учителей интеллектуально одаренных школьников: проблемные аспекты психологического климата в классе [Электронный ресурс] // Мир психологии. 2023. № 2 (113). С. 45–52. doi:10.51944/20738528_2023_2_45
13. Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter / Heller K.A. (Ed.). Göttingen: Hogrefe, 2001.
14. Iglesias-Díaz P., Romero-Pérez C. Emotional and inclusive classrooms and adolescent wellbeing: a systematic review // Educación XXI. 2021. Vol. 24(2). P. 305–350. doi:10.5944/educXXI.28705
15. Maker C.J. Exceptional talent in the 21st century context: Conceptual framework, definition, assessment, and development // Gifted Education International. 2021. Vol. 37(2). P. 158–198. doi:10.1177/0261429421995188

References

1. Aleksandrov D.A., Ivanyushina V.A., Khodorenko D.K., Tenisheva K.A. Shkol'nyi klimat: kontseptsiya i instrument izmereniya [Elektronnyi resurs]. M.: Izdatel'skii dom Vysshei shkoly ekonomiki, 2018. 103 p. doi:10.17323/978-5-7598-1737-6 (In Russ.).
2. Bokova O.A., Mel'nikova Yu.A. Osobennosti razvitiya potentsiala odarenykh detei v Rossiiskoi sisteme obrazovaniya: opyt analiticheskogo issledovaniya [Features of development of potential of gifted children in the russian education system: the experience of analytical research] [Elektronnyi resurs]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya = World of Science, Culture and Education*, 2021, no. 3 (88), pp. 199–202. doi:10.24412/1991-5497-2021-388-199-202 (In Russ.).
3. Bochaver A.A., Korneev A.A., Khlomov K.D. Oprosnik povedencheskikh norm i shkol'nogo klimata [Behavioral Norms and School Climate Questionnaire] [Elektronnyi resurs]. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*, 2023, no. 4, pp. 55–84. doi:10.17323/vo-2023-16321 (In Russ.).
4. Laktionova E.B., Orlova A.V., Kondakova I.V., Tuzova A.S. Otnoshenie k obrazovatel'noi srede i psikhologicheskoe blagopoluchie uchashchikhsya spetsializirovannykh i obshcheobrazovatel'nykh shkol [An Attitude of Students in Specialized and Secondary Schools to the Educational Environment and Their Psychological Well-Being] [Elektronnyi resurs]. *Pedagogicheskii IMIDZh = Pedagogical IMAGE*, 2020. Vol. 14, no. 3 (48), pp. 500–515. doi:10.32343/2409-5052-2020-14-3-500-515 (In Russ.).
5. Laktionova E.B., Tuzova A.S. Spetsifika psikhologicheskogo blagopoluchiya odarenykh uchashchikhsya v obrazovatel'noi srede shkoly [Psychological well-being of gifted school students depending on the educational environment] [Elektronnyi resurs]. *Gertsenovskie chteniya: psikhologicheskie issledovaniya v obrazovanii = The Herzen University Studies: Psychology in Education*, 2020, no. 3, pp. 400–405. doi:10.33910/herzenpsyconf-2020-3-77 (In Russ.).
6. Novikova M.A., Rean A.A., Konovalov I.A. Bulling v rossiiskikh shkolakh: opyt diagnostiki rasprostranennosti, polovozrastnykh osobennostei i svyazi so shkol'nyim klimatom [Measuring Bullying in Russian Schools: Prevalence, Age and Gender Correlates, and Associations with School Climate] [Elektronnyi resurs]. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*, 2021, no. 3, pp. 62–90. doi:10.17323/1814-9545-2021-3-62-9 (In Russ.).

7. Petrova S.O., Shcheblanova E.I. Otsenka psikhologicheskogo klimata v shkole odarennymi uchashchimisya srednikh i starshikh klassov. *Psikhologiya i shkola = Psikhologiya i Shkola*, 2010, no. 1, pp. 3–23. (In Russ.).
8. Tarasov S.V. Psikhologicheskoe blagopoluchie obuchayushchikhsya i bezopasnost' obrazovatel'noi sredy v organizatsiyakh srednego professional'nogo obrazovaniya [Psychological well-being of students and safety of the educational environment in organizations of secondary vocational education] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologiya cheloveka v obrazovanii = Psychology in Education*, 2022. Vol. 4, no. 2, pp. 236–246. doi:10.33910/2686-9527-2022-4-2-236-246 (In Russ.).
9. Tikhomirova T.N., Malykh S.B. Kognitivnoe razvitie shkol'nikov: efekty makro- i mikrosredovykh uslovii obrazovaniya [Cognitive development of schoolchildren: effects of macroand microeducational environments]. *Voprosy psikhologii = Voprosy Psikhologii*, 2021. Vol. 67, no. 5, pp. 30–43. (In Russ.).
10. Shumakova N.B. Osobennosti klimata v klasse i vozmozhnosti ego izucheniya u podrostkov [Features of the Classroom Climate and the Possibility of Studying it in Adolescents] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2023. Vol. 20, no. 4, pp. 7–15. doi:10.17759/bppe.2023200401 (In Russ.).
11. Shumakova N.B., Shcheblanova E.I., Sorokova M.G. "Klimat v klasse" — standartizatsiya russkoyazychnoi versii modifitsirovannogo oprosnika "Klimat v shkole" ["Classroom Climate" — Standardization of the Russian Version of the Modified Questionnaire "School Climate"] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki = Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2023. Vol. 20, no. 2, pp. 231–256. doi:10.17323/1813-8918-2023-2-231-256 (In Russ.).
12. Shcheblanova E.I. Professional'naya podgotovka uchitelei intellektual'no odarennykh shkol'nikov: problemnye aspekty psikhologicheskogo klimata v klasse [Professional Training of Teachers of Intellectually Gifted Schoolchildren: Problematic Aspects of the Classroom Psychological Climate] [Elektronnyi resurs]. *Mir psikhologii = The World of Psychology*, 2023, no. 2 (113), pp. 45–52. doi:10.51944/20738528_2023_2_45 (In Russ.).
13. Heller K.A. (Ed.). Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter [Giftedness in children and adolescents]. Göttingen: Hogrefe, 2001.
14. Iglesias-Díaz P., Romero-Pérez C. Emotional and inclusive classrooms and adolescent wellbeing: a systematic review. *Educación XXI*, 2021. Vol. 24, no. 2, pp. 305–350. doi:10.5944/educXX1.28705
15. Maker C.J. Exceptional talent in the 21st century context: Conceptual framework, definition, assessment, and development. *Gifted Education International*, 2021. Vol. 37, no. 2, pp. 158–198. doi:10.1177/0261429421995188

Информация об авторах

Шумакова Наталья Борисовна

доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник, лаборатория психологии одаренности, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ ФНЦ ПМИ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2843-6055>, e-mail: n_shumakova@mail.ru

Information about the authors

Natalia B. Shumakova

Doctor of Psychology, Professor, Senior Researcher, Psychology of Giftedness Department, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2843-6055>, e-mail: n_shumakova@mail.ru

Получена 30.05.2024

Received 30.05.2024

Принята в печать 04.06.2024

Accepted 04.06.2024

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 стилевой 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