

УДК 159.99

**ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ, СКЛОННЫХ К  
РИСКОВОМУ ПОВЕДЕНИЮ****Барканова Ольга Владимировна,***Кандидат психологических наук, доцент,**Доцент кафедры психологии, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, г. Красноярск, Россия**e-mail: [barkanova@inbox.ru](mailto:barkanova@inbox.ru)***Ядрышниковая Татьяна Леонидовна,***Кандидат психологических наук, доцент,**Доцент кафедры общей и специальной педагогики и психологии, Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, г. Красноярск, Россия**e-mail: [tatleo@bk.ru](mailto:tatleo@bk.ru)*

В статье обоснована актуальность исследования проблемы склонности и вовлеченности современных подростков в разные виды рискованного поведения. Целью статьи является представление результатов эмпирического исследования типологических личностных особенностей подростков, склонных к рисковому поведению. Исследование проведено на выборке из 104 подростков 14–16 лет с помощью комплекса личностных опросников и метода ранговой корреляции Спирмена. Результаты показывают выраженную склонность к рисковому поведению большинства подростков и предрасположенность к разным видам рискованного поведения подростков с определенными типологическими личностными особенностями. Проведенное исследование вносит вклад в создание психологического портрета подростков, склонных к рисковому поведению, и помогает уточнить направления и содержание психолого-педагогической коррекционной и психотерапевтической работы с данной категорией.

**Ключевые слова:** рискованное поведение, адреналиномания, подростковый возраст, типологические личностные особенности, психологический портрет

**PERSONALITY CHARACTERISTICS OF ADOLESCENTS PRONE TO  
RISK-TAKING BEHAVIOR*****Barkanova Olga Vladimirovna,****Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,  
Department of Psychology, Krasnoyarsk State Pedagogical  
University named after V.P. Astafyev, Krasnoyarsk, Russia**e-mail: [barkanova@inbox.ru](mailto:barkanova@inbox.ru)****Yadryshnikova Tatyana Leonidovna,****Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,  
Krasnoyarsk Regional Institute for Advanced Training and Professional  
Retraining of Education Workers, Krasnoyarsk, Russia**e-mail: [tatleo@bk.ru](mailto:tatleo@bk.ru)*

This article emphasizes the importance of researching contemporary adolescents' tendencies and involvement in various forms of risk-taking behavior. The primary objective is to present the results of an empirical study examining the personality characteristics of adolescents who are prone to such behaviors. The study involved a sample of 104 adolescents aged 14 to 16 and utilized a set of personality questionnaires along with Spearman rank correlation for analysis. The findings reveal that a significant majority of the adolescents exhibit a strong inclination toward risk-taking behavior, as well as a predisposition to engage in different types of risky activities based on specific personality characteristics.

This research contributes to the development of a psychological profile for adolescents who engage in risk-taking behavior, providing valuable insights for guiding psychological, pedagogical, and therapeutic interventions aimed at addressing these tendencies in at-risk youth.

**Keywords:** risk-taking behavior, adrenaline addiction, adolescence, typological personality characteristics, psychological profile

Проблема рискованного поведения является предметом научных психологических исследований с 20-х гг. XX века, однако на раннем этапе эти исследования касались в основном вынужденного рискованного поведения и принятия решений в экстренных ситуациях в профессиональной сфере (в профессиях экстремального ряда). Рискованность как свойство личности (готовность к риску в ситуациях, когда риска можно избежать) стала предметом интереса ученых с 60-х гг. XX века [10], и с тех пор актуальность проблемы только возрастает. По данным ВОЗ еще десятилетней давности, около 30% подростков до 15 лет были включены в те или иные виды рискованного поведения [1], однако сегодняшние реалии демонстрируют значительный количественный и качественный рост показателей в этой сфере. Налицо не только статистическое увеличение числа рискованных подростков, но и появление все новых моделей и видов рискованной активности, которые, к сожалению, нередко приводят к травматизму или смерти. В связи с этим необходимо исследовать причины вовлеченности современных подростков в разные виды рискованного поведения, выделить факторы, оказывающие влияние на степень вовлеченности и зависимости подростков от этого вида активности, и определить направления и содержание психологической работы с такими молодыми людьми с целью профилактики и минимизации негативных последствий рискованной активности.

Теоретический анализ выявил ряд неопределенностей и расхождений, касающихся аппарата научного исследования рискованного поведения. В

зарубежной психологии и психиатрии для обозначения исследуемой проблемы используют термин «рисковое поведение» (risk-taking behavior), в отечественных научных публикациях часто встречается термин «адреналиномания» (С.И. Ворошилин, А.В. Смирнов и др.). Открытым остается вопрос о нормативности такого поведения. Значительная часть публикаций по проблеме размещена в научных журналах по медицине, клинической и специальной психологии, однако диагноз «рисковое поведение» отсутствует в современных классификациях болезней. Психиатры соотносят рисковое поведение с диссоциальным расстройством личности (F60.2 по ICD-10 или 301.7 по DSM-IV) или расстройствами привычек и влечений (F63); с авантюрным типом личности (акцентуацией по J.M. Oldham, L.V. Morris); с одним из видов аддиктивного поведения [2]. Психологи склонны рассматривать рисковое поведение как аддиктивное, поскольку оно отвечает всем критериям, характерным для аддикций. Можно заключить, что нормативным рисковое поведение до сих пор остается в ситуациях оправданного риска (экстремальные профессии, экстренные ситуации и т. п.). В ситуациях добровольности принятия риска при неопределенности исхода, большой вероятности негативных последствий и субъективном ощущении вероятности положительных последствий рисковое поведение можно рассматривать скорее как отклоняющееся от нормы [1].

Уровень диссоциальности рисковых подростков довольно вариативен и отличается в зависимости от вида рискового поведения. Специалисты выделяют две группы видов рискового поведения: позитивная склонность (экстремальные виды спорта) и негативная склонность (противозаконные виды активности: ружинг, зацепинг, экстремальное селфи, сталкерство и т. п.) [2, 17]. Люди, вовлеченные в первую группу видов рискового поведения и профессии экстремального ряда, отличаются более высокой степенью социализированности, нежели адепты второй группы. С другой стороны, вовлеченность в один из видов рискового поведения с большой долей

вероятности ведет к включенности подростка и в другие его виды, более того, адреналиномания часто сочетается с другими видами аддикций (алкоголизмом, гемблингом, трудовоголизмом, любовной зависимостью) [1, 9].

Психологический портрет рискованных подростков достаточно хорошо представлен в научной литературе. Перечень их личностных характеристик включает авантюризм, смелость, мужественность, энергичность, харизматичность, маккиавеллизм, импульсивность, нейротизм, независимость (нон-конформизм), эгоцентризм, гедонизм. Эти люди склонны жить одним днем, не испытывать чувства вины или социальной ответственности, у них снижен инстинкт самосохранения и повышена потребность в сильных ощущениях [1, 2, 5, 12, 16].

Существующие модели и концепции рискованного поведения в основном связаны с объяснением причин его формирования у молодых людей [1, 2, 4, 10]. Эти причины можно условно разделить на три группы (биологические, личностные, социальные). Первая группа концепций объясняет рискованное поведение химическими, генотипическими и нейробиологическими факторами (дофаминовой зависимостью, связанной с мутациями соответствующего гена, гормональными половыми и возрастными особенностями) [1, 2, 7, 8, 14, 18]. Вторая группа моделей апеллирует к личностным факторам, таким как потребность в испытании и преодолении себя, реализации своих способностей, самоутверждении и самопознании, преодолении комплекса неполноценности и экзистенциальной тревоги. [2, 3, 12, 16]. Третья группа теорий объясняет рискованное поведение социальными факторами: механизмами естественного отбора в социуме, групповыми процессами (принятием подростка референтной группой, завоеванием им статуса в ней, инициацией), состоянием пресыщенности и бытовой скуки, безнадзорности, особенностями семейного воспитания и сценариев, социальными нормами, ценностями и аттитюдами, уровнем материально-технического прогресса и развитием сети Интернет [2, 6, 11, 13, 15].

Используемые на практике методы и технологии психолого-педагогической работы с рисковыми подростками включают просвещение и информирование (о факторах риска и возможных последствиях, здоровом образе жизни и безопасном поведении); вовлечение в просоциальную и творческую активность; индивидуальное консультирование и тренинги (нацеленные на самопознание, самоуправление, развитие социальных навыков, смыслов и ценностей, рефлексии, ответственности). Образовательные организации в качестве основной цели ставят создание необходимых условий для реализации указанных направлений психолого-педагогической работы [3, 6, 11, 13].

С целью исследования личностных особенностей и уточнения психологического портрета подростков, склонных к рисковому поведению, нами было проведено эмпирическое исследование на выборке из 104 обучающихся 14–16 лет МБОУ СШ г. Красноярска. Для диагностики склонности подростков к рисковому поведению применялся опросник «Самооценка склонности к экстремально-рискованному поведению» (М. Цуккерман), в котором отражены ключевые характеристики рисковей личности, а также рассчитан интегральный показатель склонности к рисковому поведению.

Для решения поставленных в исследовании задач были использованы типологические личностные опросники. Типологический подход дает комплексное описание личности, а также позволяет объяснить и спрогнозировать ее поведение в разных сферах. В исследовании были использованы три типологии личности: акцентуаций, самооценки и притязаний, эннеатипов. Акцентуации личности рассматриваются с позиции классической теории К. Леонгарда как заострение ряда индивидуальных свойств (темпераментных и характерологических), представляющих вариант нормы, и несущих в себе позитивный или негативный потенциал развития в зависимости от обстоятельств жизни человека. Соответственно, для исследования

акцентуаций подростков использовался «Характерологический опросник К. Леонгарда – Г. Шмишека».

Типология самооценки и притязаний рассмотрена с позиции классических теорий отечественных психологов по данной проблеме (И.С. Кона, И.И. Чесноковой, Л.Д. Олейника, В.В. Столина, О.Е. Андроновой и др.). Этот подход предполагает понимание самооценки как эмоционально-оценочного компонента самосознания личности и выделение адекватного и неадекватного типов самооценки и притязаний. Адекватный тип, в свою очередь, включает низкий, средний и высокий уровень выраженности исследуемых свойств, а неадекватный тип – заниженный и завышенный уровни. В нашем исследовании использована релевантная данному подходу «Методика диагностики самооценки и уровня притязаний Т.В. Дембо – С.Я. Рубинштейн» (в модификации А.М. Прихожан).

Эннеаграмма – типологическая модель личности, синтезированная из восточных и западных философских и психологических теорий и используемая в зарубежной психологической практике с середины XX века (Г. Гурджиев, О. Ичазо, К. Наранхо, Д. Лилли, Х. Палмер, Д. Рисо, Р. Хадсон, Х. Макани, Ф. де Буа Санти и др.). В ряде научных исследований доказана связь эннеатипов и характерологических типов личности (акцентуаций, личностных расстройств) (К. Наранхо, Ф. Перлз, Р. Кеттелл и др.). В отечественной психологической практике эннеаграмма стала применяться сравнительно недавно в психотерапии, психологическом консультировании, коучинге, конфликтологии и медиации, управлении персоналом (М. Калдина, О. Орлова и др.). Модель описывает девять типов личности, присущие им паттерны мышления и поведения в трех основных жизненных ситуациях (повседневности, стресса и безопасности), бессознательные мотивы, эмоции и фиксации, которые стоят за этими паттернами, а также предлагает пути психотерапии и личностного развития. Для исследования эннеатипов подростков был задействован опросник Р. Теллона и М. Сикоры «Профиль личности по Эннеаграмме».

Для исследования взаимосвязи показателей методик использовался метод ранговой корреляции Ч. Спирмена (статистическая программа StatgraphicsPlus v.5.0.).

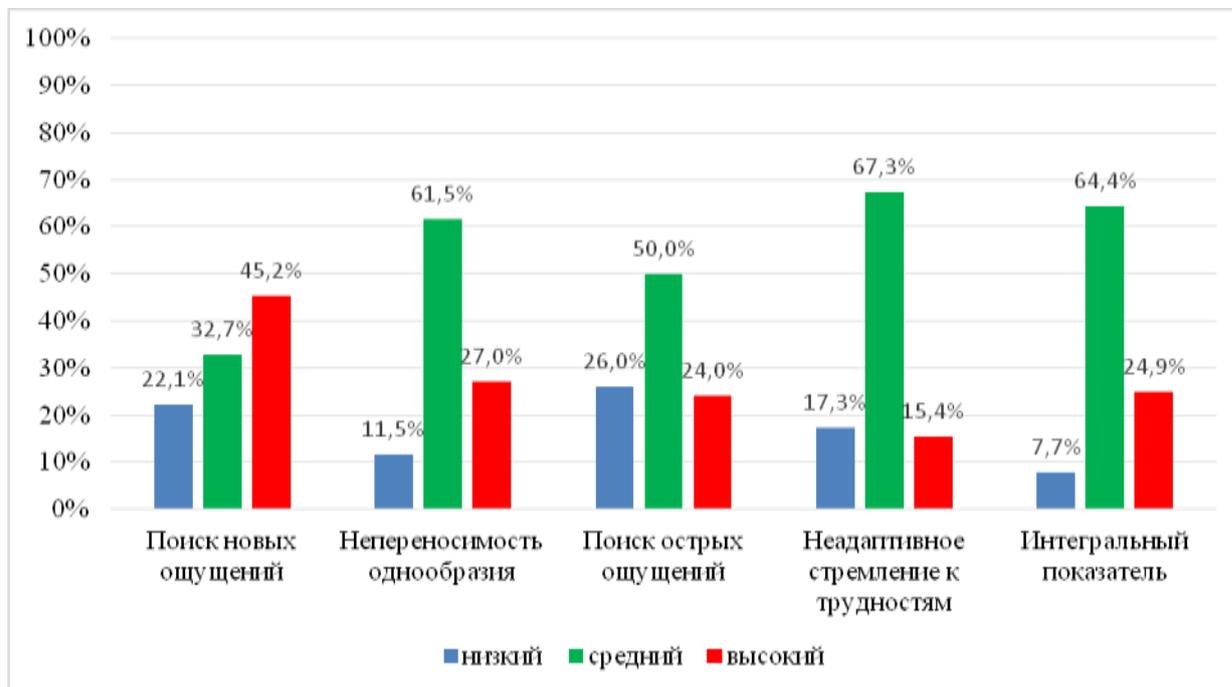


Рис. 1. Уровневое распределение по выборке показателей склонности к экстремально-рисковому поведению опросника М. Цуккермана, в %

Из рис. 1 видно, что у значительной части исследуемых подростков наблюдается средний уровень выраженности показателей склонности к экстремально-рисковому поведению, а около четверти испытуемых показали высокий уровень склонности. Лишь небольшой процент подростков (от 7,7% до 26% по разным шкалам) демонстрируют низкий уровень выраженности как отдельных характеристик, так и общей склонности к рисковому поведению. Такие результаты можно объяснить возрастными психологическими особенностями подростков, массовой популярностью и доступностью различных экстремальных видов активности, общим состоянием тревоги и неопределенности в мире (SHIVA-TACI-мир), а также общим уровнем развития культуры, ценностей и смыслов в современном социуме (в частности, преобладанием эгоистических и гедонистических ценностей).

Далее перейдем к описанию личностных типологических особенностей подростков, склонных к рисковому поведению, выявленных на основе данных корреляционного анализа.

Таблица 1. Значения корреляционных связей показателей склонности к рисковому поведению и акцентуаций по опроснику К. Леонгарда – Г. Шмишека (1-10), а также уровня самооценки и уровня притязаний

	Акцентуации										УСО	УП
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
ПОО	0,19*			0,2**								
НО								0,18*				
ПНО	0,22**											
НСТ	0,18*				0,22**							
ИП	0,25**				0,24**							

Примечания: ПОО – Поиск острых ощущений, НО – Непереносимость однообразия, ПНО – Поиск новых ощущений, НСТ – Неадаптивное стремление к трудностям, ИП – Интегральный показатель склонности к экстремально-рисковому поведению; Акцентуации: 1 – демонстративность, 2 – ригидность, 3 – педантичность, 4 – возбудимость, 5 – гипертимность, 6 – дистимичность, 7 – тревожность, 8 – циклотимичность, 9 – аффективность, 10 – эмотивность; УСО – уровень самооценки, УП – уровень притязаний; \*слабая связь (тенденция  $p \leq 0,09$ ), \*\* умеренная связь ( $p \leq 0,05$ ), \*\*\* сильная связь ( $p \leq 0,01$ ).

Из таблицы 1 видно, что существует прямая связь между показателями склонности к рисковому поведению и четырьмя акцентуациями личности: демонстративным (1), возбудимым (4), гипертимным (5), циклотимичным (8). Демонстративный тип личности (истеричный, жаждущий внимания, яркий, эмоциональный, лживый, склонный к вытеснению) предрасположен к поиску как острых, так и новых ощущений, демонстрирует неадаптивное стремление к трудностям и, в целом, имеет выраженную склонность к рисковому поведению. Возбудимый тип личности (импульсивный, нетерпимый, вспыльчивый, неуправляемый, инстинктивный) склонен к поиску острых ощущений. Гипертимному типу личности (общительный, энергичный, жизнерадостный,

легкомысленный, увлекающийся) свойственны неадаптивное стремление к трудностям (стремление находить трудности и справляться с ними, инициировать конфликты в коллективе) и выраженная общая склонность к рисковому поведению. Циклотимичному типу свойственна непереносимость однообразия во время гипертимной (маниакальной) фазы.

Значимых корреляционных связей между показателями склонности к рисковому поведению и уровнем самооценки и притязаний у исследуемых подростков не обнаружено. Можно предположить, что склонность к рисковому поведению могут демонстрировать подростки с разным уровнем самооценки и притязаний.

Таблица 2. Значения корреляционных связей показателей склонности к рисковому поведению и эннеатипов (1–9)

	Эннеатипы								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
ПОО	0,2**	0,29***	0,31***	0,5***					0,2**
НО		0,45***	0,55***	0,51***					0,27**
ПНО		0,24**	0,17*	0,31***		- 0,31***			0,24**
НСТ	0,27***	0,31***	0,24**	0,18*				0,2**	
ИП	0,22**	0,46***	0,45***	0,56***					0,32***

Примечание: ПОО – Поиск острых ощущений, НО – Непереносимость однообразия, ПНО – Поиск новых ощущений, НСТ – Неадаптивное стремление к трудностям, ИП – Интегральный показатель склонности к экстремально-рисковому поведению; Эннеатипы: 1 – Перфекционист, 2 – Помощник, 3 – Достигатель, 4 – Индивидуалист, 5 – Наблюдатель, 6 – Скептик, 7 – Авантюрист, 8 – Босс, 9 – Посредник; \*слабая связь (тенденция  $p \leq 0,09$ ), \*\* умеренная связь ( $p \leq 0,05$ ), \*\*\* сильная связь ( $p \leq 0,01$ ).

Из таблицы 2 видно, что к поиску острых ощущений склонны такие эннеатипы, как «Перфекционист (1), «Помощник» (2), «Достигатель» (3),

«Индивидуалист» (4), «Посредник» (9). Непереносимость однообразия демонстрируют «Помощник» (2), «Достигатель» (3), «Индивидуалист» (4) и «Посредник» (9). К поиску новых ощущений стремятся эннеатипы «Помощник» (2), «Достигатель» (3), «Индивидуалист» (4) и «Посредник» (9), и это совершенно не свойственно «Скептику» (6). Неадаптивное стремление к трудностям характеризует такие эннеатипы как «Перфекционист» (1), «Помощник» (2), «Достигатель» (3), «Индивидуалист» (4), «Босс» (8). И выраженная общая склонность к экстремально-рисковому поведению характерна для эннеатипов «Перфекционист» (1), «Помощник» (2), «Достигатель» (3), «Индивидуалист» (4), «Посредник» (9).

Таким образом, пять из девяти эннеатипов имеют явно выраженную склонность к рисковому поведению, однако при этом мотивы и цели у них разные. «Перфекционисты» стремятся к высоким результатам в деятельности и отношениях, ставят высокую планку достижений, требовательны к себе и другим, впадают в раздражение от несовершенства мира. Их риски связаны с достижением высоких результатов и идеалов, реализации целей, в этом – источник их удовольствия. Похожая ситуация у «Достигателя», только к высоким достижениям он стремится ради личного статуса, успеха, высокого положения, реализации амбиций. «Помощник» и «Посредник» – типы чрезвычайно просоциальные. «Помощник» ориентирован на общение, групповые ценности и поддержку других, а «Посредник» выступает в роли миротворца и хранителя комфортного психологического климата в коллективе. Рисковое поведение такие подростки будут демонстрировать скорее «за компанию», чтобы сохранить хорошие отношения и положительный статус в референтной группе. «Индивидуалист» стремится обрести ценность, фокусируясь на своем внутреннем мире, наполненном чувствами и переживаниями, это – человек настроения. На фазе подъема он общителен и полон жизни, стремится к интенсивным переживаниям и к таким ситуациям, в которых он может по-настоящему выразить себя, свой внутренний мир. Он

высоко ценит уникальность, ему важно найти что-то, что делало бы его жизнь особенной, не такой, как у всех, и рискованные виды активности как раз могут ему предоставить такую возможность.

На основании результатов проведенного исследования можно сформулировать следующие выводы:

1. Склонность к рисковому поведению как свойство личности современных подростков является все более распространяющимся феноменом и, с учетом трагических последствий рискованной активности для жизни и здоровья молодых людей, является видом поведения, требующим исследований и разработки необходимых мероприятий психолого-педагогической коррекции.

2. Рисковое поведение (адреналиномания) является видом аддиктивного поведения и в ситуациях неоправданного добровольного риска с высокой ценой для здоровья и жизни человека может рассматриваться как отклоняющееся от нормы, поскольку является самоповреждающим и снижает возможности социализации личности. Психологические исследования проблемы помогут внести вклад в соответствующие разделы психологии отклоняющегося поведения и клинической психологии.

3. Эмпирическое исследование позволило определить, что большинство подростков имеют умеренную или выраженную склонность к рисковому поведению. На наш взгляд, это можно объяснить влиянием ряда социальных факторов: уровнем развития ценностей и идеалов в обществе, материальной, технической и информационной доступностью рискованных видов активности.

4. На основе данных корреляционного анализа были выявлены личностные типологические особенности подростков, склонных к рисковому поведению. К рисковому поведению предрасположены подростки возбудимого, демонстративного, гипертимного и циклотимичного акцентуированных типов личности. Склонность к рисковому поведению не связана с уровнем самооценки и притязаний и может быть свойственна подросткам с разными типами и уровнями самооценки и притязаний. К рисковому поведению

предрасположены подростки эннеатипов «Перфекционист» и «Достигатель», ориентированных на достижения и успех, эннеатипов «Помощник» и «Посредник», ориентированных на групповые ценности и общение и эннеатипа «Индивидуалист», сфокусированного на самовыражении и поиске уникального в себе и в мире.

5. Полученные результаты позволяют дополнить психологический портрет личности склонных к риску подростков и на основании особенностей выделенных типов определить направления и содержание психолого-педагогической коррекции и психотерапии подростков, склонных к рисковому поведению.

### Список литературы:

1. Авдулова Т.П., Витковская Е. В., Поневаж Е. В. Рисковое поведение в юности: отклонение или норма? // Клиническая и специальная психология. 2013. Том 2. № 3. С. 62–73.

2. Ворошилин С.И. Аддиктивное рисковое поведение как проявление снижения инстинкта самосохранения // Суицидология. 2013. Т. 4. № 1. С. 61–68.

3. Григорьева А.А. Обзор научных исследований, посвященных проблеме рискованного поведения подростков как вида аутоагрессии // Психология. Психофизиология. 2020. Т. 13. № 4. С. 39–48. Doi: 10.14529/jpps200405.

4. Дик П.В. Психологические концепции риска и рискованного поведения // Философия и социальные науки. 2008. № 3. С. 63–68.

5. Жихарева Л.В. Психологические особенности склонности к рискованному поведению подростков в сетевых сообществах // Мир науки. Педагогика и психология. 2023. Т. 11, № 3. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/33PSMN323.pdf>

6. Крылова Н.В. Жизнь как сценарий: природа и происхождения сценария аддиктивной личности // Современные представления о психической норме и патологии: психологический, клинический и социальный аспекты / Отв. ред. Н. Б. Белопольская. М. : Когито-Центр, 2015. С. 103–109.

7. Семенова А.В. Склонность к риску в подростковом и юношеском возрасте // Педагогика: история, перспективы. 2019. Том 3. № 5. С. 131–136. Doi: 10.17748/2686-9969-2020-3-5-131-136.

8. Смирнов А.В., Прядеин В.П. Аддиктивное поведение с позиций эволюционно-этологического подхода // Психологическое знание: история и методология. 2012. № 1. С. 84–96.

9. Смирнов А.В. Эмпирическое исследование коморбидности (сочетанности) аддикций // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». 2011. № 3. С. 37–44.

10. Солнцева Г.Н., Смолян Г.Л. Психологические механизмы и модели «рискового поведения» // Труды ИСА РАН. 2007. Т. 31. С. 231–244.
11. Фахрадова Л.Н., Разварина И.Н., Смолева Е.О. Рискованное деструктивное поведение подростков и условия его формирования // Проблемы развития территории. 2017. № 1. С. 114–129.
12. Шиляева И.Ф. Личностные факторы рискованного поведения подростков // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2019. № 1 (36). С. 69–74. Doi: 10.18323/2221-5662-2019-1-69 74.
13. Ульянова И.В., Попова Т. А. Рискованное поведение подростков как педагогический феномен // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 9-2. С. 343–349.
14. Bierzynska M., Sobczak P. A., Kozak A., Bielecki M., Strelau J. and Kossut M.M. No Risk, No Differences. Neural Correlates of Temperamental Traits Revealed Using Naturalistic fMRI Method // *Frontiers in Psychology*. 2019. Doi: 10.3389/fpsyg.2019.01757
15. Ciranka S. and van den Bos W. Social Influence in Adolescent Decision-Making: A Formal Framework // *Frontiers in Psychology*. 2019. Doi: 10.3389/fpsyg.2019.01915
16. De-Juan-Ripoll C., ChicchiGiglioli I.A., Llanes-Jurado J., Marín-Morales J. and Alcañiz M. Why Do We Take Risks? Perception of the Situation and Risk Proneness Predict Domain-Specific Risk Taking // *Frontiers in Psychology*. 2021. Doi: 10.3389/fpsyg.2021.562381
17. Duell N., Steinberg L. Positive risk taking in adolescence // *Child Development Perspective*. 2019. Vol. 13. P. 48–52. Doi: 10.1111/cdep.12310
18. Lee T-H., Qu Y. and Telzer E. H. Neural Representation of Parental Monitoring and Links to Adolescent Risk Taking // *Frontiers in Neuroscience*. 2019. Doi: 10.3389/fnins.2019.01286

#### References:

1. Avdulova T.P., Vitkovskaja E. V., Ponevazh E. V. Riskovoe povedenie v junosti: otklonenie ili norma? *Klinicheskaja i special'naja psihologija*. 2013. Vol. 2, No 3. P. 62–73.
2. Voroshilin S.I. Addiktivnoe riskovoe povedenie kak projavlenie snizhenija instinkta samosohranenija. *Suicidologija*. 2013. Vol. 4. No 1. P. 61–68.
3. Grigor'eva A.A. Obzor nauchnyh issledovanij, posvjashhennyh probleme riskovannogo povedenija podroستkov kak vida autoagressii. *Psihologija. Psihofiziologija*. 2020. Vol. 13. No 4. P. 39–48. Doi: 10.14529/jpps200405.
4. Dik P.V. Psihologicheskie koncepcii riska i riskovannogo povedenija. *Filosofija i social'nye nauki*. 2008. No 3. P. 63–68.
5. Zhihareva L.V. Psihologicheskie osobennosti sklonnosti k riskovannomu povedeniju podroстkov v setevyh soobshhestvah. *Mir nauki. Pedagogika i psihologija*. 2023. Vol. 11, No 3. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/33PSMN323.pdf>

6. Krylova N.V. Zhizn' kak scenarij: priroda i proishozhdenija scenarija addiktivnoj lichnosti. Sovremennye predstavlenija o psihicheskoj norme i patologii: psihologicheskij, klinicheskij i social'nyj aspekty. Otv. red. N. B. Belopol'skaja. M. : Kogito-Centr, 2015. P. 103–109.
7. Semenova A.V. Sklonnost' k risku v podrostkovom i junosheskom vozraste. *Pedagogika: istorija, perspektivy*. 2019. Vol. 3, No 5. P. 131–136. doi: 10.17748/2686-9969-2020-3-5-131-136.
8. Smirnov A.V., Prjadein V.P. Addiktivnoe povedenie s pozicij jevoljucionno-jetologicheskogo podhoda. *Psihologicheskoe znanie: istorija i metodologija*. 2012. No 1. P. 84–96.
9. Smirnov A.V. Jempiricheskoe issledovanie komorbidnosti (sochetannosti) addikcij. *Vestnik MGOU. Serija «Psihologicheskie nauki»*. 2011. No 3. P. 37–44.
10. Solnceva G.N., Smoljan G.L. Psihologicheskie mehanizmy i modeli «riskovogo povedenija». *Trudy ISA RAN*. 2007. Vol. 31. P. 231–244.
11. Fahradova L.N., Razvarina I.N., Smoleva E.O. Riskovannoe destruktivnoe povedenie podrostkov i uslovija ego formirovanija. *Problemy razvitija territorii*. 2017. No 1. P. 114–129.
12. Shiljaeva I.F. Lichnostnye faktory riskovannogo povedenija podrostkov. *Vektor nauki TGU. Serija: Pedagogika, psihologija*. 2019. No 1 (36). P. 69–74. Doi: 10.18323/2221-5662-2019-1-69 74.
13. Ul'janova I.V., Popova T. A. Riskovannoe povedenie podrostkov kak pedagogicheskij fenomen. *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2016. No 9-2. P. 343–349.
14. Bierzynska M., Sobczak P.A., Kozak A., Bielecki M., Strelau J. and Kossut M.M. No Risk, No Differences. Neural Correlates of Temperamental Traits Revealed Using Naturalistic fMRI Method. *Frontiers in Psychology*. 2019. Doi: 10.3389/fpsyg.2019.01757
15. Ciranka S. and van den Bos W. Social Influence in Adolescent Decision-Making: A Formal Framework. *Frontiers in Psychology*. 2019. Doi: 10.3389/fpsyg.2019.01915
16. De-Juan-Ripoll C., ChicchiGiglioli I.A., Llanes-Jurado J., Marín-Morales J. and Alcañiz M. Why Do We Take Risks? Perception of the Situation and Risk Proneness Predict Domain-Specific Risk Taking. *Frontiers in Psychology*. 2021. Doi: 10.3389/fpsyg.2021.562381
17. Duell N., Steinberg L. Positive risk taking in adolescence. *Child Development Perspective*. 2019. Vol. 13. P. 48–52. Doi: 10.1111/cdep.12310
18. Lee T-H., Qu Y. and Telzer E. H. Neural Representation of Parental Monitoring and Links to Adolescent Risk Taking. *Frontiers in Neuroscience*. 2019. Doi: 10.3389/fnins.2019.01286

УДК 371.263

**ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В  
СОВРЕМЕННЫХ РОССИЙСКИХ ШКОЛАХ**

***Бородина Екатерина Михайловна,***  
*Аспирант кафедры педагогики и педагогической компаративистики,*  
*Уральский государственный педагогический университет,*  
*г. Екатеринбург, Россия*  
*e-mail: [kate1302112008@ya.ru](mailto:kate1302112008@ya.ru)*

***Донгаузер Елена Викторовна,***  
*Доцент кафедры педагогики и педагогической компаративистики,*  
*Уральский государственный педагогический университет,*  
*г. Екатеринбург, Россия*  
*e-mail: [dong-elena@yandex.ru](mailto:dong-elena@yandex.ru)*

В данной статье представлено исследование проблем качества образовательных результатов в системе общего образования Российской Федерации. Исследуются факторы, которые влияют на достижение школьниками высоких и низких образовательных результатов. Эти результаты являются важным показателем деятельности современных образовательных организаций, и понимание причин их проявления значимо для разработки эффективных стратегий обучения и повышения качества образования. Авторами также анализируется ситуация в системе образования Свердловской области в обозначенном контексте.

Методами исследования являлись анализ и синтез, сравнение, обобщение, конкретизация; анализ документов, количественный и качественный анализ данных. Сделаны выводы о необходимости создания многоуровневой системы поддержки школ, стабильно демонстрирующих низкие образовательные результаты.

**Ключевые слова:** качество образования, низкие результаты качества образования, высокие результаты качества образования, образовательные возможности, школы, обучающиеся.

**QUALITY OF EDUCATION IN MODERN RUSSIAN SCHOOLS**

***Borodina Ekaterina Mikhailovna,***  
*Postgraduate student of the Department of Pedagogy*  
*and Pedagogical Comparative Studies,*  
*Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia*  
*e-mail: [kate1302112008@ya.ru](mailto:kate1302112008@ya.ru)*

***Dongauzer Elena Viktorovna,***  
*Associate Professor of the Department of Pedagogy and*  
*Pedagogical Comparative Studies,*  
*Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia*  
*e-mail: [dong-elena@yandex.ru](mailto:dong-elena@yandex.ru)*

This article explores the quality of educational outcomes, highlighting it as a significant and urgent issue within the general education system of the Russian Federation. The study examines various factors that contribute to both high and low educational results among schoolchildren. These outcomes serve as vital indicators of the performance of contemporary educational institutions, making it essential to understand their underlying causes in order to develop effective learning strategies and enhance the overall quality of education. Additionally, the authors analyze the current state of the education system in the Sverdlovsk region within this framework. The research employs a range of methods, including analysis and synthesis, comparison, generalization, specification, document analysis, and both quantitative and qualitative data analysis.

The findings underscore the necessity for establishing a multi-level support system for schools that consistently report low educational results. This support system aims to address the challenges faced by these institutions and promote improved educational outcomes.

**Keywords:** education quality, low results, high results, educational opportunities, schools, students.

В настоящее время Российская Федерация стоит перед необходимостью значительного улучшения качества общего образования. Для успешного решения этой задачи нужно создать модернизированную и результативную систему оценки качества образования на всех уровнях: муниципальном, региональном и федеральном [6].

Сфера общего образования в Российской Федерации находится в состоянии постоянной эволюции. С этим связаны и непрерывные изменения в методах оценки качества образовательных результатов. Каждое нововведение в образовательную систему предъявляет к ней высокие требования, одновременно обеспечивая стабильно растущее качество образовательных успехов [5]. Внедрение инновационных решений в образовательный процесс не только устанавливает определенные стандарты и включает в себя качественные изменения, но и способствует устойчивому развитию образовательного уровня и улучшению результатов обучения. Этот процесс формирует высокие стандарты педагогической деятельности, которые, в свою очередь, ведут к стабильному улучшению качества образования. Сочетание инновационных подходов с высокими стандартами предоставляет системе образования возможность показывать стабильные и значительные успехи в обучении и развитии учащихся. В итоге каждое нововведение становится не только

вызовом, но и стимулом к развитию более эффективной и продуктивной системы образования.

Однако в последнее десятилетие в России все чаще стали возникать проблемы, связанные с неравенством образовательных возможностей учащихся и устранением пробелов в качестве образования (далее – КО) между общеобразовательными организациями и конкретными группами обучающихся. Такая ситуация напрямую влияет не только на вопросы морали, но и на экономическое благосостояние страны.

Проблема низкого и высокого КО уже поднималась в первой половине XX века. В трудах многих отечественных педагогов периода 1930-х годов активно обсуждались исследования, касающиеся причин, по которым школьники не достигали желаемых образовательных результатов. Были выявлены основные факторы, влияющие на КО:

- 1) школьная обстановка, то есть микроклимат в классе и взаимоотношения школьников с педагогическими работниками;
- 2) домашние условия проживания и взаимоотношения в семье;
- 3) досуговая среда и взаимоотношения вне семьи и школы [2].

Сегодня многочисленные исследования обосновывают тот факт, что социальный капитал, рассматриваемый не только с точки зрения продолжительности и качества образования, но и с позиции общей и социальной компетентности, определяет успешность социализации граждан и их жизненные результаты [12].

В пункте 29 статьи 2 Федерального закона от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» дано определение понятия «качество образования». КО – комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется

образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы [5, 6].

При детальном разборе КО открывается сложный мир разнообразных аспектов и факторов, которые подчеркивают многогранность этого понятия.

Во-первых, комплексное постижение КО предполагает отход от упрощенной оценки в виде отдельных показателей, таких как доля студентов с высокими баллами или результаты выпускных экзаменов.

Во-вторых, критически важным элементом в оценке образовательной системы выступает анализ образовательного процесса. Здесь необходимо учитывать не только итоговые результаты, но и методы, применяемые в обучении, технологии и их действенность. Любые вопросы, связанные с методологией обучения, играют решающую роль в достижении высокого уровня образования. Таким образом, полноценная оценка качества обучения должна охватывать как процессы и условия, в которых обучение происходит, так и его результаты.

В-третьих, удовлетворение уникальных образовательных потребностей каждого ученика, согласованных с его родителями или законными представителями, является основополагающим принципом продуктивной образовательной системы. Постоянное исследование и учет этих индивидуальных потребностей необходимы для обеспечения качественного и индивидуального подхода к обучению, что способствует созданию прогрессивной образовательной среды.

Четвертое. Качественное образование немислимо без надлежащей подготовки учителей и их постоянного профессионального развития. Учителя должны не только хорошо владеть предметом, который они преподают, но и иметь педагогические навыки, быть способными применять современные образовательные технологии и методы, а также быть готовыми непрерывно осваивать новые знания. Важно, чтобы для них создавались условия для обмена

передовым опытом и построения профессиональных сообществ, способствующие их развитию.

Кроме того, в измерении КО важным аспектом является участие общества и всех заинтересованных сторон в образовательном процессе. Вовлеченность родителей, общественных организаций и бизнеса помогает создать среду для учеников, где они могут получить более широкие возможности для развития. Социальное партнерство способствует лучшему пониманию потребностей рынка труда и помогает школам и вузам готовить учеников к реальной жизни.

Пятое. Инфраструктура образовательных учреждений также играет важную роль. Материально-техническая база, доступ к современным средствам обучения и комфортные условия обучения содействуют более эффективному образовательному процессу. Образовательные учреждения должны быть оснащены современными лабораториями, библиотеками, спортивными сооружениями и ресурсами, соответствующими нуждам обучающихся.

Шестое. Во главу угла должны быть поставлены такие ценности, как критическое мышление, креативность, умение работать в команде и решать проблемы. Эти навыки важны не только для академических успехов, но и для успешной и продуктивной жизни в современном обществе. Обучающие программы должны быть разработаны таким образом, чтобы развивать эти компетенции у обучающихся.

Кроме того, не следует забывать о важности психологической и социальной поддержки, предоставляемой учащимся. Психологическое здоровье и благополучие учеников напрямую влияют на их успеваемость и общее качество образования.

Наконец, системы оценивания и мониторинга КО должны быть основаны не только на количественных измерениях, но и на качественных аспектах. Это включает регулярные опросы удовлетворенности учеников и преподавателей, анализ их отзывов и предложений, а также независимые экспертизы и исследования образовательных процессов и их результатов.

Таким образом, комплексный подход к оценке КО должен учитывать множество разнообразных факторов и аспектов, взаимосвязанных и взаимодействующих между собой. Только при условии синергии всех этих компонентов можно добиться высокого уровня образования, соответствующего современным требованиям и вызовам.

Российская Федерация ориентируется на особенности современного образования как зарубежного, так и внутрироссийского в процессе формирования образовательной политики [4]. Чтобы реализовать национальный проект «Образование» и национальную образовательную инициативу «Наша новая школа», утвержденные Президентом Российской Федерации 4 февраля 2010 года № Пр-271, активно проводятся модернизация системы общего образования и реализация других государственных программ. Основная цель этих усилий заключается в обеспечении доступности образования для всех категорий обучающихся вне зависимости от их места проживания (будь то сельская или городская местность), а также для детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) и детей с особыми образовательными потребностями [5]. Но, несмотря на все усилия, гораздо ощутимее становится разница в качественных показателях школьного образования.

21 июля 2020 года стало значимой датой благодаря Указу Президента Российской Федерации № 474, который установил национальные цели развития страны на период до 2030 года. Одна из ключевых национальных целей – «Возможности для самореализации и развития талантов», что вновь подчеркнуло важность качества образования. По мнению главы государства, Российская Федерация должна к 2030 году войти в десятку лидирующих стран мира по качеству общего образования.

Необходимо признать, что результаты многочисленных зарубежных и национальных исследований за последнее десятилетие подтверждают – социально-экономические факторы играют существенную роль в успехах и

неудачах школьников [1]. Они способны объяснить многие различия в уровне успеваемости учащихся, что важно учитывать при разработке стратегий повышения качества образования с учетом различий в социальной дифференциации среди школьников. Некоторые группы учащихся демонстрируют более высокую успешность при реализации своего потенциала, в то время как другие находятся в менее выгодном положении. Социально-экономический статус и образование родителей (или законных представителей) играют ключевую роль в определении возможных успехов ученика и, соответственно, его будущего жизненного пути. Это подчеркивает важность обеспечения равных возможностей для всех детей.

Таким образом, указ Президента России и выводы исследователей подчеркивают важность комплексного подхода к развитию образовательной системы, учитывающего как внутренние, так и внешние факторы. Реализация намеченных целей с учетом требований мировых стандартов образования предполагает объединение усилий государства, образовательных учреждений, педагогов и общества в целом. Только так можно обеспечить качественное образование, способствующее самореализации и развитию талантов каждого ученика.

Таким образом, одним из важнейших приоритетов современного образования является обеспечение равного доступа всех граждан к качественному образованию независимо от их социального, экономического или культурного статуса [11].

18 июня 2012 года в Общественной палате Российской Федерации прошли общественные слушания, по итогам которых участники единогласно признали наличие серьезной проблемы с обеспечением равного и качественного образования для всех. Вследствие этого было рекомендовано разработать и внедрить многоуровневую национальную стратегию. Краеугольным камнем этой стратегии стала необходимость масштабной поддержки образовательных

учреждений, работающих с детьми из сложных социальных условий, которые стабильно демонстрируют низкие образовательные показатели.

Правительственное распоряжение от 30 декабря 2012 года № 2620-р утвердило план мероприятий, известный как «дорожная карта», с целью повысить эффективность науки и образования в социальном секторе. Эта инициатива нацелена на решение проблемы равного доступа к качественному образованию и принятие мер по ее решению. Государство определило ключевые задачи в рамках образовательной политики, направленной на повышение эффективности образовательной системы.

Однако в 2014 году стало очевидно, что первоначальное распоряжение уже не соответствовало современным требованиям и новому законодательству, регулирующему образовательный сектор. В ответ на это была разработана и утверждена новая, усовершенствованная «дорожная карта» распоряжением Правительства Российской Федерации от 30 апреля 2014 года № 722-р. Этот документ также внес изменения в социальную сферу для повышения качества и эффективности науки и образования.

Главным мотивом разработки государственной политики поддержки школ с низкими образовательными результатами, а также школ, функционирующих в трудных социальных условиях, стало признание неразрывной связи между неблагоприятным социально-экономическим положением семей учеников и низкими образовательными результатами школ.

Дети из малообеспеченных семей или живущие в сложной социальной обстановке часто лишены возможностей для получения качественного образования. Новая «дорожная карта» направлена на устранение такого неравенства, предоставляя школам необходимые инструменты и ресурсы для эффективной работы и улучшения академических достижений учащихся независимо от их социально-экономического положения.

Для реализации этой цели предусмотрены различные мероприятия, направленные на поддержку и развитие школ, а также на повышение

квалификации педагогических кадров, оптимизацию управления образовательными учреждениями и улучшение общего образовательного процесса.

Таким образом, новая «дорожная карта» является важным инструментом, который направлен на достижение высоких образовательных стандартов и обеспечение равных возможностей всем учащимся. Это позволяет создать более справедливую и эффективную систему образования, где каждый ребенок получает качественное образование и всесторонне развивает свой потенциал [9, 16].

Исследования, проведенные Институтом развития образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», позволили обозначить определенные позиции:

1) некоторые общеобразовательные учреждения постоянно демонстрируют высокие результаты по ряду академических показателей, в то время как другие уже несколько лет имеют отставание, но не ликвидируют его;

2) часть общеобразовательных учреждений всегда занимает «средний уровень» и не пытается достичь более высоких результатов;

3) высокоэффективные образовательные организации процветают во всех аспектах, имея благоприятную социальную среду и достаточные человеческие и финансовые ресурсы;

4) общеобразовательные учреждения, работающие в неблагоприятной социально-экономической среде, имеют гораздо меньше возможностей для достижения успеха. Некоторые из этих школ относятся к категории наиболее неблагополучных и постоянно демонстрируют низкие результаты обучения [17].

В последние годы в Свердловской области все ярче проявляется тенденция к разделению школ по КО. Помимо успешных учебных заведений, существует группа школ, которые стабильно показывают низкую успеваемость на всех уровнях обучения.

На сегодняшний день в образовательной системе Свердловской области обучается свыше 500 тысяч школьников. Примерно 85% из них посещают

школы в городах, в то время как оставшиеся 15% – в сельских населенных пунктах.

Географические и социально-экономические особенности Свердловской области влияют на характер и структуру системы образования в регионе. Значительная доля сельских малокомплектных школ – это почти 40% в общей численности общеобразовательных организаций, высокая доля детей мигрантов, не владеющих или слабо владеющих русским языком; в ряде школ высока доля обучающихся, родители которых являются безработными.

Информация об анализе результатов государственной итоговой аттестации, Всероссийских проверочных работ (ВПР), региональных диагностических работ и тестирований за последние пять лет явно указывает на наличие стойкого отставания КО в сельских школах и школах небольших городов. Почти в каждом муниципалитете можно обнаружить школы, где ученики показывают низкие и неудовлетворительные результаты обучения.

Хотя разрыв между школами с наилучшими и наихудшими результатами по русскому языку и математике в рамках ЕГЭ сократился, он все еще остается довольно заметным (результаты лучших и худших школ по русскому языку различаются почти в два раза, а по математике – более чем в три раза). Этот факт подчеркивает остроту проблемы образовательного неравенства.

Для устранения указанного дисбаланса и обеспечения равных возможностей всем учащимся, независимо от места проживания и социального статуса, необходимо провести комплексные реформы в системе образования. Важно сосредоточить усилия на повышении квалификации педагогических кадров, модернизации учебных программ, обеспечении доступа к качественным учебным ресурсам и созданию стимулов для обучающихся и их семей. Это поможет создать условия для развития каждого ребенка.

В результате прошедших на территории Свердловской области ВПР процент неудовлетворительных результатов в Свердловской области выше, чем в целом по Российской Федерации, а процент отличных результатов ниже.

Практически во всех муниципальных образованиях на территории Свердловской области фиксируется наличие обучающихся, которые показывают стабильно низкие результаты обучения, а также на всех уровнях образования сохраняется тенденция отставания обучающихся сельских школ и школ малых городов.

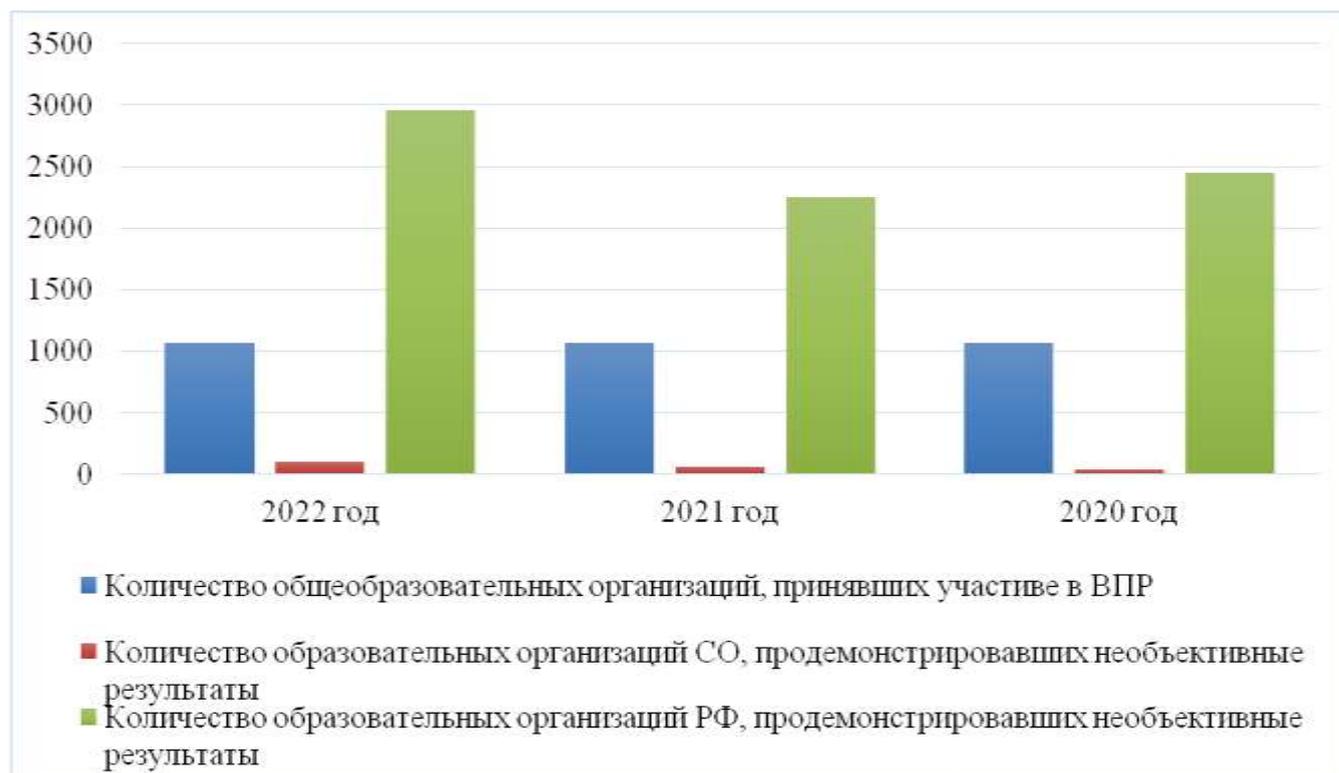


Рис. 1. Результаты прошедших на территории Свердловской области и в целом по России ВПР (2020-2022гг.)

Из представленной диаграммы (Рис. 1) видно, что доля школ Свердловской области, показавших необъективные результаты по итогам образовательных проверок за последние три года, оставалась на относительно стабильном уровне: 3,2% в 2022 году, 2,8% в 2021 и 2020 годах. Это свидетельствует о том, что проблема необъективных результатов существует в некоторых школах данного региона и требует дополнительного внимания со стороны образовательных ведомств.

Также стоит отметить, что с 2020 по 2022 год были выявлены школы, которые лишь единожды показали необъективные результаты (Рис. 2). Это

может говорить о том, что в некоторых случаях проблемы могут быть временными или случайными и для улучшения ситуации достаточно провести целенаправленные мероприятия по повышению качества образования в данных учебных заведениях.

В целом анализ таких данных помогает выявить проблемные моменты в системе образования и принять для их решения меры, направленные на обеспечение качественного обучения и развития всех учащихся.

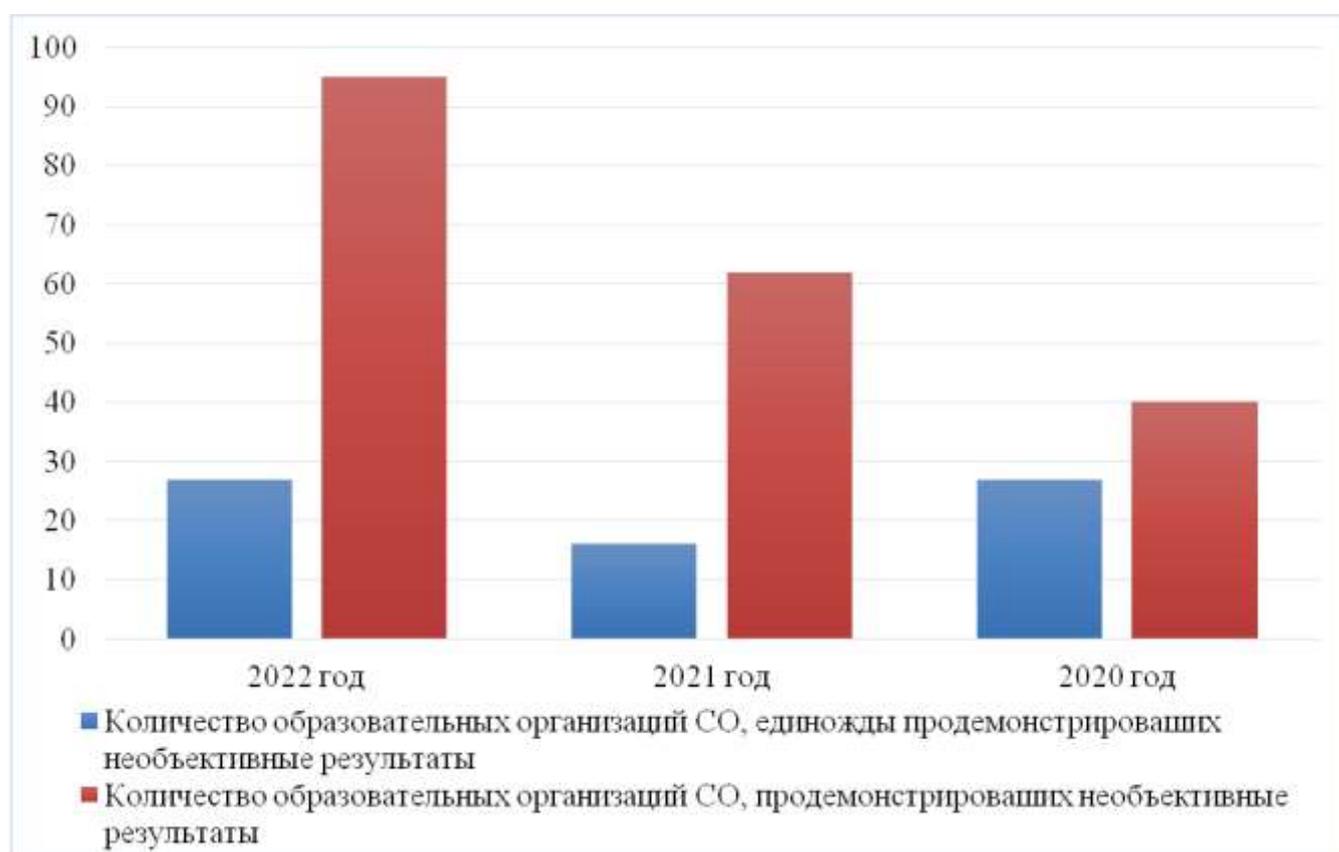


Рис. 2. Количество образовательных организаций Свердловской области (СО) единожды продемонстрировавших необъективные результаты в 2020-2022гг.

Необходимо отметить, что в Свердловской области выявлены школы с низкими результатами обучения. В первую группу входят сельские малокомплектные школы и школы, расположенные в удаленных районах области. Из-за ограниченных ресурсов и дефицита учителей эти школы часто

сталкиваются с проблемами в качестве образования и доступности учебных материалов.

Во вторую группу входят школы, где учатся дети, совсем не владеющие или слабо владеющие русским языком как родным. Это может быть вызвано миграцией населения из разных регионов или проблемами социальной адаптации. Для этих учащихся важны профессионально-педагогическая поддержка, психолого-педагогическое сопровождение и реализация дополнительных программ, направленных на изучение русского языка.

Третья группа включает школы, которые функционируют в неблагоприятных социально-экономических условиях. В таких школах учащиеся могут сталкиваться с проблемами неполноценного питания, недостаточности образовательных ресурсов и средств, а также отсутствия социальной поддержки. Для улучшения образовательных результатов в этих школах необходима системная работа, направленная на создание благоприятной образовательной среды и обеспечение учащихся социальной поддержкой [15].

Из вышесказанного следует, что необходимо создание системы, направленной на преодоление разрыва в КО в различных муниципальных образованиях Свердловской области, в различных общеобразовательных организациях, а также осуществление комплекса мероприятий, способствующих выравниванию образовательных возможностей различных категорий обучающихся. Поэтому одной из важнейших задач по повышению качества образования в регионе является развитие системы поддержки школ, работающих в сложных условиях, в том числе школ, которые стабильно показывают низкие образовательные результаты [19]. Решение этой задачи также позволит разработать инструменты для выявления школ, находящихся в кризисе или в зоне риска (т. е. школ с пограничными результатами), и определить наиболее эффективные формы поддержки на региональном и муниципальном уровнях.

Наличие многоуровневой системы поддержки общеобразовательных учреждений является ключевым фактором для успешного повышения эффективности работы. Однако не менее важна и специально организованная деятельность внутри самих организаций. Данный комплекс мер должен обеспечить всем организаторам и участникам процесса переход к эффективным формам работы и согласованным действиям [18]. Образовательные организации способны самостоятельно помогать своим обучающимся достигать выдающихся результатов, если методично и системно внедряют учебные стратегии, которые гарантируют эффективную и продуктивную работу [20]. Для обеспечения более эффективной работы требуются существенные усилия со стороны общеобразовательных учреждений и соответствующая поддержка местных властей и региональных организаций.

Кроме того, необходимо понимать, что невысокие результаты обучающихся зачастую являются проблемой и для самих обучающихся [7, 13]. Так, ученики, демонстрирующие стабильно низкие результаты, нуждаются в особом внимании педагогических работников. Например, в каждой общеобразовательной организации есть обучающиеся, требующие компенсирующих условий обучения, и это касается не только детей с ОВЗ. Также система компенсирующего обучения требуется для всех тех, кто может и хочет заниматься дополнительно: это неуспевающие обучающиеся, ученики с девиантным поведением, дети иммигрантов, а также талантливые обучающиеся и ученики, демонстрирующие особо высокие результаты по отдельным дисциплинам (предметам). Компенсирующее обучение решает задачи ликвидации неуспеваемости и развития высокого образовательного потенциала обучающихся [10].

В зарубежных образовательных организациях (Финляндия, Швеция, Германия) от 25% до 50% учащихся начальной и основной школ получают такую поддержку [1]. Отечественные же общеобразовательные организации сориентировались на самый примитивный уровень подготовки – на успешную

сдачу основного государственного экзамена и ЕГЭ на минимально достаточном уровне. Отсутствие высокого уровня требований со стороны общеобразовательных организаций к ученикам, которые способны достигнуть результатов, предусмотренных федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС) и выше, является одной из главных причин низкой успеваемости учащихся.

Сегодня в Российской Федерации идет активный процесс формирования устойчивой группы школ с низким или очень низким КО [3], и образовательные организации Свердловской области не являются исключением. Основной континент обучающихся этих школ – дети, семьи которых имеют низкий социальный, экономический и культурный статус. Любое реальное улучшение качества подготовки по учебным дисциплинам касается именно этой группы школьников, а не тех, кто мало способен к обучению [8].

Все вышесказанное необходимо учитывать при проектировании системы повышения качества образовательных результатов в конкретной общеобразовательной организации и в отношении конкретных школьников; опыт диагностики причин низкого качества образования позволит более эффективно и адресно применять меры, направленные на обоснованные изменения каждого компонента образовательной системы с целью достижения иного уровня качества образовательных результатов обучающихся.

#### **Список литературы:**

1. Аналитический обзор международной практики поддержки школ с низкими результатами обучения / С. Ю. Новоселова, Т.В. Потемкина [и др.] // Инновационные проекты и программы в образовании. 2016. № 5. С. 55–60.
2. Блонский П.П. Трудные школьники. М. : Работник просвещения, 1929. 105 с.
3. Боброва Е.А. Контекстные характеристики выявления школ с низкими результатами обучения и их кластеризация для организации адресной помощи общеобразовательным организациям // Вестник Белгородского института развития образования. 2022. Т. 9, № 2 (24). С. 6–16.
4. Бородина Е.М. Нормативно-правовой аспект развития системы образования в Российской Федерации // Актуальные проблемы

социогуманитарного образования: Сборник статей / Научная редакция Е.В. Донгаузер, Т.С. Дороховой. Екатеринбург : [б.и.], 2022. С. 196–200.

5. Бородина Е.М. Правовой аспект трансформации системы оценки качества образования в общеобразовательных организациях Российской Федерации // Современный учитель - взгляд в будущее: Сборник научных статей Международного научно-образовательного форума. В 3-х частях, Екатеринбург, 17–18 ноября 2022 года. Том Часть 3. Екатеринбург : [б.и.], 2022. С. 201–204.

6. Бородина Е.М., Донгаузер Е.В. Трансформация понятия «качество образования» в системе общего образования Российской Федерации // Традиции и инновации в педагогическом образовании: сборник научных трудов VII Международной конференции. Екатеринбург : [б.и.], 2023. С. 87–98.

7. Бутовская З.С. Образовательная бедность в РФ: проблемы измерения и оценки // Образовательная политика. 2022. № 2 (90). С. 52–69.

8. Верхотурова О.В. Муниципальная практика по повышению качества образования в школах с низкими результатами обучения в Александрово-Заводском районе // Педагогическое обозрение. 2020. № 1 (41). С. 52–55.

9. Вечканова Н.В. Переход в эффективный режим функционирования школ с низкими результатами обучения и школ, работающих в неблагоприятных условиях // Сахалинское образование XXI век. 2019. № 2. С. 24–29.

10. Ермакова Г.А. Оценка качества образования как инструмент развития учителя и школы // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров: Материалы XXII Международной научно-практической конференции, Челябинск, 20 апреля 2021 года. Челябинск : Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, 2021. С. 406–411.

11. Зборовский Г.Е. Образовательно неуспешные учащиеся в неуспешных школах: надежда на лучшее // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2021. № 5 (74). С. 9–17.

12. Ильясов Д.Ф. Педагогические факторы повышения учебной мотивации и продуктивности учебной деятельности обучающихся в школах с низкими результатами обучения // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 6 (85). С. 208–211.

13. Клюкин Д.А. О шкалах измерения факторов риска низких образовательных результатов школ // Актуальные вопросы отечественной теории и практики социального воспитания подрастающего поколения: Сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции, Глазов, 24–25 ноября 2022 года. Глазов : Глазовский государственный педагогический институт имени В.Г. Короленко, 2022. С. 110–114.

14. Кравцов С.С. Основные подходы к анализу результатов национальных исследований качества образования // Педагогические измерения. 2018. № 1. С. 9–15.

15. Методика выявления общеобразовательных организаций, имеющих низкие образовательные результаты обучающихся, на основе комплексного анализа данных об образовательных организациях, в том числе данных о качестве образования // Федеральный институт оценки качества образования. М., 2020. 8 с. URL:

[https://fioco.ru/Media/Default/Documents/%D0%A8%D0%9D%D0%9E%D0%A0/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BA%D0%B0%20%D0%B2%D1%8B%D1%8F%D0%B2%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%8F%20%D0%A8%D0%BD%D0%BE%D1%80\\_.pdf](https://fioco.ru/Media/Default/Documents/%D0%A8%D0%9D%D0%9E%D0%A0/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BA%D0%B0%20%D0%B2%D1%8B%D1%8F%D0%B2%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%8F%20%D0%A8%D0%BD%D0%BE%D1%80_.pdf)

16. Методика оказания адресной методической помощи общеобразовательным организациям, имеющим низкие образовательные результаты обучающихся // Федеральный институт оценки качества образования. URL:

<https://fioco.ru/Media/Default/Documents/ШНОР/Методические рекомендации%20по%20ШНОР.pdf>

17. Петерсон Л.Г. Обобщенная модель повышения качества образования на основе методологических механизмов рефлексивной самоорганизации в школах с низкими результатами обучения // Повышение квалификации педагогических кадров в изменяющемся образовании: Сборник материалов VI Всероссийской научно-методической интернет-конференции, Москва, 07–08 декабря 2017 года / Под общей редакцией С.Ю. Новоселовой. М. : Федеральное государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, 2018. С. 606–624.

18. Порш Л.А. К проблеме повышения качества общего образования // Актуальные вопросы современного образования: региональный аспект: Материалы региональной научно-практической конференции, Иркутск, 03 декабря 2021 года / Отв. редактор В.И. Метелица. Иркутск : Аспринт, 2021. С. 31–36.

19. Супротивина М.В. Критерии качественного образования // Актуальные проблемы естественных, математических, технических наук и их преподавания: Сборник научных трудов. Липецк : Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2022. С. 194–198.

20. Тимерханов Д.Г. Система оценки образовательных результатов на основе комплексного и критериально-уровневого подходов // Научно-методическое обеспечение оценки качества образования. 2022. № 1(15). С. 34–39.

### References:

1. Analiticheskiy obzor mezhdunarodnoj praktiki podderzhki shkol s nizkimi rezul'tatami obuchenija / S. Ju. Novoselova, T.V. Potemkina [i dr.]. Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii. 2016. No 5. P. 55–60.

2. Blonskiy P.P. Trudnye shkol'niki. M.: Rabotnik prosveshhenija, 1929. 105 p.

3. Bobrova E.A. Kontekstnye harakteristiki vyjavlenija shkol s nizkimi rezul'tatami obuchenija i ih klasterizacija dlja organizacii adresnoj pomoshhi obshheobrazovatel'nyh organizacijam. Vestnik Belgorodskogo instituta razvitija obrazovanija. 2022. Vol. 9, No 2 (24). P. 6–16.

4. Borodina E.M. Normativno-pravovoj aspekt razvitija sistemy obrazovanija v Rossijskoj Federacii. Aktual'nye problemy sociogumanitarnogo obrazovanija: Sbornik statej. Nauchnaja redakcija E.V. Dongauzer, T.S. Dorohovoj. Ekaterinburg: [b. i.], 2022. P. 196–200.

5. Borodina E.M. Pravovoj aspekt transformacii sistemy ocenki kachestva obrazovanija v obshheobrazovatel'nyh organizacijah Rossijskoj Federacii. Sovremennyj uchitel' - vzgljad v budushhee: Sbornik nauchnyh statej Mezhdunarodnogo nauchno-obrazovatel'nogo foruma. V 3-h chastjah, Ekaterinburg, 17–18 nojabrja 2022 goda. Tom Chast' 3. Ekaterinburg: [b. i.], 2022. P. 201–204.

6. Borodina E.M., Dongauzer E.V. Transformacija ponjatija «kachestvo obrazovanija» v sisteme obshhego obrazovanija Rossijskoj Federacii. Tradicii i innovacii v pedagogicheskom obrazovanii: sbornik nauchnyh trudov VII Mezhdunarodnoj konferencii. Ekaterinburg: [b. i.], 2023. P. 87–98.

7. Butovskaja Z.S. Obrazovatel'naja bednost' v RF: problemy izmerenija i ocenki. Obrazovatel'naja politika. 2022. No 2 (90). P. 52–69.

8. Verhoturova O.V. Municipal'naja praktika po povysheniju kachestva obrazovanija v shkolah s nizkimi rezul'tatami obuchenija v Aleksandrovo-Zavodskom rajone. Pedagogicheskoe obozrenie. 2020. No 1 (41). P. 52–55.

9. Vechkanova N.V. Perehod v jeffektivnyj rezhim funkcionirovanija shkol s nizkimi rezul'tatami obuchenija i shkol, rabotajushhih v neblagoprijatnyh uslovijah. Sahalinskoe obrazovanie XXI vek. 2019. No 2. P. 24–29.

10. Ermakova G.A. Ocenka kachestva obrazovanija kak instrument razvitija uchitelja i shkoly. Integracija metodicheskoi (nauchno-metodicheskoi) raboty i sistemy povyshenija kvalifikacii kadrov: Materialy XXII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoi konferencii, Cheljabinsk, 20 aprelja 2021 goda. Cheljabinsk: Cheljabinskij institut perepodgotovki i povyshenija kvalifikacii rabotnikov obrazovanija, 2021. P. 406–411.

11. Zborovskij G.E. Obrazovatel'no neuspeshnye uchashhiesja v neuspeshnyh shkolah: nadezhda na luchshee. Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2021. No 5 (74). P. 9–17.

12. Il'jasov D.F. Pedagogicheskie faktory povyshenija uchebnoj motivacii i produktivnosti uchebnoj dejatel'nosti obuchajushhihsja v shkolah s nizkimi rezul'tatami obuchenija. Mir nauki, kul'tury, obrazovanija. 2020. No 6(85). P. 208–211.

13. Kljukin D.A. O shkalah izmerenija faktorov riska nizkih obrazovatel'nyh rezul'tatov shkol. Aktual'nye voprosy otechestvennoj teorii i praktiki social'nogo vospitanija podrastajushhego pokolenija: Sbornik nauchnyh trudov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoi konferencii, Glazov, 24–25 nojabrja 2022 goda. Glazov: Glazovskij gosudarstvennyj pedagogicheskij institut imeni V.G. Korolenko, 2022. P. 110–114.

14. Kravcov S.S. Osnovnye podhody k analizu rezul'tatov nacional'nyh issledovanij kachestva obrazovanija. Pedagogicheskie izmerenija. 2018. No 1. P. 9–15.

15. Metodika vyjavlenija obshheobrazovatel'nyh organizacij, imejushhih nizkie obrazovatel'nye rezul'taty obuchajushhihsja, na osnove kompleksnogo analiza dannyh ob obrazovatel'nyh organizacijah, v tom chisle dannyh o kachestve obrazovanija. Federal'nyj institut ocenki kachestva obrazovanija. M., 2020. 8 p. URL: [https://fioco.ru/Media/Default/Documents/%D0%A8%D0%9D%D0%9E%D0%A0/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BA%D0%B0%20%D0%B2%D1%8B%D1%8F%D0%B2%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%8F%20%D0%A8%D0%BD%D0%BE%D1%80\\_.pdf](https://fioco.ru/Media/Default/Documents/%D0%A8%D0%9D%D0%9E%D0%A0/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BA%D0%B0%20%D0%B2%D1%8B%D1%8F%D0%B2%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%8F%20%D0%A8%D0%BD%D0%BE%D1%80_.pdf)

16. Metodika okazanija adresnoj metodicheskoj pomoshhi obshheobrazovatel'nym organizacijam, imejushhim nizkie obrazovatel'nye rezul'taty obuchajushhihsja. Federal'nyj institut ocenki kachestva obrazovanija. URL: <https://fioco.ru/Media/Default/Documents/ShNOR/Metodrekommendacii%20po%20ShNOR.pdf>

17. Peterson L.G. Obobshhennaja model' povyshenija kachestva obrazovanija na osnove metodologicheskikh mehanizmov reflektivnoj samoorganizacii v shkolah s nizkimi rezul'tatami obuchenija. Povyszenie kvalifikacii pedagogicheskikh kadrov v izmenjajushhemsja obrazovanii: Sbornik materialov VI Vserossijskoj nauchno-metodicheskoj internet-konferencii, Moskva, 07–08 dekabnja 2017 goda. Pod obshhej redakciej S.Ju. Novoselovoj. M.: Federal'noe gosudarstvennoe avtonomnoe obrazovatel'noe uchrezhdenie dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovanija Akademiya povyshenija kvalifikacii i professional'noj perepodgotovki rabotnikov obrazovanija, 2018. P. 606–624.

18. Porsh L.A. K probleme povyshenija kachestva obshhego obrazovanija. Aktual'nye voprosy sovremennogo obrazovanija: regional'nyj aspekt: Materialy regional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii, Irkutsk, 03 dekabnja 2021 goda / Otv. redaktor V.I. Metelica. Irkutsk: Asprint, 2021. P. 31–36.

19. Suprotivina M.V. Kriterii kachestvennogo obrazovanija. Aktual'nye problemy estestvennyh, matematicheskikh, tehniceskikh nauk i ih prepodavanija: Sbornik nauchnyh trudov. Lipeck: Lipeckij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet imeni P.P. Semenova-Tjan-Shanskogo, 2022. P. 194–198.

20. Timerhanov D.G. Sistema ocenki obrazovatel'nyh rezul'tatov na osnove kompleksnogo i kriterial'no-urovneвого podhodov. Nauchno-metodicheskoe obespechenie ocenki kachestva obrazovanija. 2022. No 1(15). P. 34–39.

УДК 159.947

## ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ ПЕДАГОГА КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА: АНАЛИЗ ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА

**Водяха Сергей Анатольевич,**

*Кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и конфликтологии, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия,*  
e-mail: [svodyakha@yandex.ru](mailto:svodyakha@yandex.ru)

**Водяха Юлия Евгеньевна,**

*Кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и конфликтологии, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия,*  
e-mail: [jullyaa@yandex.ru](mailto:jullyaa@yandex.ru)

В статье приводится обзор зарубежных исследований, посвященных актуальной психолого-педагогической проблеме – профессиональное выгорание педагога в XXI веке. События, которые произошли в мире в период Covid 19, затронули и образование, что привело к изменению деятельности педагогов, характера их взаимодействия с учащимися и их родителями. Это способствует в некоторых случаях проявлению симптомов профессионального выгорания. Авторы рассматривают основные стратегии исследования профессионального выгорания педагогов за рубежом и на основе анализа накопленных результатов дают общие рекомендации по его профилактике.

**Ключевые слова:** психология педагогического труда, особенности эмоциональной сферы педагога, профессиональное выгорание педагога, эмоциональное выгорание.

## TEACHER'S PROFESSIONAL BURNOUT AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM

**Vodyakha Sergey Anatol'evich,**

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of General Psychology and Conflictology, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia,*  
e-mail: [svodyakha@yandex.ru](mailto:svodyakha@yandex.ru)

**Vodyakha Yuliya Evgen'evna,**

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of General Psychology and Conflictology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia,*  
e-mail: [jullyaa@yandex.ru](mailto:jullyaa@yandex.ru)

This article offers an overview of international research focused on a pressing psychological and pedagogical issue: teacher professional burnout in the 21st century. The COVID-19 pandemic significantly impacted the education sector, altering teachers' activities and changing their

interactions with students and parents. These shifts have, in some instances, contributed to the emergence of professional burnout symptoms.

The authors examine key strategies used in foreign studies to investigate teacher burnout and, based on their analysis of the findings, provide general recommendations for its prevention.

**Keywords:** psychology pedagogical work, teacher's emotional sphere, teacher's professional burnout, emotional burnout

Педагогическая действительность в XXI веке предъявляет повышенные требования к педагогам. Это связано с тем, что педагог часто сталкивается с критикой со стороны родителей, учащихся и общественности. Высокий уровень требовательности к учебно-воспитательной деятельности вызывает психическое напряжение субъектов образовательной деятельности [6]. Поэтому среди педагогов эмоциональное выгорание распространено достаточно широко. Особенно после того, как в 2019 году школы во всем мире приняли гибридную модель, в которой онлайн-обучение и обучение сочетаются с кратковременным пребыванием в классе. Необходимость адаптации к новым формам учебного взаимодействия для половины опрошенных учителей США стала наиболее значимым источником стресса, потому что они оказались не готовы освоить современные технологии коммуникации с учениками [17].

С. Маркен и Ш. Агравал провели общенациональное исследование в Соединенных Штатах. Они выявили, что 44% учителей средних школ очень часто или всегда чувствуют себя выгоревшими на работе, в то время как у преподавателей колледжей или университетов этот показатель составил 35%. Это две самые популярные профессии среди 14 перечисленных в опросе Гэллапа 2022 года по проблеме профессионального выгорания. Весьма показательно, что учителя-женщины (55%) выгорают интенсивнее учителей-мужчин (44%) [9].

Профессиональное выгорание, согласно исследованиям К. Маслач и соавт., является состоянием истощения эмоций, отношений и поведения и вызвано неспособностью человека эффективно справляться с различными долгосрочными нагрузками на работе.

Профессиональное выгорание проявляется на трех уровнях: эмоциональное истощение, деперсонализация и низкая личностная самооценка [10]. Профессиональное выгорание, согласно П. Дехойсу и Р. Декстре, считается профессиональным заболеванием и внесено в международную классификацию заболеваний Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) [4]. Новая версия классификации вступила в силу в январе 2022 года.

Таким образом, эмоциональное выгорание, связанное с особенностями профессиональной деятельности, становится все более острой проблемой, вызывающей озабоченность исследователей [8]. Это одна из распространенных проблем психического здоровья среди учителей разных стран, в том числе и России.

Профессия педагога предполагает интенсивное взаимодействие с учениками, а также большой объем воспитательной и учебной работы. Сложный характер деятельности нередко вызывает у учителей негативные эмоции и разочарование, что, в свою очередь, приводит к профессиональному выгоранию.

Р. Акбари и А. Эгтесади Руди выявили, что учителя, демонстрирующие выгорание, отличаются низкой удовлетворенностью трудом и снижением арсенала трудовых действий [1]. Н. Раджендран с соавт. выяснила, что эмоционально выгоревшие педагоги чаще стремятся уволиться, прогуливают и стараются избежать ответственных поручений, которых в школе довольно много [14]. К. Шонерт-Райхл с соавт. заключила, что педагогическое выгорание не только влияет на психическое здоровье и благополучие учителей, но также оказывает негативное воздействие на психологическую атмосферу в классе, благополучие учащихся и успеваемость [16].

Таким образом, изучение профессионального выгорания учителей и связанных с ним факторов необходимо для предотвращения этого явления, а также для улучшения уровня психического здоровья учителей [21].

Целью данной работы явилась разработка рекомендаций по профилактике профессионального выгорания на основе анализа зарубежного опыта.

Анализ зарубежных исследований показывает, что в настоящее время от 19 до 30% начинающих учителей ежегодно расстаются с профессией по причине профессионального выгорания, согласно Т. Прессли. Это довольно тревожный факт, ведь до 2019 года только около 8% учителей покидали школу [12]. Выход на пенсию, переезд или уход в декретный отпуск раньше были основными причинами ухода учителей из школ. Сегодня одной из основных причин этого становится профессиональное выгорание учителей независимо от стажа работы.

К. Херман с соавт. объясняет данный факт тем, что в эпоху социальных сетей и цифрового воспитания учителя несут на себе основную тяжесть критики. Они сталкиваются с огромным давлением со стороны родителей, учащихся и общественности, требующих особого внимания к учащимся или к их успеваемости, при этом получают меньше ресурсов для саморегуляции педагогической деятельности [6].

Во время карантина из-за Covid 19 учителя были вынуждены изменить методы преподавания. Уроки должны были быть сконструированы таким образом, чтобы они были понятными, насыщенными информацией и достаточно интересными, мотивируя обучаемых оставаться онлайн на протяжении всего занятия. В этот период восприятие ценности учителя существенно изменилось.

Многие родители и представители администрации считали, что учителям не следует платить за то, чтобы они занимались обучением, сидя дома; что они должны были присутствовать на уроках, несмотря на риск для здоровья. Учителя испытывали психическое истощение и утомление. К. Кумават эмпирически выявил, что более 29% педагогов переживают стресс во время онлайн-обучения. Кроме того, 45% из них ощущают эмоциональное истощение, а 36% – умеренный или высокий уровень деперсонализации [7].

Онлайн-обучение довольно часто приводит к повышению уровня профессионального стресса учителя и к его эмоциональному выгоранию. А. Кандеяс и соавт. пришли к выводу, что учителя, работающие в инклюзивных школах и классах, сообщают о повышенном уровне стресса, деперсонализации и снижении самооценки личных достижений. Исследователи также отметили, что учителя, неспособные использовать стратегии преодоления трудностей для достижения спокойствия в стрессовых ситуациях в инклюзивном образовании, часто страдают от профессионального выгорания [3]. Результаты исследования выявили значимые корреляции ( $p < 0.01$ ) между интегральным показателем профессионального выгорания и уровнем чувствительности к стрессу. Степень выраженности эмоционального выгорания обнаружила значимые корреляции с негативными социально-психологическими параметрами, а именно: перфекционизмом ( $r = 0.44$ ), заторможенностью эмоциональных реакций ( $r = 0.43$ ), отсутствием социальной поддержки ( $r = 0.46$ ), неблагоприятными условиями жизни ( $r = 0.25$ ), склонностью к драматизации существования ( $r = 0.40$ ) и конформизмом ( $r = 0.43$ ) [3].

Стресс является частью ежедневного рабочего режима учителей, что может снизить качество их жизни. Исследование [М. Стейнхардт](#) и соавт. показало, что, когда учитель чувствует, что его профессиональные действия не приводят к ожидаемым результатам, ученики ничему не научились на его уроках, их образовательные потребности не удовлетворены, а его личностные стандарты профессиональных достижений редуцируются и началось отчуждение от педагогического процесса, тогда проявляется хронический рабочий стресс. Это вызывает неудовлетворенность и усталость, что приводит к еще большим проблемам со здоровьем. Как показывают исследования, суммарное влияние стресса на психическое здоровье, включая прямое и косвенное влияние через эмоциональное выгорание, составило 43% от факторов общей дисперсии [18].

М. Стейнхардт с соавт. пришла к выводу о связи между хроническим стрессом на работе и депрессивными симптомами. При этом стресс связан с каждым из компонентов эмоционального выгорания. Деперсонализация, которую нередко используют в качестве копинг-механизма, зачастую приносит вред физическому и психологическому здоровью. М. Стейнхардт с соавт. считают, что в школах необходимо имплементировать психопрофилактические мероприятия для педагогов, направленные на снижение уровня их эмоционального выгорания и симптомов депрессии. Превенция профессионального выгорания должна быть направлена не только на обучение учителей распознаванию симптомов профессионального выгорания, но и на коррекцию тревожных симптомов и оказание поддержки педагогическому коллективу [18].

Несмотря на то что каждый учебный год приносит учителям неожиданные испытания, 2020/2021 учебный год кардинально изменил существующую методику обучения во всем мире. Причина этому – коронавирус, который привел к глобальной пандемии, вынудившей жителей большинства стран мира, включая Россию, сидеть на карантине. Стараясь и дальше предоставлять обучающимся непрерывное образование, большинство школ внедрили дистанционное обучение посредством цифровых технологий. Появились новые принципы преподавания, режим учебной работы и ощущения от работы. Вследствие этих изменений возросли требования к учителям [12].

Результаты опроса, проведенного Т. Прессли, продемонстрировали, что не менее 45% учителей испытывают стресс, тревогу и эмоциональное выгорание. Основными сложностями, провоцирующими эмоциональное выгорание, явились онлайн-обучение, тревожность при общении с родителями и недостаток поддержки администрации [12].

Основываясь на результатах исследования, Т. Прессли дал следующие рекомендации по профилактике педагогического выгорания:

1. Административный корпус должен обеспечить онлайн-поддержку, чтобы учителя, находящиеся в состоянии стресса, могли открыто выражать свои чувства.

2. Администрации образовательных учреждений необходимо заботиться о своих сотрудниках, поощрять у них стремление к здоровому образу жизни, обучать навыкам позитивного совладания со стрессом/тревогой и повышения психологической устойчивости учителей.

3. Администрации образовательных учреждений нужно оказывать поддержку учителям, принимающим на себя основную тяжесть критики со стороны родителей. Поэтому необходимо быть более компетентным, оказывая помощь и поддержку родителям [12].

Симптоматика профессионального выгорания педагогов отличается индивидуальной динамикой и своеобразием. Некоторые педагоги могут реагировать негативным эмоциональным фоном и соматическими психогенными заболеваниями. Учителя также могут оставить профессию, которую они продолжают любить, считая ее смыслом своей жизни.

Дж. Мирнс и Дж. Кейн выявили, что стресс и выгорание являются предметом интереса на протяжении многих лет. Учителя ежедневно сталкиваются с множеством факторов, которые могут повысить уровень их стресса, включая «межличностные требования, разнообразие требуемых задач, отсутствие профессионального признания, проблемы с дисциплиной, отсутствие социальной поддержки, эмоциональные перегрузки, постоянно меняющиеся сроки отчетов и невероятное количество отчетной документации» [11, с. 71-72]. Эти факторы оказывают влияние как на эмоциональное, так и на физическое состояние учителя.

И. Прокопов и его коллеги утверждают, что синдром профессионального выгорания является болезнью современных учителей, поскольку он встречается преимущественно у этой категории работников. Выгорание не одинаково для всех. У учителей проявляются симптомы эмоционального истощения,

деперсонализации и обесценивание профессиональных и личностных достижений, но степень их тяжести может быть различной. Если не корректировать или не профилактировать профессиональное выгорание, то оно неизменно приведет к психическим и физическим недомоганиям, таким как депрессия, хроническая бессонница и, возможно, рост сердечно-сосудистых заболеваний, что вынуждает педагогов покидать профессию [13].

И. Прокопов с соавт. [15] в своем исследовании проанализировали психическое, физическое и эмоциональное состояние 251 учителя болгарских школ. Участники были в возрасте от 25 до 65 лет и с педагогическим стажем от 5 до 15 лет.

Анализ данных показал, что болгарские учителя проявляют симптомы синдрома профессионального выгорания. Было отмечено, что 37% опрошенных учителей страдают от высокого эмоционального истощения, 35% испытывают деперсонализацию и 49% считают свои профессиональные достижения в незначительными [13, с. 320–321]. Результаты свидетельствуют о том, что испытуемые страдают синдромом выгорания и это отразилось на образовательных достижениях учащихся и здоровье преподавателей. Администрации школ необходимо осознавать риски для здоровья, с которыми сталкиваются учителя, а также устанавливать процедуры и политику, которые положительно поддерживают психическое, физическое и эмоциональное здоровье учителей [15].

Учителя испытывают высокий уровень стресса на работе в течение всего учебного года. Ежедневные требования, предъявляемые к ним, многочисленны и включают в себя мотивацию учащихся, управление классным коллективом, повышенную рабочую нагрузку с ограниченными сроками для ее выполнения, смешение ролей и неудовлетворительные межличностные отношения. Когда рабочие стресс-факторы становятся слишком невыносимыми, педагоги страдают от эмоциональных или психических заболеваний и в конечном счете

могут уйти из профессии, независимо от того, что они дорожат своей педагогической карьерой [2].

Исследования показали, что причины профессионального выгорания учителей проявляются в трех аспектах: макросоциальные условия, организационная среда и индивидуальные факторы. Однако, при столкновении с одной и той же социальной системой и организационной средой не все учителя одинаково страдают от профессионального выгорания. Индивидуальные факторы являются важной причиной различий в развитии профессионального выгорания. Проведенный Т. Хашер и Дж. Уобер обзор 98 исследований с 2000 по 2019 год показал, что психологическое благополучие учителей влияет на качество преподавания [5].

Исследование К. Хермана с соавт., в котором приняли участие 121 учитель и 1817 учащихся (от детских садов до четвертых классов), выявило четыре модели адаптации учителей к стрессу. Высокий уровень стресса был обнаружен в трех из четырех типов, которые были описаны как высокий уровень совладения / низкий уровень выгорания (60%), умеренный уровень совладения и выгорания (30%) и низкий уровень совладения / высокий уровень выгорания (3%). Учителя с низким уровнем совладения со стрессом и высоким уровнем выгорания продемонстрировали самые низкие результаты обучающихся [6].

Д. Маршалл и соавт. пришли к заключению, что руководители образовательных учреждений могут сосредоточиться на ограничении требований, предъявляемых к учителям, и предоставлении ресурсов посредством административной поддержки и поддержки их психического здоровья в течение года. Кроме того, руководители школ могут создавать условия для профессионального саморазвития учителей в области технологий учебно-воспитательного процесса и повышения психологической культуры. Также руководители школ должны найти способы предоставить учителям дополнительную профессиональную автономию и дать им пространство для

принятия решений, которые наиболее оптимально учитывают индивидуальные особенности их учеников [10].

На основе анализа зарубежных исследований можно предложить следующие рекомендации по профилактике педагогического выгорания:

1. Разработать концепцию непрерывного обучения и повысить чувство автономии в профессиональном развитии.
2. Обращать внимание на психологическое здоровье педагога и создавать оптимальные межличностные отношения.
3. Совершенствование профессиональных навыков педагогов.
4. Администрация должна ориентироваться на демократические методы управления.
5. Необходимы вариативные формы оценки педагогической эффективности.
6. Снизить административное давления на учителей.
7. Проведение тренингов, направленных на содействие профессиональному развитию учителей и их психологической устойчивости.

Таким образом, профессиональное выгорание наиболее распространено среди учителей, в отличие от представителей других профессий. Профессиональный стресс становится важным предиктором эмоционального выгорания педагогов, а его причинами являются организационная среда и личностные особенности.

Профилактика профессионального выгорания учителей будет способствовать повышению педагогической эффективности и образовательных результатов обучаемых, снижать текучесть кадров среди молодых специалистов.

#### **Список литературы:**

1. Akbari R., Eghtesadi Roudi A. Reasons of burnout: the case of Iranian English language teachers // Psychol. Stud. 2020. Vol. 65. P. 157–167. Doi: 10.1007/s12646-019-00541-y

2. Camacho D.A., Hoover S.A., Rosete H.S. Burnout in urban teachers: The predictive role of supports and situational responses // *Psychology in the Schools*. 2021. Vol. 158(9). P. 1816–1831. URL: <https://doi.org/10.1002/pits.22561>
3. Candeias A., Galindo E., Calisto I., Borralho L., Reschke K. Stress and burnout in teaching. Study in an inclusive school workplace // *Health Psychology Report*. 2020. Vol. 9(1). P. 63–75. URL: <https://doi.org/10.5114/hpr.2020.100786>
4. De Heus P., Diekstra R.F. Do teachers burn out more easily? A comparison of teachers with other social professions on work stress and burnout symptoms in *Understanding and Preventing Teacher Burnout: A Sourcebook of International Research and Practice*, eds E.R. Vandenberghe and A. Huberman Cambridge: Cambridge University Press. 1999. Vol. 2. P. 69–284. Doi: 10.1017/CBO9780511527784.019
5. Hascher T., Waber J. Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019 // *Educational Research Review* 2021. Vol. 34:100411. URL: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>.
6. Herman K. C., Hickmon-Rosa J., Reinke W. M. Empirically derived profiles of teacher stress, burnout, self-efficacy, and coping and associated student outcomes // *Journal of Positive Behavior Interventions*. 2017. Vol. 20(2). P. 90–100. URL: <https://doi.org/10.1177/1098300717732066>
7. Kumawat K. Perceived stress and burnout in online teaching in teachers in India during pandemic COVID-19 // *Indian Journal of Health and Well-Being*. 2020. Vol. 11(10–12). P. 486–492.
8. Leiter M.P., Maslach C. *Banishing Burnout: Six Strategies for Improving Your Relationship with Work*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons. 2005. 208 p.
9. Marken S., Agrawal S. K-12 workers have the highest burnout rate in U.S. *Gallup Education*. 2022, June 13. URL: <https://news.gallup.com/poll/393500/workers-highest-burnout-rate.aspx>
10. Marshall D.T., Neugebauer N.M., Pressley T., Brown-Aliffi K. Teacher Morale, Job Satisfaction, and Burnout in Schools of Choice Following the COVID-19 Pandemic // *Journal of School Choice*. 2023. Vol. 17, No. 4. P. 542–562. DOI: 10.1080/15582159.2023.2201737. – EDN OYPBBF.
11. Maslach C., Leiter M.P. New insights into burnout and health care: Strategies for improving civility and alleviating burnout // *Med. Teach*. 2017. Vol. 39. P. 160–163. Doi: 10.1080/0142159X.2016.1248918.
12. Mearns J., Cain J. E. Relationships between teachers' occupational stress and their burnout and distress: Roles of coping and negative mood regulation expectancies // *Anxiety, Stress, & Coping*. 2003. Vol. 16(1), P. 71–82. URL: <https://doi.org/10.1080/1061580021000057040>
13. Norbu Ch., Ghalay B.B. Leadership Practices, Teacher Motivation, Burnout, and Teacher Satisfaction in Tsirang Dzongkhag // *Educational Innovation and Practice*. 2023. Vol. 6. DOI: 10.17102/eip.6.2023.05. – EDN UBUFCJ.

14. Pressley T. Factors contributing to teacher burnout during COVID-19 // Educational Researcher. 2021. Vol. 50(5). P. 325–327. URL: <https://doi.org/10.3102/0013189x211004138>
15. Prokopov Iv., Legurska M., Mircheva V. Burnout” Syndrome among teachers and model for its diagnosis // Trakia Journal of Sciences. 2020. Vol. 18. P. 315–322. URL: <https://doi.org/10.15547/tjs.2020.s.01.053>
16. Rajendran N., Watt H.M., Richardson P.W. Teacher burnout and turnover intent // Aust. Educ. Res. 2020. Vol. 47. P. 477–500. Doi: 10.1007/s13384-019-00371-x
17. Schaufeli W.B., Leiter M.P., Maslach C. Burnout: 35 years of research and practice // Career Development International. 2009. Vol. 14(3). P. 204–20. Doi: 10.1108/13620430910966406
18. Schonert-Reichl K.A., Kitil M.J., Hanson-Peterson J. To Reach the Students, Teach the Teachers: A National Scan of Teacher Preparation and Social and Emotional Learning. A Report Prepared for the Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). Vancouver, BC: University of British Columbia. 2017.
19. Steiner E.D., Woo A. Job-related stress threatens the teacher supply: Key findings from the 2021 State of the U.S. Teacher Survey. Research Report. 2021. RAND. Doi: [https://www.rand.org/pubs/research\\_reports/RRA1108-1.html](https://www.rand.org/pubs/research_reports/RRA1108-1.html)
20. Steinhardt M.A., Smith Jaggars S.E., Faulk K.E., Gloria, C.T. Chronic work stress and depressive symptoms: Assessing the mediating role of teacher burnout // Stress and Health. 2011. Vol. 27(5). P. 420–429. Doi: <https://doi.org/10.1002/smi.1394>
21. Xia J., Butler S. Exploring Teacher Leadership’s Effect on Teacher Burnout: Does School Rurality Make a Difference? // Asia Pacific Journal of Educators and Education. 2023. Vol. 38, No. 2. P. 107–129. DOI: 10.21315/apjee2023.38.2.7. – EDN HWGAFQ

### References:

1. Akbari R., Eghtesadi Roudi A. Reasons of burnout: the case of Iranian English language teachers. Psychol. Stud. 2020. Vol. 65. P. 157–167. Doi: 10.1007/s12646-019-00541-y
2. Camacho D.A., Hoover S.A., Rosete H.S. Burnout in urban teachers: The predictive role of supports and situational responses. Psychology in the Schools. 2021. Vol. 158(9). P. 1816–1831. URL: <https://doi.org/10.1002/pits.22561>
3. Candeias A., Galindo E., Calisto I., Borralho L., Reschke K. Stress and burnout in teaching. Study in an inclusive school workplace. Health Psychology Report. 2020. Vol. 9(1). P. 63–75. URL: <https://doi.org/10.5114/hpr.2020.100786>
4. De Heus P., Diekstra R.F. Do teachers burn out more easily? A comparison of teachers with other social professions on work stress and burnout symptoms in Understanding and Preventing Teacher Burnout: A Sourcebook of International Research and Practice, eds E.R. Vandenberghe and A. Huberman

Cambridge: Cambridge University Press. 1999. Vol. 2. P. 69–284. Doi: 10.1017/CBO9780511527784.019

5. Hascher T., Waber J. Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational Research Review*. 2021. Vol. 34:100411. URL: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>.

6. Herman K.C., Hickmon-Rosa J., Reinke W.M. Empirically derived profiles of teacher stress, burnout, self-efficacy, and coping and associated student outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions*. 2017. Vol. 20(2). P. 90–100. URL: <https://doi.org/10.1177/1098300717732066>

7. Kumawat K. Perceived stress and burnout in online teaching in teachers in India during pandemic COVID-19. *Indian Journal of Health and Well-Being*. 2020. Vol. 11(10–12). P. 486–492.

8. Leiter M.P., Maslach C. *Banishing Burnout: Six Strategies for Improving Your Relationship with Work*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons. 2005. 208 p.

9. Marken S., Agrawal S. K-12 workers have the highest burnout rate in U.S. *Gallup Education*. 2022, June 13. URL: <https://news.gallup.com/poll/393500/workers-highest-burnout-rate.aspx>

10. Marshall D.T., Neugebauer N.M., Pressley T., Brown-Aliffi K. Teacher Morale, Job Satisfaction, and Burnout in Schools of Choice Following the COVID-19 Pandemic. *Journal of School Choice*. 2023. Vol. 17, No. 4. P. 542–562. DOI: 10.1080/15582159.2023.2201737. – EDN OYPBBF.

11. Maslach C., Leiter M.P. New insights into burnout and health care: Strategies for improving civility and alleviating burnout. *Med. Teach*. 2017. Vol. 39. P. 160–163. Doi: 10.1080/0142159X.2016.1248918.

12. Mearns J., Cain J. E. Relationships between teachers' occupational stress and their burnout and distress: Roles of coping and negative mood regulation expectancies. *Anxiety, Stress, & Coping*. 2003. Vol. 16(1), P. 71–82. URL: <https://doi.org/10.1080/1061580021000057040>

13. Norbu Ch., Ghalay B.B. Leadership Practices, Teacher Motivation, Burnout, and Teacher Satisfaction in Tsirang Dzongkhag. *Educational Innovation and Practice*. 2023. Vol. 6. DOI: 10.17102/eip.6.2023.05. – EDN UBUFCJ.

14. Pressley T. Factors contributing to teacher burnout during COVID-19. *Educational Researcher*. 2021. Vol. 50(5). P. 325–327. URL: <https://doi.org/10.3102/0013189x211004138>

15. Prokopov Iv., Legurska M., Mircheva V. Burnout" Syndrome among teachers and model for its diagnosis. *Trakia Journal of Sciences*. 2020. Vol. 18. P. 315–322. URL: <https://doi.org/10.15547/tjs.2020.s.01.053>

16. Rajendran N., Watt H.M., Richardson P.W. Teacher burnout and turnover intent. *Aust. Educ. Res*. 2020. Vol. 47. P. 477–500. Doi: 10.1007/s13384-019-00371-x

17. Schaufeli W.B., Leiter M.P., Maslach C. Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*. 2009. Vol. 14(3). P. 204–20. Doi: 10.1108/13620430910966406

18. Schonert-Reichl K.A., Kitil M.J., Hanson-Peterson J. To Reach the Students, Teach the Teachers: A National Scan of Teacher Preparation and Social and Emotional Learning. A Report Prepared for the Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). Vancouver, BC: University of British Columbia. 2017.

19. Steiner E.D., Woo A. Job-related stress threatens the teacher supply: Key findings from the 2021 State of the U.S. Teacher Survey. Research Report. 2021. RAND. Doi: [https://www.rand.org/pubs/research\\_reports/RRA1108-1.html](https://www.rand.org/pubs/research_reports/RRA1108-1.html)

20. Steinhardt M.A., Smith Jaggars S.E., Faulk K.E., Gloria, C.T. Chronic work stress and depressive symptoms: Assessing the mediating role of teacher burnout. *Stress and Health*. 2011. Vol. 27(5). P. 420–429. Doi: <https://doi.org/10.1002/smi.1394>

21. Xia J., Butler S. Exploring Teacher Leadership's Effect on Teacher Burnout: Does School Rurality Make a Difference? *Asia Pacific Journal of Educators and Education*. 2023. Vol. 38, No. 2. P. 107–129. DOI: 10.21315/apjee2023.38.2.7. – EDN HWGAFQ

УДК 159.9.072

**МОДИФИКАЦИЯ МЕТОДИК Ч. ОСГУДА (C.OSGOOD) И  
ДЖ. КЕЛЛИ (G. A.KELLY) ДЛЯ ИССЛЕДОВАНИЯ «ОБРАЗА Я»  
СТУДЕНТОВ В ЮНОШЕСКОМ КРИЗИСЕ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ  
ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ**

***Голубина Наталья Васильевна,***

*Старший преподаватель кафедры педагогики, психологии и  
здоровьесбережения, Государственное автономное учреждение  
дополнительного профессионального образования «Институт развития  
образования РБ» (ГАУ ДПО ИРО РБ), г. Уфа, Россия,  
[golubina@mail.ru](mailto:golubina@mail.ru)*

***Маджуга Анатолий Геннадьевич,***

*Профессор, доктор психологических наук, заведующий кафедрой педагогики,  
психологии и здоровьесбережения, Государственное автономное учреждение  
дополнительного профессионального образования «Институт развития  
образования РБ» (ГАУ ДПО ИРО РБ), г. Уфа, Россия,  
[madzhuga.anatolij@inbox.ru](mailto:madzhuga.anatolij@inbox.ru)*

***Агзамов Рифкат Раисович,***

*Доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики,  
психологии и здоровьесбережения, Государственное автономное учреждение  
дополнительного профессионального образования «Институт развития  
образования РБ» (ГАУ ДПО ИРО РБ), г. Уфа, Россия,  
[agzamov.rifkat@mail.ru](mailto:agzamov.rifkat@mail.ru)*

В статье теоретически обоснована логика исследования: обозначены известные методологические подходы в психологии к феномену «образ Я» личности. Впервые дан анализ апробированной психодиагностической методики «Образ Я», представляющей модификацию двух методик: семантического дифференциала Ч. Осгуда (C. Osgood) и репертуарных решеток Дж. Келли (G.A. Kelly) (модификация © Н.В. Голубиной, 2016). Для верификации в апробации новой методики одновременно были использованы тесты «Смыслжизненные ориентации» («СЖО» Д.А. Леонтьева) и «Опросник смысложизненного кризиса» («ОСК» К.В. Карпинского). Апробация проводилась на репрезентативной выборке (N = 278 студентов, 19–30 лет) с применением математико-статистического анализа.

В ходе математической обработки эмпирических данных не выявлены достоверные различия в группах (юношей = 113, N девушек = 165) в рамках апробированной методики «Образ Я» (модификация © Н.В. Голубиной, 2016). Были установлены интеркорреляционные связи в выборке юношей конструкта «Я» по трем факторам (Osgood C.): «сила», «активность» и «оценка» – практически со всеми конструктами архетипической подструктуры «образа Я» этой когорты. В выборке девушек конструкт «Я» получил положительные интеркорреляции на 5% уровне достоверности по двум факторам (Osgood C.) – «сила» и «активность». Корреляционный анализ показателей шкал трех психодиагностических методик позволил выявить наличие достоверных отрицательных связей между следующими переменными: конструкты архетипической подструктуры

методики «Образ Я», шкалы методик «ОСК» К.В. Карпинского и «СЖО» Д.А. Леонтьева. Соответственно в выборке юношей обнаружено 100%, девушек – 71,4% отрицательных корреляций. В ходе факторного анализа выявлены четыре интерпретируемых фактора, среди которых конструкторы архетипической подструктуры методики «Образ Я» (модификация © Н.В. Голубиной, 2016) образуют отдельные самостоятельные ортогональные факторы в обеих выборках, различающиеся у юношей и девушек.

В заключение авторы резюмируют: в эмпирическом исследовании на выборке студентов показано, что апробированная методика «Образ Я» (модификация © Н.В. Голубиной, 2016) имеет конструкторы архетипической подструктуры «образа Я» личности как самостоятельные шкалы. В апробированной методике конструкторы «образа Я» личности дифференцируются в зависимости от пола и психосемантического пространства, заданного параметрами Ч. Осгуда (Osgood С.). В теоретическом плане впервые «образ Я» рассматривается как сложное, многомерное, ситуативно актуализирующееся самопредставление личности. В прикладном аспекте результаты методики «Образ Я» позволяют планировать пути психокоррекции «образа Я» и смысложизненных ориентаций личности в юношеском возрасте.

**Ключевые слова:** «образ Я», юношеский кризис, смысложизненные ориентации, смысложизненный кризис, юношеский кризис смысложизненных ориентаций.

## MODIFICATION OF C. OSGOOD AND G.A. KELLY'S METHODS TO RESEARCH THE SELF-IMAGE IN STUDENTS EXPERIENCING A CRISIS OF MEANING

***Golubina Natalya Vasilievna,***

*Senior Lecturer, Department of Pedagogy,*

*Psychology and Health Saving,*

*State Autonomous Institution of Additional Professional Education «Institute for the Development of Education of the Republic of Bashkortostan», Ufa, Russia*

[golubina@mail.ru](mailto:golubina@mail.ru)

***Madzhuga Anatoly Gennadievich,***

*Professor, Doctor of Psychology, Head of the Department of Pedagogy, Psychology and Health Saving,*

*State Autonomous Institution of Additional Professional Education «Institute for the Development of Education of the Republic of Bashkortostan», Ufa, Russia*

[madzhuga.anatolij@inbox.ru](mailto:madzhuga.anatolij@inbox.ru)

***Agzamov Rifkat Raisovich,***

*Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Psychology and Health Care, Psychology and Health Saving,*

*State Autonomous Institution of Additional Professional Education «Institute for the Development of Education of the Republic of Bashkortostan», Ufa, Russia*

[agzamov.rifkat@mail.ru](mailto:agzamov.rifkat@mail.ru)

This article provides a theoretical foundation for studying the "self-image" in individuals, particularly students facing a crisis of meaning in their lives. The authors analyze well-established

methodological approaches in psychology that contribute to understanding this phenomenon. Notably, they present a novel analysis of the psychodiagnostic technique known as "self-image," which is a modification of two classic methods: C. Osgood's semantic differential and G.A. Kelly's repertory grid (modification © N.V. Golubina, 2016). To validate this new technique, the authors also employed the "Life-Meaning Orientations" test (D.A. Leontyev) and the "Meaning of Life Crisis" test (K.V. Karpinsky) concurrently. The study involved a representative sample of 278 students ages 19 to 30, with mathematical and statistical analyses conducted on the results.

The analysis revealed no significant differences between the groups of boys (N = 113) and girls (N = 165) across the scales of the "self-image" technique (modification © N.V. Golubina, 2016). For male participants, significant intercorrelations were found among the "I" construct based on Osgood's three factors—strength, activity, and evaluation—with nearly all constructs of the archetypal substructure of the "self-image". In contrast, for female participants, the "I" construct showed positive intercorrelations at the 5% confidence level only for the strength and activity factors.

Correlation analyses indicated reliable negative relationships between the constructs of the archetypal substructure from the "self-image" method and the scales from the "Meaning of Life Crisis" and "Life-Meaning Orientations" tests. Specifically, negative correlations were observed in 100% of cases for boys and 71.4% for girls. Various factor analysis techniques identified four interpretable factors, with the constructs of the archetypal substructure of the "self-image" (modification © N.V. Golubina, 2016) forming distinct orthogonal factors in both genders, reflecting differences between boys and girls.

In conclusion, the empirical study demonstrates that the newly tested "self-image" technique includes constructs of the archetypal substructure as independent scales. The constructs of the "self-image" vary based on gender and psychosemantic context, as specified by Osgood's parameters. Theoretically, this approach suggests that the "self-image" is a complex, multidimensional, and situationally activated self-representation of personality. From a practical standpoint, the findings from the "self-image" technique offer valuable insights for planning interventions aimed at psychocorrection of the "self-image" and life-meaning orientations during adolescence.

**Keywords:** self-image, youth crisis, life-meaning orientations, meaningful life crisis, crisis of life-meaning orientations of youth.

Теоретический анализ литературы показал, что феномен «образ Я» личности в современных психологических исследованиях рассматривается в нескольких аспектах: как «образ», в основе которого лежит трансцендентность человека (У. Джеймс (W. James), Р. Бекк (R. Bекk), Ч. Тарт (C. Tart), С. Гроф (S. Grof), Дж. Келли (Kelly G.A.), В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, А.А. Гостев и др.) [4]; как понятие «Я», основу которого составляет социализация субъекта в процессе деятельности и смыслообразования (С.Л. Рубинштейн, Г.Е. Залесский, А.В. Петровский, Г.П. Щедровицкий, Д.А. Леонтьев, Ч. Осгуд (C. Osgood), Дж. Келли (G.A. Kelly), Ч. Кули (C.H. Cooley), Дж. Мид (G.H. Mead) и др.) [1, 7, 10, 11].

Другое направление в изучении психологического феномена «образ Я» личности связано с дифференциацией ряда понятий: «Я-концепция», «эго»-идентичность, самосознание, самопредставление, саморефлексия, самоотношение и др., дефиниция которых представлена в работах Э. Эриксона (E. Erickson), К. Роджерса (K. Rogers), Х. Ремшмидта (H. Remschmidt), И.С. Кона, А.Б. Орлова, Л.Н. Собчик, Е.Т. Соколовой, В.В. Столина, Л.Б. Шнейдер, В.В. Хрустальной, С.Р. Пантелеева и многих других [15, 16, с. 85].

Философское представление об изучаемом нами феномене «образ Я» дает М.К. Мамардашвили: «...*Полнота бытия* – вот что имеет отношение ко мне, рассыпанное, как в осколках зеркал. Мы отражены в тысячах зеркал, которые не собираем, хотя эти отражения и есть мы...» [8]. При этом познание, знание, понимание себя, как и окружающего пространства, всегда сопряжено с определенной ситуацией. И далее цитируем автора: «...Значит, *полнота бытия* не может быть достигнута эмпирически. Ведь, действительно, физически или эмпирически нельзя собрать все осколки зеркала, в которых мы существуем и отражаемся. Но можно организовать свое бытие определенным образом через предоставляемые нам средства...» (Там же).

Подчеркнем, что, познавая «образ Я» эмпирически или рационально, без каких-либо вспомогательных конструкторов (по Дж. Келли), невозможно собрать «образ Я». На эту особенность, обращает внимание и М.К. Мамардашвили.

Именно поэтому М.К. Мамардашвили предлагает использовать два принципа научного мышления в познании «образа Я». Первый – принцип *объективации*, на основе которого «образ Я» в психологии определяют как объект. Второй принцип – принцип *понятности мира* (по М.К. Мамардашвили) – дает нам понимание «образа Я» как гипотетического объекта через описательные характеристики, но не составляет еще суть теоретического знания об этом объекте, то есть это может быть теоретическим конструктором [8]. Этот принцип применяется для преодоления хаотичности эмпирического описания «образа Я».

На основе теоретического анализа литературы были определены возможности эмпирического описания феномена «образ Я». Во-первых, мы отметили, что при изучении «образа Я» может быть использован конструктивистский подход к индивидуальному когнитивному стилю субъекта в межличностном восприятии, предложенный Дж. Келли (G.A.Kelly). Этот подход конкретизирует образы через личностные конструкты, так называемые антиципации, не связанные со смысловым контекстом, но имманентно имплицитные «образ Я» личности [9]. Во-вторых, «образ Я» возможно изучать в русле ассоцианизма, а именно трехфакторной модели семантического дифференциала Ч. Осгуда (C. Osgood), которая отражает особенности социальных установок субъективного пространства личности, когда субъектом опосредуется «образ Я» относительно пространства, как проявление конгруэнтной личности [3, с. 58].

Цель: исследовать конструкты архетипической подструктуры «образа Я» личности в юношеском кризисе смысложизненных ориентаций студентов и апробировать психодиагностическую методику «Образ Я» (модификация © Н.В. Голубиной, 2016).

В исследовании анализируется «образ Я» личности студентов. Респонденты – студенты 2–4 курсов ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет» г. Уфы, в возрасте 19–30 лет, обучающиеся на гуманитарных и естественно-научных специальностях по программам бакалавриата. Опрос проходил онлайн с добровольным участием студентов в количестве 278 человек (113 юношей, 165 девушек).

Необходимо отметить, что в исследовании не учитывались положения биопсихосоциальной концепции, в которой ряд авторов отмечают поздний подростковый возраст – от 18 до 21 года и другие особенности [21].

Были использованы психодиагностические методики:

1. Опросник смысложизненного кризиса («ОСК» К.В. Карпинского) [6].
2. Смысложизненные ориентации («СЖО» Д.А. Леонтьева).

3. Апробация опросника «Образ Я» (модификация методик [3] семантического дифференциала по Ч. Осгуду (Osgood C.) и репертуарных решеток по Дж. Келли (Kelly G.A.), © Н. В. Голубина, 2016).

В ходе исследования испытуемым впервые предлагалось оценивать существительные (брак, ответственность, свобода, вера, религия, грех, Бог, младенец, мать, отец, дети, семья, жена, муж, женщина, мужчина, «Я») [2] как конструкты (по Дж. Келли), с помощью прилагательных, которые характеризуют собой три фактора: «сила», «активность», «оценка» (семантический дифференциал по Ч. Осгуду (Osgood C.) Выбор прилагательных и их количества проводился согласно логике исследования, что также было сделано и другими авторами [24].

Для психометрии была использована измерительная оценочная семипозиционная шкала Лайкерта (Likert scale), формализующая полюса семантического дифференциала и оцениваемого существительного от 1 до 7 баллов. По аналогии с нашим исследованием, В. Павленко, Л. Джаббарова модифицировали семантический дифференциал для исследования личностной идентичности студентов в контексте «образа Я» [23, с. 145].

Подобное исследование проводили Д. Баннистер, Ф. Франселла (BannisterD, FransellaF.) с помощью конструктов Дж. Келли (Kelly G.A.). Они указывали на возможность исследования девиаций личности. В то же время для нас было важно изучение «образа Я» личности в юношеском смысложизненном кризисе [17, с. 20]. Отбор конструктов «образа Я» личности, которые мы использовали в нашем исследовании, совпал с выбором исследователей А. Пашковска-Рогач и З. Кабзинска (A.Paszowska-Rogacz, Z.Kabzinska), ведь эти стимулы отражают субъективную важность для респондентов [22, с. 410].

4. Анализировались результаты [5] диагностики в программе Statistica 10.0.

Результаты отображены на рисунках 1.1–1.6 ниже, выборочно представлено распределение данных выборки. Показатели не имеют нормального распределения ( $p < 0,01$  и  $p < 0,05$ ).

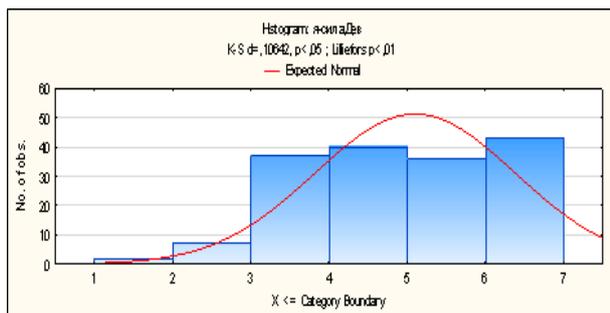


Рис. 1.1. Распределение показателей шкалы «образ Я» по «фактору силы» у девушек / «power factor» (P) (C. Osgood)

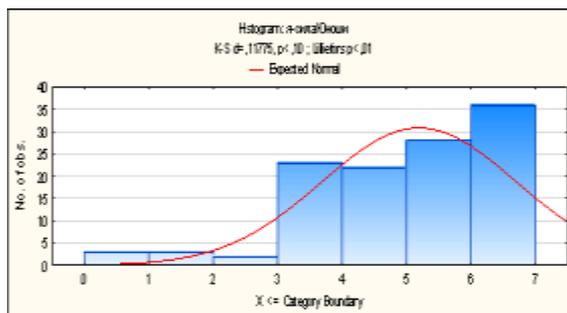


Рис.1.2. Распределение показателей шкалы «образ Я» по «фактору силы» у юношей / «power factor» (P) (C. Osgood)

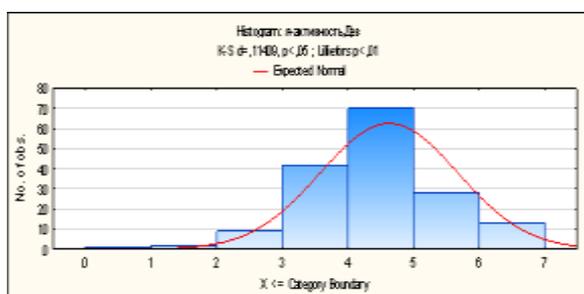


Рис.1.3. Распределение показателей шкалы «образ Я» по «фактору активности» у девушек / «activity factor» (A) (C. Osgood)

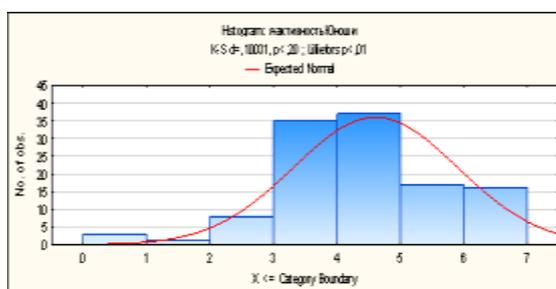


Рис.1.4. Распределение показателей шкалы «образ Я» по «фактору активности» у юношей / «activity factor» (A) (C. Osgood)

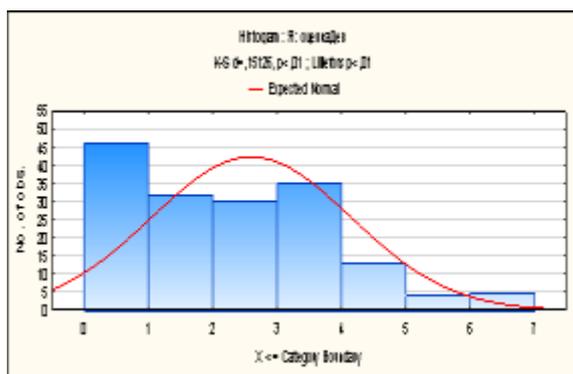


Рис. 1.5. Распределение показателей шкалы «образ Я» по «фактору оценки» у девушек / «evaluation factor» (E) (C. Osgood)

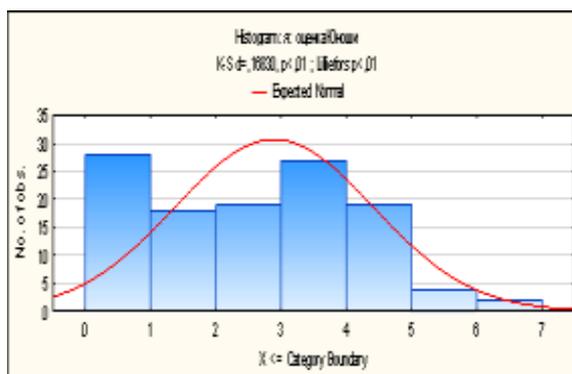


Рис. 1.6. Распределение показателей шкалы «образ Я» по «фактору оценки» у юношей / «evaluation factor» (E) (C. Osgood)

Анализ результатов описательной статистики [13] по конструкту архетипической подструктуры «образа Я» – «Я» показал, что в выборке

юношей он имеет наибольшее среднее значение по «фактору силы»  $X_{ср}=5,17\pm 1,52$ . В этой связи можно утверждать, что представление юношей о силе, мощности выступает в качестве доминирующей позиции. У девушек в средних значениях доминирует «фактор оценки»  $X_{ср}=5,40\pm 1,55$ , что указывает на их склонность в оценивании ситуаций через эмоциональное отношение: добрый – злой; родной – чужой; любимый – ненавистный.

По конструктам архетипической подструктуры «образа Я» – «Женщина», «Жена» в выборке девушек выявлено наименьшее среднее значение по «фактору активности»  $X_{ср}=4,66\pm 1,07$ , хотя оно выше средней отметки шкалы Лайкерта (Likert scale). У юношей также – «Мужчина», «Муж» наименьшее среднее значение по «фактору активности»  $X_{ср}=4,66\pm 1,28$ , но с более высокой девиацией данного показателя, вероятно, это объясняется возрастными особенностями испытуемых.

Высокий показатель девиации и наивысшее среднее значение по «фактору оценки» в рамках конструкта архетипической подструктуры «образа Я» – «Мать» были получены у девушек, а у юношей – по конструкту архетипической подструктуры «образа Я» – «Отец». Вероятно, у девушек менее выражены ролевые самопредставления.

В выборке девушек конструкт «Я» по факторам «сила» и «активность» положительно коррелирует с конструктами: «Женщина», «Жена», «Мать». Так, чем выше показатели фактора «сила», тем выше показатели фактора «активности». В выборке юношей конструкт «Я» по факторам «сила», «активность» и «оценка» коррелирует с конструктами архетипической подструктуры «образа Я», такими как: «Мужчина», «Муж», «Отец» ( $p < 0,05000$ ).

В ходе эмпирического исследования отрицательные связи конструктов по методике «Образ Я» со шкалами методик «ОСК», «СЖО» обнаружены в выборке и юношей, и девушек (100 % и 71,4 %). На вероятностном уровне анализ показывает разнонаправленность показателей, их обратную связь. В этой связи можно утверждать, что смысложизненные ориентации и

смыслоразножизненный кризис представляют социальную, внешнеориентированную осмысленность жизни личности, в отличие от конструктов архетипической подструктуры «образа Я» с его субъективной ориентацией.

Вращение варимакс (Varimax raw) показало оптимальные факторные нагрузки (табл. ниже). Исследователи Р.М. Чепмен, М.Н. Гарднер, М. Лайонс (R.M. Chapman, M.N. Gardner, M. Lyons) отмечают, что благодаря вращению ими были получены, аналогично данному исследованию, независимые факторы [18, с. 6].

Таблица 1. Факторные модели исследования конструктов «образа Я» (модификация © Н.В. Голубина, 2016), Marked loadings are  $> .700000$

Фактор нагрузок	Юноши (n = 113)	Девушки (n = 165)
1	(+) «фактор активности» (С. Osgood) D(x)1 = 39,5 %	(-) смысложизненные ориентации («СЖО» Д.А. Леонтьева) D(x)1 = 46,6 %
2	(+) «фактор оценки» (С. Osgood) D(x)2 = 37,6 %	(+) «фактор активности» (С. Osgood) D(x)2 = 32,0 %
3	(-) смысложизненные ориентации («СЖО» Д.А. Леонтьева) D(x)3 = 43,1 %	(-) «фактор оценки» (С. Osgood) D(x)3 = 37,5 %
4	(+) «фактор силы» (С. Osgood) D(x)4 = 32,0 %	(+) «фактор силы» (С. Osgood) D(x)4 = 31,8 %

В результате факторного анализа были определены четыре фактора: «фактор активности», «фактор оценки», фактор «смыслоразножизненные ориентации», «фактор силы» у юношей (таблица), факторные нагрузки которых объясняют  $S = 85\%$  общей дисперсии. У девушек (табл. выше) факторные нагрузки составили  $S = 82\%$  всей дисперсии. Таким образом, в ходе эмпирического исследования факторные нагрузки получили шкалы по следующим методикам: тест «СЖО» Д.А. Леонтьева, «Образ Я» (модификация © Н. В. Голубина, 2016).

В эмпирическом исследовании на выборке студентов показано, что впервые апробированная методика «Образ Я» (модификация © Н.В. Голубиной, 2016) имеет конструкты архетипической подструктуры «образа Я» личности как самостоятельные шкалы. Конструкты «образа Я» личности дифференцируются в зависимости от пола и психосемантического пространства, заданного параметрами Ч. Осгуда. В теоретическом плане впервые «образ Я» рассматривается как сложное, многомерное, ситуативно актуализирующееся самопредставление личности. В прикладном аспекте результаты методики «Образ Я» позволяют планировать пути психокоррекции «образа Я» и смысложизненных ориентаций личности в юношеском возрасте.

#### Список литературы:

1. Абдуллин А.Г., Тумбасова Е.Р. «Образ Я» как предмет исследования в зарубежной и отечественной психологии // Психология. Психофизиология. 2012. № 6. С. 4–10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obraz-ya-kak-predmet-issledovaniya-v-zarubezhnoy-i-otechestvennoy-psihologii>
2. Батурич Н.А., Мельникова Н.Н. Технология разработки тестов: Часть I // Вестник ЮУрГУ, 2009. № 30. С. 4–14. URL: <https://docviewer.yandex.ru>
3. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. СПб. : Питер, 2009. 685 с.
4. Гостев А.А. Психология и метафизика образной сферы человека. М. : Генезис, 2008. 484 с.
5. Гусев А.Н., Измайлов Ч.А., Михалевская М.Б. Измерение в психологии: общий психологический практикум. 2-е изд. М. : Смысл, 1998. 286 с.
6. Карпинский К.В. Опросник смысложизненного кризиса: монография. Гродно : ГрГУ, 2008. 108 с.
7. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности: монография. М. : Смысл, 2019. 582 с.
8. Мамардашвили М.К. Необходимость себя. Введение в философию. М. : Лабиринт, 1996. 432 с. URL: <https://psylib.org.ua/books/mamar02/txt03.htm>
9. Петренко В.Ф. Парадигма конструктивизма в гуманитарных науках // Развитие личности. 2012. № 2. С. 88–97. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/paradigma-konstruktivizma-v-gumanitarnyh-naukah/viewer>
10. Петровский А.В. Потребность «быть личностью» // Психологический журнал. 2012. № 4 (33) октябрь–декабрь. С. 87–91. URL: [https://psyjournals.ru/files/93143/vestnik\\_psyobr\\_2012\\_n4\\_Petrovsky.pdf](https://psyjournals.ru/files/93143/vestnik_psyobr_2012_n4_Petrovsky.pdf)
11. Потапова К.И. У истоков символического интеракционизма: социальная психология Дж. Г. Мида // Современные исследования социальных

проблем. 2016. № 4–1 (28). С. 77–88. DOI: 10.12731/2077-1770-2016-4-1-77-88  
URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/u-istokov-simvolicheskogo-interaktsionizma-sotsialnaya-psihologiya-dzh-g-mida/viewer>

12. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / под ред. К.Абульхановой-Славской. М. : Изд-во АСТ, 2022. 400 с.

13. Ермолаев-Томин О.Ю. Математические методы в психологии в 2 ч. Часть 1: учебник для вузов. 5-е изд., испр. и доп. М. : Издательство Юрайт, 2024. 280 с.

14. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. М. : ПСТГУ, 2013. 400 с.

15. Шнейдер Л.Б. Психология идентичности. 2-е изд., пер. и доп. М. : Издательство Юрайт, 2019. 328 с.

16. Шнейдер Л.Б., Хрусталева В.В. Ассоциативный тест как основа конструирования методики изучения социальной идентичности // Вестник Российской международной академии туризма. № 3. 2014. С. 83–96. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/assotsiativnyy-test-kak-osnova-konstruirovaniya-metodiki-izucheniya-sotsialnoy-identichnosti/viewer>

17. Bannister D., Fransella F. Person to Person. Inquiring Man: The Psychology of Personal Constructs. 2019. 204 p. URL: <https://doi.org/10.4324/9780429030154>

18. Chapman R.M., Gardner M.N., Lyons M. Gender differences in emotional connotative meaning of words measured by Osgood's semantic differential techniques in young adults. Humanities and Social Sciences Communications. 2022. Vol. 9 (119). P. 1–11. URL: <https://www.nature.com/articles/s41599-022-01126-3>

19. Chrásková M., Kvintová J. Attitudes of Czech University Students to a Healthy Lifestyle In: 7 th International Conference on Education and Educational Psychology. 2016. P. 84–95. DOI:10.15405/epsbs.2016.11.10. URL: [https://www.researchgate.net/publication/310736302\\_Attitudes\\_of\\_Czech\\_University\\_Students\\_to\\_a\\_Healthy\\_Lifestyle](https://www.researchgate.net/publication/310736302_Attitudes_of_Czech_University_Students_to_a_Healthy_Lifestyle)

20. Grossman Z., Van der Weele J.J. Self-Image and Willful Ignorance in Social Decisions. Journal of the European Economic Association. 2017. Vol. 15. 1. P. 173–217. URL: <https://doi.org/10.1093/jeea/jvw001> URL: [https://www.researchgate.net/publication/320441157\\_SelfImage\\_and\\_Willful\\_Ignorance\\_in\\_Social\\_Decisions](https://www.researchgate.net/publication/320441157_SelfImage_and_Willful_Ignorance_in_Social_Decisions)

21. Herpertz-Dahlmann B., Bühren K., Remschmidt H. Growing Up Is Hard. Mental Disorders in Adolescence. Dtsch Arztebl Int. 2013. Vol. 110(25). P. 432–440. Doi: [10.3238/arztebl.2013.0432](https://doi.org/10.3238/arztebl.2013.0432) PMID: [23840288](https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23840288/). URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3705204/>

22. Paszkowska-Rogacz A., Kabzinska Z. Applications of Kelly's Personal Construct Theory to Vocational Guidance. Online Submission, Psychology Research. 2012. Vol. 2, No 7. P. 408-421. Doi:[10.17265/2159-5542/2012.07.003](https://doi.org/10.17265/2159-5542/2012.07.003). URL: <http://www.davidpublisher.com/index.php/Home/Article/index?id=24364.html>

23. Pavlenko V., Dzhabbarova L. Studying Personal Identity of Students by Means of Modified Semantic Differentia. Fundamental and applied researches in

practice of leading scientific schools. 2018. Vol. 25. 1. P. 144–148. Doi: 10.33531. URL: <https://farplss.org/index.php/journal/article/view/286>

24. Rosenberg D.B., Navarro M. Semantic Differential Scaling. The SAGE Encyclopedia of Educational Research, Measurement, and Evaluation / B. B. Frey. 2018. P. 1504–1507. DOI: <http://dx.doi.org/10.4135/9781506326139.n624>. URL: <https://sk.sagepub.com/reference/sage-encyclopedia-of-educational-research-measurement-evaluation/i18775.xml>.

25. Siljanovska L., Stojcevska S. A Critical Analysis of Interpersonal Communication in Modern Times of The Concept «Looking Glass Self (1902)» by Charles Horton Cooley // Academia.edu. Accelerating the world's research. Review. 2018. Vol. 13. 1. P. 62–74. Doi: [10.2478 / seeur-2018-0007](https://doi.org/10.2478/seeur-2018-0007). URL: [https://www.researchgate.net/publication/330570609\\_A\\_Critical\\_Analysis\\_of\\_Interpersonal\\_Communication\\_in\\_Modern\\_Times\\_of\\_the\\_Concept\\_Looking\\_Glass\\_Self\\_1902\\_By\\_Charles\\_Horton\\_Cooley](https://www.researchgate.net/publication/330570609_A_Critical_Analysis_of_Interpersonal_Communication_in_Modern_Times_of_the_Concept_Looking_Glass_Self_1902_By_Charles_Horton_Cooley).

#### References:

1. Abdullin A.G., Tumbasova E.R. «Образ Я» как предмет исследования в зарубежной и отечественной психологии. Психология. Психологическая. 2012. No 6. P. 4–10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obraz-ya-kak-predmet-issledovaniya-v-zarubezhnoy-i-otechestvennoy-psihologii>

2. Baturin N.A., Mel'nikova N.N. Tehnologija razrabotki testov: Chast' I. Vestnik JuUrGU, 2009. No 30. P. 4–14. URL: <https://docviewer.yandex.ru>

3. Burlachuk L.F., Morozov S.M. Slovar'-spravochnik po psihodiagnostike. SPb. : Piter, 2009. 685 p.

4. Gostev A.A. Psihologija i metafizika obraznoj sfery cheloveka. M. : Genezis, 2008. 484 p.

5. Gusev A.N., Izmajlov Ch.A., Mihalevskaja M.B. Izmerenie v psihologii: obshhij psihologicheskij praktikum. 2-e izd. M. : Smysl, 1998. 286 p.

6. Karpinskij K.V. Oprosnik smyslozhiznennogo krizisa: monografija. Grodno : GrGU, 2008. 108 p.

7. Leont'ev D.A. Psihologija smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoj real'nosti: monografija. M. : Smysl, 2019. 582 p.

8. Mamardashvili M.K. Neobhodimost' sebja. Vvedenie v filosofiju. M. : Labirint, 1996. 432 p. URL: <https://psylib.org.ua/books/mamar02/txt03.htm>

9. Petrenko V.F. Paradigma konstruktivizma v gumanitarnyh naukah. Razvitie lichnosti. 2012. No 2. P. 88–97. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/paradigma-konstruktivizma-v-gumanitarnyh-naukah/viewer>

10. Petrovskij A.V. Potrebnost' «byt' lichnost'ju». Psihologicheskij zhurnal. 2012. No 4 (33) oktjabr'–dekabr'. P. 87–91. URL: [https://psyjournals.ru/files/93143/vestnik\\_psyobr\\_2012\\_n4\\_Petrovsky.pdf](https://psyjournals.ru/files/93143/vestnik_psyobr_2012_n4_Petrovsky.pdf)

11. Potapova K.I. U istokov simvolicheskogo interakcionizma: social'naja psihologija Dzh. G. Mida. Sovremennye issledovaniya social'nyh problem. 2016. No 4–1 (28). P. 77–88. DOI: 10.12731/2077-1770-2016-4-1-77-88 URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/u-istokov-simvolicheskogo-interaktsionizma-sotsialnaya-psihologiya-dzh-g-mida/viewer>

12. Rubinshtejn S.L. Bytie i soznanie. Chelovek i mir. Pod red. K. Abul'hanovoj-Slavskoj. M. : Izd-vo AST, 2022. 400 p.

13. Ermolaev-Tomin O.Ju. Matematicheskie metody v psihologii v 2 ch. Chast' 1: uchebnik dlja vuzov. 5-e izd., ispr. i dop. M. : Izdatel'stvo Jurajt, 2024. 280 p.

14. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Psihologija razvitija cheloveka. Razvitie sub#ektivnoj real'nosti v ontogeneze. M. : PSTGU, 2013. 400 p.

15. Shnejder L.B. Psihologija identichnosti. 2-e izd., per. i dop. M. : Izdatel'stvo Jurajt, 2019. 328 p.

16. Shnejder L.B., Hrustaleva V.V. Associativnyj test kak osnova konstruirovaniya metodiki izuchenija social'noj identichnosti. Vestnik Rossijskoj mezhdunarodnoj akademii turizma. No 3. 2014. P. 83–96. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/assotsiativnyy-test-kak-osnova-konstruirovaniya-metodiki-izucheniya-sotsialnoj-identichnosti/viewer>

17. Bannister D., Fransella F. Person to Person. Inquiring Man: The Psychology of Personal Constructs. 2019. 204 p. URL: <https://doi.org/10.4324/9780429030154>

18. Chapman R.M., Gardner M.N., Lyons M. Gender differences in emotional connotative meaning of words measured by Osgood's semantic differential techniques in young adults. Humanities and Social Sciences Communications. 2022. Vol. 9 (119). P. 1–11. URL: <https://www.nature.com/articles/s41599-022-01126-3>

19. Chrásková M., Kvintová J. Attitudes of Czech University Students to a Healthy Lifestyle In: 7 th International Conference on Education and Educational Psychology. 2016. P. 84–95. DOI:10.15405/epsbs.2016.11.10. URL: [https://www.researchgate.net/publication/310736302\\_Attitudes\\_of\\_Czech\\_University\\_Students\\_to\\_a\\_Healthy\\_Lifestyle](https://www.researchgate.net/publication/310736302_Attitudes_of_Czech_University_Students_to_a_Healthy_Lifestyle)

20. [Grossman Z.](#), [Van der Weele J.J.](#) Self-Image and Willful Ignorance in Social Decisions. Journal of the European Economic Association. 2017. Vol. 15. 1. P. 173–217. URL: <https://doi.org/10.1093/jeea/jvw001> URL: [https://www.researchgate.net/publication/320441157\\_SelfImage\\_and\\_Willful\\_Ignorance\\_in\\_Social\\_Decisions](https://www.researchgate.net/publication/320441157_SelfImage_and_Willful_Ignorance_in_Social_Decisions)

21. Herpertz-Dahlmann B., Bühren K., Remschmidt H. Growing Up Is Hard. Mental Disorders in Adolescence. Dtsch Arztebl Int. 2013. Vol. 110(25). P. 432–440. Doi: [10.3238/arztebl.2013.0432](https://doi.org/10.3238/arztebl.2013.0432) PMID: 23840288. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3705204/>

22. Paszkowska-Rogacz A., Kabzinska Z. Applications of Kelly's Personal Construct Theory to Vocational Guidance. Online Submission, Psychology Research. 2012. Vol. 2, No 7. P. 408–421. Doi:[10.17265/2159-5542/2012.07.003](https://doi.org/10.17265/2159-5542/2012.07.003). URL: <http://www.davidpublisher.com/index.php/Home/Article/index?id=24364.html>

23. Pavlenko V., Dzhabbarova L. Studying Personal Identity of Students by Means of Modified Semantic Differential. Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools. 2018. Vol. 25. 1. P. 144–148. Doi: 10.33531. URL: <https://farplss.org/index.php/journal/article/view/286>

24. Rosenberg D.B., Navarro M. Semantic Differential Scaling. The SAGE Encyclopedia of Educational Research, Measurement, and Evaluation / B. B. Frey. 2018. P. 1504–1507. DOI: <http://dx.doi.org/10.4135/9781506326139.n624>. URL: <https://sk.sagepub.com/reference/sage-encyclopedia-of-educational-research-measurement-evaluation/i18775.xml>.

25. Siljanovska L., Stojcevska S. A Critical Analysis of Interpersonal Communication in Modern Times of The Concept «Looking Glass Self (1902)» by Charles Horton Cooley. Academia.edu. Accelerating the world's research. Review. 2018. Vol. 13. 1. P. 62–74. Doi:[10.2478 / seeur-2018-0007](https://doi.org/10.2478/seeur-2018-0007). URL: [https://www.researchgate.net/publication/330570609\\_A\\_Critical\\_Analysis\\_of\\_Interpersonal\\_Communication\\_in\\_Modern\\_Times\\_of\\_the\\_Concept\\_Looking\\_Glass\\_Self\\_1902\\_By\\_Charles\\_Horton\\_Cooley](https://www.researchgate.net/publication/330570609_A_Critical_Analysis_of_Interpersonal_Communication_in_Modern_Times_of_the_Concept_Looking_Glass_Self_1902_By_Charles_Horton_Cooley).

УДК 376.7

**РЕАБИЛИТАЦИЯ И РЕИНТЕГРАЦИЯ ПОСТРАДАВШИХ ОТ  
ТЕРРОРИЗМА ДЕТЕЙ: ОПЫТ КАЗАХСТАНА***Джуманова Гульнар Жакановна,**Доктор философских наук, доцент, эксперт общественного фонда  
«Казахстанский институт развития человеческих ресурсов», член  
республиканской информационно-разъяснительной группы по проблемам  
религии Комитета по делам религий Республики Казахстан,**г. Алматы, Казахстан**e-mail: [gjumanova@mail.ru](mailto:gjumanova@mail.ru)*

Статья посвящена вопросам реабилитации и реинтеграции детей, ставших жертвами терроризма, прибывших из стран Ближнего Востока, подверженных вооруженным конфликтам. На примере Казахстана показан опыт комплексной восстановительной работы с детьми-возвращенцами из зон террористической активности. Дети, испытавшие физическое, психическое, моральное насилие, нуждаются в социальной реабилитации, способствующей их реинтеграции, ресоциализации, реадаптации, включению в общество, восстановлению нарушенных социальных связей и отношений, выполнению полезной роли в обществе. При этом процесс религиозной дерадикализации и реабилитации так же сложен, как и избавление от любой пагубной зависимости. Вместе с тем корень этих проблем – в абсолютном влиянии на детей собственных родителей, их мировоззрения, ценностей, убеждений, поведения, образа жизни. Отмечается, что возвращение соотечественников на Родину – это процесс неоднозначный, в котором, помимо гуманной составляющей, есть риски и угрозы, связанные с привнесением в общество религиозного радикализма.

В работе раскрываются смысл, цель, мероприятия социальной реабилитации как комплексной, многогранной, направленной на защиту социальных прав уязвимых детей деятельности, которую осуществляют государственные и общественные организации.

Эффективность восстановительной работы с пострадавшими от терроризма детьми зависит от слаженного взаимодействия государственных органов и институтов гражданского общества, совместной работы теологов, религиоведов, психологов, юристов, социальных работников и педагогов. От качества работы всех заинтересованных сторон зависит не только безопасность, самочувствие указанной категории детей, но и благополучие, единство, стабильность всего казахстанского общества, его настоящее и будущее.

**Ключевые слова:** дети, терроризм, экстремизм, реабилитация, реинтеграция, Казахстан.

**REHABILITATION AND REINTEGRATION OF CHILDREN AFFECTED  
BY THE TERRORISM: THE KAZAKHSTAN EXPERIENCE***Jumanova Gulna rZhakanovna,**Doctor of philosophical science, assistant professor, expert of Public Foundation  
«Kazakhstan Institute of Human Resources Development», member of the Republican  
information and explanatory group on religious issues of the Committee on Religious  
Affairs of the Republic of Kazakhstan, Almaty city, Republic of Kazakhstan)**e-mail: [gjumanova@mail.ru](mailto:gjumanova@mail.ru)*

This article addresses the rehabilitation and reintegration of children who have been victims of terrorism in Middle Eastern countries affected by armed conflict. It explores Kazakhstan's experience in providing comprehensive rehabilitation for children returning from areas of terrorist

activity. These children, who have endured physical, mental, and emotional violence, require social rehabilitation to aid their recovery and reintegration into society. Effective rehabilitation focuses on re-socialization, re-adaptation, and the restoration of broken social ties, enabling these children to fulfill a constructive role in their communities. The process of religious deradicalization and rehabilitation is particularly complex, akin to overcoming harmful addictions. A significant factor contributing to these challenges is the profound influence of parents on their children's worldviews, values, beliefs, and behaviors.

The return of compatriots to their homeland presents a multifaceted challenge, encompassing both humanitarian considerations and associated risks. These risks include the potential for religious radicalism to permeate society. This work highlights the significance, objectives, and activities of social rehabilitation as a complex and multifaceted endeavor aimed at safeguarding the social rights of vulnerable children. Such efforts are carried out by both state and non-governmental organizations. The success of rehabilitation initiatives for children affected by terrorism relies on coherent collaboration between state bodies and civil society institutions, as well as the joint efforts of theologians, religious scholars, psychologists, lawyers, social workers, and educators.

Ultimately, the quality of collaboration among all stakeholders not only influences the safety and well-being of these children but also impacts the unity and stability of Kazakh society as a whole, shaping its present and future.

**Keywords:** children,terrorism,extremism,rehabilitation,reintegration,Kazakhstan.

Вовлечение детей в религиозный экстремизм и терроризм сегодня беспокоит все человечество. Международные террористические организации («Аль-Каида», «ИГИЛ/ДАИШ», «Ат-Такфирва-ль-Хиджра» и другие), используя идеи «чистого ислама», «джихада», «халифата» и другие, вербуют в свои ряды людей со всего мира, в том числе детей.

В 2014–2019 гг. на Ближний Восток, в Сирию и Ирак некоторые казахстанцы, как и представители других стран, уезжали на «джихад», на помощь своим «братьям-мусульманам» в борьбе с «неверными». В зоне террористической активности оказались и дети, прежде всего по воле своих родителей. Дети испытали физическое и психическое насилие, подорвали свое здоровье, лишились возможности учиться, получить образование, жить в нормальных бытовых условиях, доступа к основным социальным благам. Именно дети являются наиболее уязвимыми, незащищенными жертвами идеологии и практики терроризма.

Проблема заключается в недостатке знаний о реабилитации и реинтеграции пострадавших от терроризма детей с целью их скорейшего включения в казахстанское общество.

Цель данной статьи – изучить феномен реабилитации и реинтеграции пострадавших от терроризма детей на опыте Казахстана.

Задачи исследования:

- объяснить смысл возвращения государством вовлеченных в терроризм детей;
- раскрыть сущность, цель, направления реабилитации и реинтеграции пострадавших от терроризма детей;
- показать необходимость сотрудничества государственных органов и гражданского общества в социальной реабилитации и реинтеграции детей – жертв терроризма.

Методология исследования основана на таких общенаучных методах и принципах, как анализ и синтез, индукция и дедукция, аналогия, конкретно-исторический, объективности, детерминизма, герменевтики, обобщения, компаративистики и других.

Правовая защита детей от экстремизма и терроризма закреплена в Конвенции о правах ребенка, принятой Организацией объединенных наций (ООН) в 1989 году [6]. Данный международный документ защищает весь комплекс прав детей, в том числе гражданских, политических, экономических, социальных, культурных и других. Так, статья 19 Конвенции запрещает все формы насилия в отношении детей, включая физическое и психологическое насилие, а также причинение умышленного и неумышленного вреда и небрежное обращение. В статье 39 сказано, что государства-участники принимают все необходимые меры для того, чтобы содействовать физическому и психологическому восстановлению и социальной реинтеграции ребенка [6].

Такие государства постсоветского пространства, как Азербайджан, Казахстан, Российская Федерация, Таджикистан и Узбекистан, поэтапно репатриировали детей из Ирака и Сирии.

В 2018–2020 годах Казахстан осуществил гуманитарные спецоперации «Жусан» и «Русафа», в ходе которых из зоны террористической активности

были возвращены 742 казахстанца, 516 из них – дети. 34 ребенка вернулись в Казахстан сиротами [5].

Глава Контртеррористического управления ООН Владимир Воронков высказал свои предположения о возможных негативных последствиях отказа Казахстана, Таджикистана, Узбекистана и других стран вернуть своих детей на родину [12]. По его мнению, дети могли «заразиться» идеями радикализма и экстремизма, стать преступниками-террористами, возненавидеть свои страны. Перенесенные детьми физические и морально-психологические травмы и потрясения только усилили бы их жестокость и агрессию. Вовлечение детей в террористическую деятельность будет иметь отдаленные последствия. Вместе с тем многие государства не желают возвращать участвовавших в террористической практике соотечественников, включая детей, видя в них угрозу для безопасности своих стран. Наряду с этим В. Воронков подтвердил сложность и неоднозначность проблемы реабилитации и реинтеграции в общество таких людей [12].

Однако возвращение соотечественников, в том числе и детей, на Родину – процесс неоднозначный, в котором, помимо гуманной составляющей, есть риски и угрозы, связанные с привнесением в общество религиозного радикализма. Отношение казахстанского общества к этому процессу тоже неоднозначное. Опасения связаны прежде всего с возможным рецидивом – повторной радикализацией репатриантов. Из-за того, что среди возвращенцев большинство составляют дети, общество выражает сомнения и беспокойство и в отношении них. Проблема в том, что, с одной стороны, дети-возвращенцы – это пострадавшие, жертвы идеологии и практики религиозного экстремизма. С другой стороны, дети-возвращенцы – это источник потенциальной опасности для общества. Оппоненты возврата соотечественников обращают внимание на негативные последствия этого события. Опасения связаны с тем, что вместе с родителями дети, вероятно, вновь окажутся в прежнем религиозно-радикальном окружении, которое и побудило их к выезду на «землю Шама» –

Сирию и Ирак. Процесс реабилитации по своей сложности сравним с освобождением людей от наркотической зависимости [1].

Корень проблем детей, ставших жертвами терроризма, – это абсолютное влияние на них собственных родителей, их мировоззрения, убеждений, ценностей, поведения, образа жизни. Речь идет о том, что родители придерживаются радикальной религиозно-фундаменталистской идеологии, представляющей опасность для личности, общества и государства. Дети сами не выбирают путь войны, насилия и терроризма, к сожалению, они – заложники родительского воспитания.

Процесс социальной реинтеграции детей-возвращенцев проходит сложно. Это обусловлено тем, что по приезду на родину дети часто подвергаются дискриминации, травле, изоляции со стороны их ближайшего окружения, общества в целом, так как они отвергли социальные нормы, ценности и традиции.

Дети-репатрианты из зон террористической активности, испытавшие физическое, психическое, моральное насилие, нуждаются в социальной реабилитации, способствующей их социальной реинтеграции, ресоциализации, реадаптации, включению в общество, восстановлению нарушенных социальных связей и отношений, обретению своего места в социуме, выполнению полезной роли в обществе, самореализации.

Социальная реабилитация – это комплексная, многогранная деятельность, включающая мероприятия, осуществляемые государственными и общественными организациями, направленные на защиту социальных прав ущемленных детей. Цель социальной реабилитации ранее вовлеченных в религиозный экстремизм детей – это восстановление их социального статуса, утраченного из-за вынужденного пребывания в зонах террористической активности, содействие успешной социальной адаптации к новым общественным условиям. Социальную реабилитацию детей обеспечивают такие государственные организации, как система здравоохранения,

образования, службы психологической поддержки, помощи и коррекции. Кроме того, в социальной реабилитации детей участвуют и негосударственные общественные организации, специализирующиеся на защите прав и интересов социально уязвимых групп населения [11].

Для ускорения процесса реинтеграции и ресоциализации детей, ставших жертвами террористической идеологии и практики, казахстанские государственные органы приняли соответствующие меры, касающиеся их реабилитации, обучения и возвращения в социум [10].

Прежде всего решены правовые аспекты, в частности, утвержден Закон «О внесении изменений и дополнений в некоторые законодательные акты Республики Казахстан по вопросам защиты материнства и детства» [4]. Данный закон гарантирует правовую защиту детей, пострадавших от террористической деятельности и вернувшихся с территории вооруженного конфликта [4].

Соответственно, в Казахстане разработаны Правила социальной реабилитации детей, пострадавших от террористической деятельности [3]. В указанных Правилах социальная реабилитация детей определяется как «комплекс мероприятий по восстановлению утраченных детьми социальных связей и функций, восполнению среды жизнеобеспечения, усилению заботы о них» [3].

Согласно Правилам, социальная реабилитация предоставляется следующим лицам: 1) детям, возвращенным из зон террористической активности; 2) детям, родители которых отбывают наказание за совершение религиозно-экстремистских и террористических преступлений; 3) детям, родители которых были ликвидированы в ходе проведения антитеррористических операций [3].

Государственная поддержка оказывается по таким направлениям социальной реабилитации детей, как образовательная, правовая, медицинская,

социально-бытовая, информационно-разъяснительная, социально-культурная [3].

*Правовые услуги* социальной реабилитации предоставляют правовую помощь в оформлении документов детей, например, свидетельства о рождении и других документов, имеющих юридическое значение.

*Образовательные услуги* ориентированы на коррекцию и обучение детей, ставших жертвами террористической деятельности.

*Психологические услуги* нацелены на исправление негативного психологического самочувствия детей, пострадавших от террористической деятельности, содействуют их успешной социальной адаптации, социализации и интеграции в казахстанское общество.

*Медицинская реабилитация* способствует физическому оздоровлению детей – жертв экстремизма и терроризма.

*Социально-культурные услуги* направлены на организацию досуга, проведение социально-культурных мероприятий с участием детей, ранее вовлеченных в терроризм.

*Информационно-разъяснительные услуги* ориентированы на предупреждение и профилактику религиозного радикализма и экстремизма среди детей и молодежи.

*Социально-бытовые услуги* предусматривают помощь и поддержку со стороны местных исполнительных органов власти в повседневных бытовых вопросах семей, имеющих детей, репатриированных из очагов террористической активности [3].

В отношении социальной реинтеграции указанной группы детей имеются международные рекомендации [9], состоящие из следующих направлений:

*Восстановление здоровья и психосоциальная терапия и поддержка.* Эти меры направлены на восстановление физического, психического здоровья и благополучия детей.

*Возможности получения образования и профессиональной подготовки.*

Данные меры предполагают получение ребенком образования, будущей профессии, привитие ему навыков самостоятельной жизни.

*Возвращение в семью и к жизни в общине.* Указанные меры должны быть ориентированы на социальную интеграцию и реадaptацию, мирное воссоединение с семьей, родными, местным сообществом, а также недопущение дискриминации [9].

Эффективность социальной реабилитации детей, являющихся жертвами экстремизма и терроризма, достижима только при активном взаимодействии государственных органов и институтов гражданского общества, в частности, неправительственных организаций (НПО). Такое сотрудничество способствует укреплению общественного доверия. В этой связи интересны мнения экспертов, лидеров НПО, участвующих в реабилитационной работе с детьми-возвращенцами.

Например, директор Общественного фонда «Право» Ольга Рыль считает, что **дети не несут ответственности за выбор родителей, они стали жертвами взрослых, которые решили воевать на стороне ДАИШ. Эти дети лишились детства.** Эксперт отмечает, что, находясь в Сирии и Ираке, дети не учились. Детей «начального школьного звена» нужно обучать с азав. Детям «среднего школьного звена» придется «догонять» учебную программу, долгое время заниматься дополнительно с репетиторами. У мальчиков-подростков, возвращенных из стран, охваченных терроризмом, сложились свои искаженные представления о профессиях, например, труд сварщика у них ассоциируется только с ремонтом танка. При этом тяжелее всего приходится малолетним мамам, которые находятся в пограничном состоянии: они уже не дети, но и еще не взрослые. Тем не менее эти девочки-мамы тоже должны учиться в том или ином формате: дистанционно или в вечерней школе. Кроме того, таким девочкам необходимо одновременно получить специальность, чтобы работать, содержать себя и своего ребенка [8].

Директор Института геополитических исследований, религиовед Асылбек Избаиров полагает, что в реабилитационной работе с детьми главное – это раскаяние родителей в том, что они заблуждались в своих убеждениях. При этом следует не допускать, чтобы детям давали какие-то унижительные прозвища, как «радикалист», «террорист», «джихадист» и другие. За этим должны следить социальные работники и школьные психологи. У детей «нет глубоких психологических проблем, им нужно научиться практически выстраивать социальные связи с учителями, с детьми» [2].

Психолог Лола Шакимова считает, что главная цель поддержки соотечественников, вернувшихся из охваченного терроризмом региона, – это содействие их социальной интеграции, возвращению из пограничной ситуации в социальную норму, обретению социального статуса, использованию личностных ресурсов для активной, созидательной жизни [7, с. 40]. В рамках комплексной медико-социальной и психолого-педагогической реабилитации пострадавших детей применяются различные организационно-методические подходы, индивидуальные коррекционно-оздоровительные методы (психотерапия, логотерапия, сказкотерапия, АРТ-терапия, песочная терапия, куклотерапия, телесно-ориентированная терапия, НЛП, восстановление речедвигательной моторики, психологическая релаксация, биологически обратная связь и др.). Кроме того, осуществляется педагогическое воздействие (педагогическая диагностика, занятия в группе, работа педагога-логопеда, коррекционно-развивающие методики обучения, досуговая деятельность, работа с родителями). Также оказывается психолого-педагогическая и социальная помощь детям и их родителям, в частности, информирование и консультирование, групповые занятия, психолого-педагогические тренинги и др. [7, с. 42].

Итак, социальная реабилитация и реинтеграция детей, пострадавших от терроризма, – это длительный и сложный процесс, а также многогранная деятельность, осуществляемая в различных направлениях. Эффективность

реабилитационной деятельности требует активного сотрудничества государственных органов и гражданского общества, совместной работы специалистов: психологов, педагогов, теологов, религиоведов, юристов, социальных работников. От качества работы всех заинтересованных сторон зависят не только безопасность и благополучие детей, ставших жертвами идеологии и практики терроризма, но и единство, стабильность, успешное развитие всего казахстанского общества, его настоящее и будущее.

Кроме того, реабилитация и успешная социализация детей, пострадавших от терроризма, напрямую связаны с дерадикализацией и реабилитацией взрослых – их родителей.

#### Список литературы:

1. Амребаев А. Зачем нам дети террористов. URL: [https://ratel.kz/outlook/zachem\\_nam\\_deti\\_terroristov](https://ratel.kz/outlook/zachem_nam_deti_terroristov). Пятница, 15 ноября 2019, 18:00.
2. Бондал К.В. Казахстане принят закон о реабилитации детей, вернувшихся из зон военных действий. URL: [https://central.asia-news.com/ru/articles/cnmi\\_ca/features/2020/05/25/feature-01](https://central.asia-news.com/ru/articles/cnmi_ca/features/2020/05/25/feature-01)
3. В Казахстане разработали правила социальной реабилитации детей, пострадавших от терроризма. URL: [https://kaztag.kz/ru/news/v-kazakhstan-razrabotali-pravila-sotsialnoy-reabilitatsii-detey-postradavshikh-ot-terrorizma\\_la-socialnoj-reabilitacii-detey-postradavshix-ot-terrorizma/06.06.2020\\_17:32](https://kaztag.kz/ru/news/v-kazakhstan-razrabotali-pravila-sotsialnoy-reabilitatsii-detey-postradavshikh-ot-terrorizma_la-socialnoj-reabilitacii-detey-postradavshix-ot-terrorizma/06.06.2020_17:32)
4. Закон Республики Казахстан от 13 мая 2020 года № 326-VI «О внесении изменений и дополнений в некоторые законодательные акты Республики Казахстан по вопросам защиты материнства и детства». URL: [https://online.zakon.kz/Document/?doc\\_id=36568299&show\\_di=1](https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=36568299&show_di=1)
5. Как проходит адаптация детей, возвращенных из Сирии. URL: <https://kazislam.kz/kak-prohodit-adaptatsiya-detey-vozvrashhyonnyh-iz-sirii/07.09.2021>
6. Конвенция о правах ребенка. Принята [резолюцией 44/25](#) Генеральной Ассамблеи от 20 ноября 1989 года. URL: [https://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/conventions/childcon.shtml](https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml)
7. Методы теологической, психолого-социальной реабилитации женщин с деструктивными и радикальными религиозными взглядами, в том числе возвращенными в рамках гуманитарной гуманитарной спецоперации «Жусан» (в контексте Алматинской области). Талдыкорган, 2020. 112 с.

8. Они не виноваты, что их родители воевали в ДАИШ: Эксперт – о реабилитации возвращенных из Сирии детей. URL: <https://newtimes.kz/mneniya/95162-oni-ne-vinovaty-cto-ikh-roditeli-voevali-v-daish-ekspert-o-reabilitatsii-vozvrashchennykh-iz-sirii-detej>

9. Пособие по работе с детьми, завербованными и эксплуатируемыми террористическими и воинствующими экстремистскими группами: Роль системы правосудия. – Организация Объединенных Наций. Вена, 2019. 160 с. URL: <https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/Handbook/Russian.pdf>

10. Правила оказания помощи вернувшимся в рамках спецоперации «Жусан» детям разработают в Казахстане. URL: <https://baigenews.kz/news/pravila-okazaniya-pomoshchi-vernuvshimsya-v-ramka-kh-spetsoperatsii-zhusan-detyam-razrabotayut-v-kaz/xct>. 30 апреля, 2020, 13:38.

11. Правила социальной реабилитации детей, пострадавших от терроризма, утвердили в РК. URL: <https://www.zakon.kz/5039425-pravila-sotsialnoy-reabilitatsii-detey.html>. 15:00 11.09.2020.

12. Страны Центральной Азии рассказали о том, как возвращают из Ирака и Сирии своих граждан, подозреваемых в терроризме. URL: <https://news.un.org/ru/story/2020/09/1386722>

#### References:

1. Amrebaev A. Zachem nam deti terroristov. URL: [https://ratel.kz/outlook/zachem\\_nam\\_deti\\_terroristov](https://ratel.kz/outlook/zachem_nam_deti_terroristov). Pjatinica, 15 nojabrja 2019, 18:00.

2. Bondal K.V Kazahstane prinjat zakon o reabilitacii detej, vernuvshihsa iz zon voennyh dejstvij. URL: [https://central.asia-news.com/ru/articles/cnmi\\_ca/features/2020/05/25/feature-01](https://central.asia-news.com/ru/articles/cnmi_ca/features/2020/05/25/feature-01)

3. V Kazahstane razrabotali pravila social'noj reabilitacii detej, postradavshih ot terrorizma. URL: <https://kaztag.kz/ru/news/v-kazahstane-razrabotali-pravila-sotsialnoy-reabilitatsii-detey-postradavshikh-ot-terrorizma-la-socialnoj-reabilitacii-detey-postradavshix-ot-terrorizma/06.06.2020> 17:32

4. Zakon Respubliki Kazahstan ot 13 maja 2020 goda № 326-VI «O vnesenii izmenenij i dopolnenij v nekotorye zakonodatel'nye akty Respubliki Kazahstan po voprosam zashhity materinstva i detstva». URL: [https://online.zakon.kz/Document/?doc\\_id=36568299&show\\_di=1](https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=36568299&show_di=1)

5. Kak prohodit adaptacija detej, vozvrashennyh iz Sirii. URL: <https://kazislam.kz/kak-prohodit-adaptatsiya-detey-vozvrashhyonnyh-iz-sirii/07.09.2021>

6. Konvencija o pravah rebenka. Prinjata rezoljuciej 44/25 General'noj Assamblei ot 20 nojabrja 1989 goda. URL: [https://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/conventions/childcon.shtml](https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml)

7. Metody teologicheskoy, psihologo-social'noj rehabilitacii zhenshin s destruktivnymi i radikal'nymi religioznymi vzgljadami, v tom chisle vozvrashhennymi v ramkah gumanitarnoj gumanitarnoj specoperacii «Zhusan» (v kontekste Almatinskoy oblasti). Taldykorgan, 2020. 112 p.

8. Oni ne vinovaty, chto ih roditeli voevali v DAISh: Jekspert – o rehabilitacii vozvrashhennykh iz Sirii detej. URL: <https://newtimes.kz/mneniya/95162-oni-ne-vinovaty-chto-ikh-roditeli-voevali-v-daish-ekspert-o-reabilitatsii-vozvrashchennykh-iz-sirii-detey>

9. Posobie po rabote s det'mi, zaverbovannymi i jekspluatiruemyimi terroristicheskimi i voinstvujushhimi jekstremistskimi gruppami: Rol' sistemy pravosudija. – Organizacija Ob#edinennykh Nacij. Vena, 2019. 160 p. URL: <https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/Handbook/Russian.pdf>

10. Pravila okazaniya pomoshhi vernuvshimsja v ramkah specoperacii «Zhusan» detjam razrabotajut v Kazahstane. URL: [https://baigenews.kz/news/pravila\\_okazaniya\\_pomoshchi\\_vernuvshimsya\\_v\\_ramkak\\_h\\_spetsoperatsii\\_zhusan-detyam\\_razrabotayut\\_v\\_kaz/hst](https://baigenews.kz/news/pravila_okazaniya_pomoshchi_vernuvshimsya_v_ramkak_h_spetsoperatsii_zhusan-detyam_razrabotayut_v_kaz/hst). 30 aprelja, 2020, 13:38.

11. Pravila social'noj rehabilitacii detej, postradavshih ot terrorizma, utverdili v RK. URL: <https://www.zakon.kz/5039425-pravila-sotsialnoy-reabilitatsii-detey.html>. 15:00 11.09.2020.

12. Strany Central'noj Azii rasskazali o tom, kak vozvrashhajut iz Iraka i Sirii svoih grazhdan, podozrevaemyh v terrorizme. URL: <https://news.un.org/ru/story/2020/09/1386722>

УДК 159.9

**ПОЛОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ САМОМОНИТОРИНГА В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ В КОНТЕКСТЕ ПОТРЕБНОСТИ В ОДОБРЕНИИ*****Кайгородова Надежда Захаровна,****Доктор биологических наук, профессор кафедры общей и прикладной психологии, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет»,**г. Барнаул, Россия,**e-mail: [kaigorodova56@gmail.com](mailto:kaigorodova56@gmail.com)****Волкова Татьяна Геннадьевна,****Кандидат психологических наук, доцент**Алтайский государственный университет, г. Барнаул, Россия**e-mail: [v.t.g@mail.ru](mailto:v.t.g@mail.ru)****Курсакова Елена Николаевна,****Кандидат исторических наук, доцент,**Барнаульский юридический институт, г. Барнаул, Россия**e-mail: [en-kursakova@yandex.ru](mailto:en-kursakova@yandex.ru)*

Большую часть своей жизни каждый из нас проводит во взаимодействии с другими людьми. Важной частью этого процесса является умение видеть свои действия и себя со стороны, определять, как эти действия оценивают другие участники общения, и, согласно ситуации общения, регулировать свои поступки, т. е. самомониторинг. В юношеском возрасте реализация этой способности во многом может способствовать достижению успехов в учебной деятельности, особенно в начале обучения. Целью работы явилось исследование особенностей самомониторинга студентов первого курса. Показано, что, уровень самомониторинга в группе юношей значительно выше, чем в группе девушек. Выявлена значимая положительная связь самомониторинга и мотивации одобрения, которая выражена как в женской, так и в мужской выборках.

**Ключевые слова:** самомониторинг, самопрезентация, мотивация одобрения, юноши и девушки.

**GENDER CHARACTERISTICS OF SELF-MONITORING IN ADOLESCENCE: THE ROLE OF APPROVAL NEEDS*****Kaigorodova Nadezhda Zakharovna****Doctor of Biological Sciences, Professor of the Department of General and Applied Psychology, Altai State University, Barnaul, Russia****Volkova Tatyana Gennadyevna****Candidate of psychological sciences, associate professor, Altai State University, Barnaul, Russia**e-mail: [v.t.g@mail.ru](mailto:v.t.g@mail.ru)*

*Kursakova Elena Nikolaevna,  
Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Barnaul Institute of Law,  
Barnaul, Russia  
e-mail: en-kursakova@yandex.ru*

Throughout our lives, we engage in interactions with others, and an essential aspect of this process is our ability to perceive ourselves and our actions from an external perspective. This involves evaluating how our behaviors are perceived by others and adjusting our actions accordingly—a skill known as self-monitoring. In adolescence, the development of this ability can significantly influence academic success, particularly at the onset of educational experiences.

The purpose of this study was to examine the self-monitoring behaviors of first-year students. Our findings reveal that boys exhibit a notably higher level of self-monitoring compared to girls. Furthermore, we discovered a substantial positive correlation between self-monitoring and the motivation for approval, which was consistently observed in both male and female participants.

**Keywords:** self-monitoring, self-presentation, approval motivation, boys and girls.

Каждый из нас большую часть своей жизни, начиная с самого рождения, проводит во взаимодействии с другими людьми. Важной частью этого процесса является умение видеть свои действия и себя со стороны, определять, как эти действия оценивают другие участники общения, и, согласно ситуации общения, регулировать свои поступки, что определяется как самомониторинг [3]. По мнению Е.Ю. Савина, самомониторинг – это процессуальный аспект самоконтроля в общении, который связан с формированием желаемого впечатления о самом себе [9]. От умения произвести нужное впечатление зависят удовлетворение потребности в общении, продуктивность различных видов деятельности. Например, в юношеском возрасте – это успешность в учебной и профессиональной деятельности.

На начальный период обучения приходится смена привычной социальной среды молодых людей на новую, связанную либо с поступлением в учебное заведение, либо с началом профессиональной карьеры. В этот период юноши и девушки переживают этап социально-психологической адаптации к новым условиям, эффективность которой определяется, как это показано в ряде работ, их психологическими особенностями [1, 2]. Как известно, личностные особенности, в свою очередь, имеют половые различия [8, 10]. В связи со

сказанным целью данной работы явилось исследование особенностей самомониторинга юношей и девушек в начальный период их обучения в вузе.

В 1974 г. Марком Снайдером в науку было введено понятие самомониторинга [11]. В дальнейшем было показано, что самомониторинг – комплексный неоднородный феномен, обладающий сложной структурой связей с разноуровневыми личностными характеристиками [6, 7]. Из литературы известно, что самомониторинг связан с показателями компетентности, успешности в межличностных отношениях, с лидерством, с рефлексией, с самопрезентацией, с экстраверсией и направленностью на других, с ценностно-мотивационными особенностями личности [3, 4, 6, 7, 9].

Известно, что лица с низким уровнем самомониторинга прежде всего опираются на свое внутреннее состояние, а лица с высоким уровнем – учитывают информацию о ситуационной адекватности поведения [5].

В то же время в доступной литературе мы не встретили исследований, касающихся половых особенностей самомониторинга в юношеском возрасте, что, на наш взгляд, является актуальной проблемой, т. к. это качество значимо для молодежи, поскольку от него зависит развитие личности, ее успех в образовательной и профессиональной деятельности.

Исследование было проведено на базе Алтайского государственного университета.

Выборку составили студенты 1-х курсов в количестве 140 человек (из них 70 девушек и 70 юношей).

В работы использованы следующие методы и методики исследования:

- «Шкала самомониторинга/коммуникативного контроля (СМ)» М. Снайдера (адаптация В.В. Хороших и С.В. Сорокалетовой);
- «Шкала самооценки мотивации одобрения» Д. Крауна и Д. Марлоу (адаптация Ю.Л. Ханина);
- математические методы обработки данных: U-критерий Манна-Уитни, корреляционный анализ с использованием метода ранговой корреляции

Спирмена, посредством пакета статистических программ «IBM SPSS Statistics 25.0.0.0».

На первом этапе было проведено исследование уровня самомониторинга в группах респондентов. Анализ полученных результатов показал, что большинство опрошенных и в группе девушек (68,57%), и в группе юношей (70%) имели средний уровень самомониторинга. Низкий уровень этого показателя был выявлен у 18,57% девушек и у 8,57% юношей. Высокий уровень самомониторинга был обнаружен у 21,43% респондентов из группы юношей и у 12,86% опрошенных девушек.

На следующем этапе было проведено сравнение среднегрупповых уровней самомониторинга юношей и девушек с помощью непараметрического U-критерия Манна-Уитни. Результаты обработки данных приведены в таблице 1.

Таблица 1. Средний уровень самомониторинга в группах юношей и девушек

Переменная	Среднее значение		p-level
	Юноши (n = 70)	Девушки(n = 70)	
Самомониторинг	84,34	56,66	0,000

Полученные данные свидетельствуют, что существуют значимые различия среднегруппового уровня самомониторинга в сравниваемых группах респондентов ( $p = 0,000$ ). При этом уровень самомониторинга в мужской выборке был достоверно выше, чем в женской.

По-видимому, юноши в большей степени озабочены формированием желаемого впечатления о себе и используют сигналы от других людей для мониторинга. Более тщательно, чем девушки, они способны конструировать свой определенный «визуальный образ» для создания того впечатления, которое они хотят произвести для достижения своих целей.

В то же время девушки менее внимательны к сигналам от других людей, они в большей степени, чем юноши, выражают себя так, как чувствуют.

Вероятно, различия в самомониторинге могут быть обусловлены значимостью потребности в одобрении со стороны других людей. Для проверки этой гипотезы было проведено сравнение мотивации одобрения в группах юношей и девушек. Результаты обработки данных приведены в таблице 2.

Таблица 2. Средний уровень мотивации одобрения в группах юношей и девушек

Переменная	Среднее значение		p-level
	Юноши (n = 70)	Девушки (n = 70)	
Мотивация одобрения	69,8	71,2	0,84

Как можно видеть, различия среднегруппового уровня мотивации одобрения между группами юношей и девушек не были статистически значимыми ( $p=0,84$ ).

На следующем этапе определялось насколько сильно была выражена потребность в одобрении в группах юношей и девушек. Полученные результаты представлены в таблицах 3, 4.

Таким образом, потребность в одобрении со стороны окружающих людей высоко выражена как в женской (22,0, при  $p = 0,000$ ), так и в мужской (25,0, при  $p = 0,000$ ) выборках, т.е. это качество значимо как для юношей, так и для девушек.

Таблица 3. Результаты проверки значимости различий в уровне мотивации одобрения в группе девушек по U-критерию Манна-Уитни

Переменная	Уровень	Среднее значение	p-level
Мотивация одобрения	высокий	22,0 (N = 5)	0,001
	низкий	10,0 (N = 19)	
	высокий	49,0 (N = 5)	0,000
	средний	23,5 (N = 46)	

Таблица 4. Результаты проверки значимости различий в уровне мотивации одобрения в группе юношей по U-критерию Манна-Уитни

Переменная	Уровень	Среднее значение	p-level
Мотивация одобрения	высокий	25,0 (N = 7)	0,000
	низкий	11,0 (N = 21)	
	высокий	49,0 (N = 5)	0,001
	средний	23,5 (N = 46)	

На следующем этапе с помощью коэффициента ранговой корреляции r-Спирмена была исследована взаимосвязь уровня самомониторинга и мотивацией одобрения в группах юношей и девушек (табл. 5).

Таблица 5. Взаимосвязь между самомониторингом молодых людей и мотивацией одобрения в зависимости от пола и в целом по группе

Группа		Самомониторинг	p-level
Юноши (N = 70)	Мотивация одобрения	0,565	0,01
Девушки (N = 70)		0,448	0,01
Вся выборочная совокупность (N = 140)		0,473	0,01

Корреляционный анализ выявил значимую положительную связь между мотивацией одобрения и самомониторингом, как в целом по группе ( $r = 0,473$ , при  $p = 0,01$ ), так и в группах юношей ( $r = 0,565$ , при  $p = 0,01$ ) и девушек ( $r = 0,448$ , при  $p = 0,01$ ). По-видимому, юноши и девушки, которые нуждаются в одобрении другими людьми, – это те из них, кто от ситуации к ситуации изменяет свое поведение.

Таким образом, изучение самомониторинга юношей и девушек является актуальным направлением исследований, что обусловлено тем положением, в котором находятся молодые люди в современном мире.

На сегодняшний день юноши и девушки испытывают сильное давление со стороны различных социальных институтов (семьи, школы, государства и т. д.). Это, с одной стороны, способствуют развитию у них различных способностей и

личностных свойств, а другой стороны, приводит к увеличению у юношей и девушек нервно-психического напряжения вследствие повышения к ним требований, предъявляемых со стороны социальных институтов, которым они должны соответствовать.

На самомониторинг оказывают воздействие множество как внутренних, так и внешних факторов.

Как показали результаты данного исследования, различия в уровне самомониторинга проявляются по половому признаку и взаимосвязаны с мотивацией одобрения.

### Список литературы:

1. Даниленко Л.П. Особенности социально-психологической адаптации студентов при вхождении в вузовскую среду // Вестник Московского государственного университета. Серия: Психологические науки. 2020. № 1. С. 101–109.
2. Мамина В.П. Особенности социально-психологической адаптации студентов первого года обучения медицинского вуза // Общество: социология, психология, педагогика. 2021. № 7. С. 67–70. URL: <https://doi.org/10.24158/spp.2021.7.11>.
3. Матьяш О.И., Погольша В.М., Казаринова Н. В., Биби С.А., Зарицкая Ж.В. Межличностная коммуникация: теория и жизнь. СПб. : Речь, 2011. 560 с.
4. Никитина А.В. Самомониторинг как одна из форм мониторинга общения // Известия ВГПУ. 2013. № 4(79). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/samomonitoring-kak-odna-iz-form-monitoringa-obshcheniya>
5. Полежаева Е.А. Шкала самомониторинга и возможности её применения // Психологическая диагностика. 2006. № 1. С. 3–32.
6. Полежаева Е.А. Комплексность и негетогенность феномена самомониторинга. Часть 1. // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2009. № 3(5). URL: <http://psystudy.ru>
7. Полежаева Е.А. Комплексность и негетогенность феномена самомониторинга. Часть 2. // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2009. N 4(6). URL: [https://www.researchgate.net/publication/359101598\\_Kompleksnost\\_i\\_negomogennost\\_fenomena\\_samomonitoringa\\_Cast\\_2](https://www.researchgate.net/publication/359101598_Kompleksnost_i_negomogennost_fenomena_samomonitoringa_Cast_2)
8. Разин В.В. Половые особенности эмоционального интеллекта личности студентов / Сборник научных трудов участников V межвузовской научно-практической конференции «Актуальные проблемы психологии и педагогики»; под общей редакцией Н.Б. Карабущенко, Н.Л. Сунгуровой.М. : Изд-во РУДН, 2020. С. 240–252.

9. Савин Е. Ю. Соотношение самомониторинга и коммуникативной рефлексии у студентов вуза // Мир науки. Педагогика и психология. 2022 № 1. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/23PSMN122.pdf>

10. Шляпников В.Н. Половые различия в состоянии волевой регуляции у представителей маскулильных и фемининных национальных культур РФ и СНГ // Экспериментальная психология. 2020. Том. 13, № 2. С. 139–152. URL: <https://doi:10.17759/exppsy.2020130210>

11. Snyder M. Self-monitoring of expressive behavior // Journal of Personality and Social Psychology. 1974. Vol. 30. P. 526–537.

### References:

1. Danilenko L.P. Osobennosti social'no-psihologicheskoy adapta-cii studentov pri vhozhdenii v vuzovskuju sredu. Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Psihologicheskie nauki. 2020. No 1. P. 101–109.

2. Mamina V.P. Osobennosti social'no-psihologicheskoy adaptacii studentov pervogo goda obuchenija medicinskogo vuz. Obshhestvo: sociolo-gija, psihologija, pedagogika. 2021. No 7. P. 67–70. URL: <https://doi.org/10.24158/spp.2021.7.11>.

3. Mat'jash O.I., Pogol'sha V.M., Kazarinova N. V., Bibi S.A., Zanic-kaja Zh.V. Mezhlchnostnaja kommunikacija: teorija i zhizn'. SPb. : Rech', 2011. 560 p.

4. Nikitina A.V. Samomonitoring kak odna iz form monitoringa obshhenija. Izvestija VGPU. 2013. No 4(79). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/samomonitoring-kak-odna-iz-form-monitoringa-obscheniya>

5. Polezhaeva E.A. Shkala samomonitoringa i vozmozhnosti ejo prime-nenija. Psihologicheskaja diagnostika. 2006. No 1. P. 3–32.

6. Polezhaeva E.A. Kompleksnost' i negomogenost' fenomena samo-monitoringa. Chast' 1. Psihologicheskie issledovanija: jelektron. nauch. zhurn. 2009. No 3(5). URL: <http://psystudy.ru>

7. Polezhaeva E.A. Kompleksnost' i negomogenost' fenomena samo-monitoringa. Chast' 2. Psihologicheskie issledovanija: jelektron. nauch. zhurn. 2009. No 4(6). URL: [https://www.researchgate.net/publication/359101598\\_Kompleksnost\\_i\\_negomogenost\\_fenomena\\_samomonitoringa\\_Cast\\_2](https://www.researchgate.net/publication/359101598_Kompleksnost_i_negomogenost_fenomena_samomonitoringa_Cast_2)

8. Razin V.V. Polovye osobennosti jemocional'nogo intellekta lich-nosti studentov. Sbornik nauchnyh trudov uchastnikov V mezhvuzovskoj nauchno-prakticheskoy konferencii «Aktual'nye problemy psihologii i pe-dagogiki»; pod obshhej redakciej N.B. Karabushhenko, N.L. Sungurovoj. M. : Izd-vo RUDN, 2020. P. 240–252.

9. Savin E. Ju. Sootnoshenie samomonitoringa i kommunikativnoj refleksii u studentov vuz. Mir nauki. Pedagogika i psihologija. 2022. No 1. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/23PSMN122.pdf>

10. Shljapnikov V.N. Polovye razlichija v sostojanii volevoj reguljicii u predstavitelej maskulinnyh i femininnyh nacional'nyh kul'tur RF i SNG. Jeksperimental'naja psihologija. 2020. Vol. 13, No 2. P. 139–152. URL: <https://doi:10.17759/exppsy.2020130210>

11. Snyder M. Self-monitoring of expressive behavior. Journal of Personality and Social Psychology. 1974. Vol. 30. P. 526–537.

УДК 378.1

**ВНЕДРЕНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ПРАКТИКИ ОБЪЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ НА ПОЛЕВЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО КРИМИНАЛИСТИКЕ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ**

*Михайлов Михаил Анатольевич,*

*Заведующий базовой кафедрой «Цифровая и традиционная криминалистика»,  
доцент, Севастопольский государственный университет, г. Севастополь,  
Россия*

*Адонина Лариса Валерьевна,*

*Доцент, Севастопольский государственный университет, г. Севастополь,  
Россия  
lvadonina@mail.sevsu.ru*

В статье рассматривается объектно-ориентированное обучение в контексте его применения на выездном занятии по криминалистике, организованном для студентов Севастопольского государственного университета. Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью разработки новых педагогических подходов, которые позволят студентам более эффективно усваивать знания и развивать практические навыки в области криминалистики. В работе представлен обзор сущности объектно-ориентированного обучения, истории его возникновения и преимуществ. Особое внимание уделено разработке ситуаций и задач для эффективного объектно-ориентированного обучения с использованием инструментов искусственного интеллекта. Результаты исследования указывают, что студенты, применяя полученные знания и навыки в ситуационных заданиях, развивают практические навыки и углубляют свое понимание предмета. Кроме того, использование инструментов искусственного интеллекта в процессе обучения позволяет создавать симуляции и виртуальные ситуации, повышая реалистичность обучения. Общий вывод состоит в том, что объектно-ориентированное обучение с применением инструментов искусственного интеллекта является эффективным подходом для обучения и развития практических навыков студентов в области криминалистики.

**Ключевые слова:** объектно-ориентированное обучение, практики, инновационный, юридический, внедрение.

**IMPLEMENTATION OF INNOVATIVE OBJECT-ORIENTED TRAINING PRACTICES IN FIELD CLASSES FOR FORENSIC STUDENTS**

*Mikhailov Mikhail Anatolevich,*

*Associate Professor, Sevastopol State University, Sevastopol, Russia*

*Adonina Larisa Valerievna,*

*Associate Professor, Sevastopol State University, Sevastopol, Russia*

*e-mail: [vadonina@mail.sevsu.ru](mailto:vadonina@mail.sevsu.ru)*

This article explores the concept of object-oriented learning and its application in an off-site criminology lesson designed for students at Sevastopol State University. The study is relevant due to the growing need for new pedagogical approaches that enhance students' ability to acquire knowledge and develop practical skills in criminology. The paper provides an overview of the principles of object-oriented learning, its historical development, and its advantages. It emphasizes the creation of situations and tasks that foster effective object-oriented learning, particularly through the use of artificial intelligence tools. The study's findings indicate that when students apply their acquired knowledge to situational tasks, they not only develop practical skills but also gain a deeper understanding of the subject matter. Moreover, incorporating artificial intelligence in the learning process enables the creation of simulations and virtual scenarios, which significantly enhance the realism of the educational experience. In conclusion, the research demonstrates that object-oriented learning, particularly when combined with artificial intelligence tools, is an effective strategy for teaching and fostering practical skill development in forensic science students.

**Keywords:** object-oriented learning, practices, innovative, legal, implementation

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью разработки новых педагогических подходов, которые позволят студентам более эффективно усваивать знания и развивать практические навыки в области криминалистики. В условиях быстрого развития технологий и постоянного появления новых методов и инструментов в криминалистике необходимо выработать инновационную практику обучения, способствующую развитию профессионализма студентов и их готовности к реальным ситуациям на практике. Также рост интереса к области криминалистики и проблемы современного судебного процесса требуют новых подходов при подготовке юридических специалистов и формировании их компетенций в данной области. Поэтому исследование результатов внедрения объектно-ориентированного обучения на полевых занятиях по криминалистике для студентов юридического направления показало эффективность этого подхода для образовательного процесса и подготовки будущих специалистов.

В связи с вышеизложенным, целью статьи является исследование возможности и эффективности внедрения объектно-ориентированного обучения на полевых занятиях по криминалистике для студентов юридического направления подготовки.

К задачам исследования можно отнести следующие:

1. Проанализировать сущность и преимущества объектно-ориентированного обучения.

2. Изучить историю возникновения объектно-ориентированного обучения и его использование в различных областях.

3. Разработать ситуации и задачи для эффективного объектно-ориентированного обучения на полевых занятиях по криминалистике.

4. Исследовать эффективность использования объектно-ориентированного обучения с использованием инструментов искусственного интеллекта на практических занятиях.

5. Определить, как объектно-ориентированное обучение сказывается на развитии практических навыков студентов и их понимании предмета.

6. Оценить реалистичность обучения при использовании инструментов искусственного интеллекта.

7. Сформулировать практические рекомендации по внедрению объектно-ориентированного обучения на полевых занятиях по криминалистике для студентов юридического направления подготовки.

Объектно-ориентированное обучение представляет собой подход в педагогике, который включает использование физических объектов, артефактов или цифровых представлений объектов в качестве основы учебного процесса. При этом роль преподавателя остается достаточно существенной. В данном исследовании мы рассмотрим сущность этого подхода, историю его возникновения и вариант его реализации на выездном занятии по криминалистике.

Объектно-ориентированное обучение базируется на использовании различных объектов в качестве центрального фокуса учебного процесса, в частности, это физические объекты, артефакты или цифровые представления объектов. При этом акцент делается на активном обучении, практико-ориентированном подходе, вовлеченности студентов, развитии критического мышления и творческих способностей. Объектно-ориентированное обучение также способствует лучшему пониманию абстрактных идей и понятий, улучшает усвоение учебного материала [1, 5, 6, 10, 11].

Объектно-ориентированное обучение как подход к образованию начало развиваться с появлением новых технологий, таких как виртуальная реальность (VR), дополненная реальность и искусственный интеллект. История объектно-ориентированного обучения насчитывает несколько веховых моментов. Одним из них стало появление книги «Object-Based Learning: A Powerful Tool for Constructivist Learning Environments» Энгелы Джерева в 2009 году. Другими важными вехами являются разработка методологии Лиз Проектом и книга «Object-Based Learning in Higher Education: Theory, Pedagogy, Practice» Сары Али в 2017 году [9, 10, 11, 12, 13].

В мировой практике объектно-ориентированное обучение активно используется на инновационных площадках. Некоторые из них включают в себя университеты и музеи. Примерами таких площадок являются Brown University в США, где с 1950-х годов активно применяется объектно-ориентированное обучение на базе Haffenreffer Museum of Anthropology, и University College of London, являющийся первопроходцем в исследованиях и внедрении этого подхода. В 2012 году UCL начал предлагать программу бакалавриата по археологии с модулем по объектно-ориентированному обучению. New York University также активно использует партнерство с картинными галереями для реализации этого подхода.

Объектно-ориентированное обучение имеет ряд преимуществ. Во-первых, оно способствует активному обучению, в котором студенты сами добывают знания, взаимодействуя с объектами. Во-вторых, такой подход ориентирован на практику, что помогает связать теорию с реальными ситуациями. В-третьих, объектно-ориентированное обучение способствует вовлеченности студентов в процесс обучения и развитию их критического мышления и творческих способностей. Кроме того, оно помогает лучшему пониманию абстрактных идей и понятий, а также улучшает усвоение учебного материала.

Для реализации объектно-ориентированного обучения с использованием инструментов искусственного интеллекта можно использовать несколько

инструментов для генерации уникальных изображений. Например, инструменты Deep Art и Deep Dream Generator используют нейронные сети для создания изображений в различных стилях или абстрактных формах. Еще одним примером является инструмент Bing Image Creator/DALL-E, который способен генерировать изображения на основе текстовых инструкций.

Для эффективного объектно-ориентированного обучения с использованием инструментов искусственного интеллекта необходимо разработать ситуации и задачи, которые адаптированы для данного подхода обучения.

Ситуации могут представлять собой симуляции или виртуальные окружения, где они могут взаимодействовать с различными объектами и артефактами. Например, в области медицины можно работать с виртуальными моделями органов или участвовать в симуляциях процедур лечения. Использование ИИ позволяет создавать динамичные ситуации, где объекты и артефакты могут реагировать на действия студентов и адаптироваться к их потребностям.

Задачи для объектно-ориентированного обучения с использованием ИИ могут быть специально разработанными, чтобы помочь студентам применить полученные знания и навыки к решению практических проблем. Например, студенты могут использовать ИИ для анализа больших объемов данных или для разработки рекомендательных систем. Задачи могут также включать создание и обучение нейронных сетей или решение сложных проблем в области искусственного интеллекта.

В Юридическом институте Севастопольского государственного университета метод объектно-ориентированного обучения используется на занятиях по криминалистике. Ситуационные задания моделируются для лабораторных занятий по криминалистической тактике и методике, в ходе которых студенты попадают на «учебное» место происшествия, где им предстоит проводить осмотр или проверку показаний, а также в квартиру

обыскиваемого или в кабинет следователя, в котором проходит предъявление для опознания, допрос либо очная ставка. Причем «сценарий» следственного действия усложняется намеренным созданием негативных обстоятельств на месте осмотра, свидетельствующих об инсценировке, использованием «фактора брезгливости» при сокрытии потенциальных объектов обыска, провокационным поведением участника очной ставки. Используются и современные приемы получения доказательств, рожденные цифровизацией и информационно-коммуникационными технологиями. Так обучаемые получают навыки установления причастных к расследуемому событию лиц путем сканирования знаков маркировки товаров (в частности, алкоголя), что позволяет выяснить точные место и время их продажи с последующим анализом установленных в торговой точке камер видеонаблюдения [4]. Современные возможности 3D-моделирования позволяют создавать и использовать различные тактические ситуации путем обучения на виртуальных модуляторах следственных действий, что сделать гораздо сложнее, а порою и невозможно в условиях криминалистического полигона.

Объектом изучения студентов-юристов на полевых занятиях по криминалистике стала и работа кинолога по выявлению сокрытых улик (взрывчатых и наркотических веществ, огнестрельного оружия, новых денежных купюр, контрабандной фауны, трупа или его частей), а также скрывающихся лиц [2, 3]. На занятиях демонстрируется процедура кинологической выборки (людей и предметов) и преследование по следу.

Для тиражирования таких выездных (полевых) занятий возможно их перенесение в цифровую среду с использованием инструментария искусственного интеллекта.

В ходе исследования проанализированы сущность и преимущества объектно-ориентированного обучения. Были изучены история возникновения такого подхода и его использование в различных областях, а также разработаны ситуации и задачи, специально адаптированные для эффективного объектно-ориентированного обучения на полевых занятиях по криминалистике.

Результаты исследования подтвердили, что использование объектно-ориентированного обучения на полевых занятиях способствует развитию практических навыков студентов и углублению их понимания предмета. Студенты, применяя полученные знания и навыки в ситуационных заданиях, активно развивают свои творческие и критические способности.

Также было выявлено, что использование инструментов искусственного интеллекта в процессе обучения позволяет создавать симуляции и виртуальные ситуации. Это открывает новые возможности для эффективного и интерактивного обучения студентов юридическим наукам на полевых занятиях по криминалистике.

Таким образом, исследование подтвердило, что внедрение объектно-ориентированного подхода на полевых занятиях по криминалистике является эффективным для обучения и развития практических навыков студентов юридического направления подготовки. Использование инструментов искусственного интеллекта при объектно-ориентированном обучении открывает новые перспективы и возможности для активного, интерактивного и реалистичного обучения студентов. Это значительно повышает качество образования и подготовку будущих специалистов в области криминалистики.

#### Список литературы:

1. Гришин А.А., Алесин И.И., Новикова З.Н. Перспективы объектно-ориентированного подхода при создании архитектур организации учебного процесса и психопрофилактических мероприятий в цифровую эпоху: сборник трудов конференции / Цифровизация образования: вызовы современности : материалы Всерос. науч. конф. с международным участием (Чебоксары, 13 нояб. 2020 г.) / редкол.: Р.И. Кириллова [и др.]. Чебоксары : ИД «Среда», 2020. С. 28–33.

2. Жижина М.В. Работы кафедры криминалистики - для всесторонней подготовки юриста нового формата // Вестник Университета имени О.Е. Кутафина. 2019. № 3 (55). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/raboty-kafedry-kriminalistiki-dlya-vsestonney-podgotovki-yurista-novogo-formata>

3. Каминский М.К, Каминский А.М. Образование и обучение в криминалистике: проектирование и реализация учебного курса // Вестник Удмуртского университета. Серия «Экономика и право». 2021. № 1. URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-i-obuchenie-v-kriminalistike-proektirovanie-i-realizatsiya-uchebnogo-kursa>

4. Михайлов М.А., Невенченный Я.А. О возможности использования информации о маркированных товарах для раскрытия и расследования общеуголовных преступлений / Дни науки КФУ им. В.И. Вернадского : сборник тезисов участников IV научно-практической конференции профессорско-преподавательского состава, аспирантов, студентов и молодых ученых, Симферополь, 12–17 октября 2018 года. Т. 2. Симферополь : Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского, 2018. С. 647–648.

5. Степура И.В. О приложениях в психологии и педагогике объектно-ориентированного подхода: промежуточные итоги и направления дальнейшего развития // ОмГУ. 2017. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-prilozheniyah-v-psihologii-i-pedagogike-obektno-orientirovannogo-podhoda-promezhutochnye-itogi-i-napravleniya-dalneyshego-razvitiya>

6. Kayaoğlu M.N., Güçlütürk Y. Effects of metacognition on student success and satisfaction in an object-oriented programming course // Education and Information Technologies. 2017. № 22(5). P. 2251–2267.

7. Köse Ü., Gülbahar Y. A meta-analysis of computer-assisted scaffolded writing interventions for students with disabilities in K-12 settings // Computers & Education. 2015. Vol. 82(1). P. 33–43.

8. Patitsas E.C., Craig M., Easterbrook S., Henriques P. How programming instructors talk about novice errors: a taxonomy of novice error descriptions // ACM Transactions on Computing Education (TOCE). 2018. Vol. 18(3). P. 1–29.

9. Piwek P., Piwek L. Benefits and barriers to digital game-based learning in the classroom: An investigation of teachers' perceptions // Computers & Education. 2019. Vol. 141. P. 103617.

10. Radermacher A., Schümmer T. Learning analytics for student support in computer science education: A systematic literature review // ACM Transactions on Computing Education (TOCE). 2016. Vol. 16(4). P. 1–32.

11. Ruiz-Calleja A., Dennerlein S., Holocher-Ertl T. Cognitively activating instructional design in computer science education: A replication study // Computers & Education. 2019. Vol. 138. P. 46–58.

12. Velázquez-Iturbide J.-Á., Chimal-Eguía J.-C. Software engineering project grading techniques: An empirical study on student satisfaction and subjective quality // Computers & Education. 2017. Vol. 104. P. 30-40.

13. Villeneuve H., Reimann P., Bryant P., Hell T. Design features, student perceptions, and use patterns for different learning tasks in a computer-based formative assessment environment // Computers & Education. 2019. Vol. 128. P. 15–29.

#### References:

1. Grishin A.A., Alesin I.I., Novikova Z.N. Perspektivy ob#ektno-orientirovannogo podhoda pri sozdanii arhitektur organizacii uchebnogo processa i psihoprofilakticheskikh meroprijatij v cifrovuju jepohu: sbornik trudov konferencii.

Cifrovizacija obrazovanja: vyzovy sovremennosti : materialy Vseros. nauch. konf. s mezhdunarodnym uchastiem (Cheboksary, 13 nojab. 2020 g.) / redkol.: R.I. Kirillova [i dr.]. Cheboksary : ID «Sreda», 2020. P. 28–33.

2. Zhizhina M.V. Raboty kafedry kriminalistiki - dlja vsestoronnej podgotovki jurista novogo formata. Vestnik Universiteta imeni O.E. Kutafina. 2019. No 3 (55). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/raboty-kafedry-kriminalistiki-dlya-vsestoronney-podgotovki-yurista-novogo-formata>

3. Kaminskij M.K, Kaminskij A.M. Obrazovanie i obuchenie v kriminalistike: proektirovanie i realizacija uchebnogo kursa. Vestnik Udmurtskogo universiteta. Serija «Jekonomika i pravo». 2021. No 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-i-obuchenie-v-kriminalistike-proektirovanie-i-realizatsiya-uchebnogo-kursa>

4. Mihajlov M.A., Nevenchenyj Ja.A. O vozmozhnosti ispol'zovanija informacii o markirovannyh tovarah dlja raskrytija i rassledovanija obshheugolovnyh prestuplenij. Dni nauki KFU im. V.I. Vernadskogo : sbornik tezisov uchastnikov IV nauchno-prakticheskoy konferencii professorsko-prepodavatel'skogo sostava, aspirantov, studentov i molodyh uchenyh, Simferopol', 12–17 oktjabrja 2018 goda. Vol. 2. Simferopol' : Krymskij federal'nyj universitet im. V.I. Vernadskogo, 2018. P. 647–648.

5. Stepura I.V. O prilozhenijah v psihologii i pedagogike ob#ektno-orientirovannogo podhoda: promezhutochnye itogi i napravlenija dal'nejshego razvitija. OmGU. 2017. No 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-prilozheniyah-v-psihologii-i-pedagogike-obektno-orientirovannogo-podhoda-promezhutochnye-itogi-i-napravleniya-dalneyshego-razvitiya>

6. Kayaoğlu M.N., Güçlütürk Y. Effects of metacognition on student success and satisfaction in an object-oriented programming course. Education and Information Technologies. 2017. No 22(5). P. 2251–2267.

7. Köse Ü., Gülbahar Y. A meta-analysis of computer-assisted scaffolded writing interventions for students with disabilities in K-12 settings. Computers & Education. 2015. Vol. 82(1). P. 33–43.

8. Patitsas E.C., Craig M., Easterbrook S., Henriques P. How programming instructors talk about novice errors: a taxonomy of novice error descriptions. ACM Transactions on Computing Education (TOCE). 2018. Vol. 18(3). P. 1–29.

9. Piwek P., Piwek L. Benefits and barriers to digital game-based learning in the classroom: An investigation of teachers' perceptions. Computers & Education. 2019. Vol. 141. P. 103617.

10. Radermacher A., Schümmer T. Learning analytics for student support in computer science education: A systematic literature review. ACM Transactions on Computing Education (TOCE). 2016. Vol. 16(4). P. 1–32.

11. Ruiz-Calleja A., Dennerlein S., Holocher-Ertl T. Cognitively activating instructional design in computer science education: A replication study. Computers & Education. 2019. Vol. 138. P. 46–58.

12. Velázquez-Iturbide J.-Á., Chimal-Eguía J.-C. Software engineering project grading techniques: An empirical study on student satisfaction and subjective quality. *Computers & Education*. 2017. Vol. 104. P. 30-40.

13. Villeneuve H., Reimann P., Bryant P., Hell T. Design features, student perceptions, and use patterns for different learning tasks in a computer-based formative assessment environment. *Computers & Education*. 2019. Vol. 128. P. 15–29.

УДК 159.9

**ВНУТРЕННЯЯ КАРТИНА БОЛЕЗНИ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ПАЦИЕНТОВ С ДЕГЕНЕРАТИВНЫМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА*****Пароньянц Ирина Владимировна,****Старший преподаватель, Севастопольский государственный университет,  
г. Севастополь, Россия**e-mail: [Ivparonynts@sevsu.ru](mailto:Ivparonynts@sevsu.ru)****Рошка Елена Владимировна,****Старший преподаватель, Севастопольский государственный университет,  
г. Севастополь, Россия**e-mail: [EVRoshka@sevsu.ru](mailto:EVRoshka@sevsu.ru)*

В статье рассматривается проблема влияния внутренней картины болезни на социально-психологическую адаптацию у пациентов с дегенеративными заболеваниями опорно-двигательного аппарата. Проведено эмпирическое исследование 56 больных остеоартрозом. Диагностический инструментарий включал в себя методики: ТОБОЛ (Л.И. Вассерман, Б.В. Иовлев, Э.Б. Карпова, А.Я. Вукс), опросник «Самочувствие, активность, настроение» (В.А. Доскин, Н.А. Лаврентьева, В.Б. Шарай, М.П. Мирошников), методика «Диагностика социально-психологической адаптации» (К. Роджерс, Р.Даймонд). Особое внимание уделено изучению личностных особенностей пациентов с гармоничной, интерпсихической и интрапсихической типами направленности реагирования на болезнь. Выявлены достоверные различия в адаптации, принятии других, интернальности, самопринятии, стремлении к доминированию в группах с гармоничной и интерпсихической направленностью личностного реагирования на болезнь.

**Ключевые слова:** внутренняя картина болезни, социально-психологическая адаптация, дегенеративные заболевания опорно-двигательного аппарата.

**INTERNAL PICTURE OF THE DISEASE AND SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION IN PATIENTS WITH DEGENERATIVE MUSCULOSKELETAL DISORDERS*****Paronyants Irina Vladimirovna,****Senior Lecturer, Sevastopol State University, Sevastopol, Russia**e-mail: [Ivparonynts@sevsu.ru](mailto:Ivparonynts@sevsu.ru)****Roshka Elena Vladimirovna,****Senior Lecturer, Sevastopol State University, Sevastopol, Russia**e-mail: [EVRoshka@sevsu.ru](mailto:EVRoshka@sevsu.ru)*

This article explores how the internal representation of a disease impacts the socio-psychological adaptation of patients suffering from degenerative musculoskeletal disorders. An

empirical study was conducted involving 56 patients diagnosed with osteoarthritis. The research utilized a variety of diagnostic tools, including the TOBOL method (developed by L.I. Wasserman, B.V. Iovlev, E.B. Karpova, and A.Ya. Vuks), the questionnaire on “Well-being, Activity, and Mood” (by V.A. Doskin, N.A. Lavrentyeva, V.B. Sharai, and M.P. Miroshnikov), and the “Diagnostics of Socio-Psychological Adaptation” methodology (by K. Rogers and R. Diamond).

The study paid particular attention to identifying the personal characteristics of patients who exhibited harmonious, interpsychic, and intrapsychic responses to their illness. Significant differences were found among the patient groups in areas such as adaptation, acceptance of others, internality, self-acceptance, and the desire for dominance, particularly between those with harmonious and interpsychic orientations in their personal responses to the disease.

**Keywords:** internal picture of the disease, socio-psychological adaptation, degenerative diseases of the musculoskeletal system.

Здоровье населения – важнейший элемент национальной безопасности. Решение этой проблемы приобретает особую актуальность в настоящее время, поскольку совершенствование системы здравоохранения России относится к числу приоритетных национальных проектов государства. Развитие технологий и транспорта приводит к малоподвижному образу жизни. Многие физиологические процессы, в том числе активизация возрастных дегенеративных процессов в костной ткани, а также многие другие факторы, наряду с особенностями питания современного человека, резко повышают вероятность развития различных заболеваний опорно-двигательного аппарата.

Заболевания и патологии опорно-двигательного аппарата включают в себя более 150 нарушений здоровья, затрагивающих опорно-двигательный аппарат. Эти заболевания варьируются от острых, кратковременных состояний, таких как переломы, растяжения и ушибы, до пожизненных состояний с постоянными нарушениями и инвалидностью. Наиболее распространенным дегенеративно-дистрофическим заболеванием опорно-двигательного аппарата является остеоартроз, занимая в структуре всех заболеваний суставов 80–85%. Он является причиной нетрудоспособности и невозможности самообслуживания 20% населения земного шара. Пациенты сталкиваются с тревогой по поводу наступления заболевания, потерей трудоспособности, нарушением жизненных перспектив, ограничением социальных контактов, чувством беспомощности, зависимостью от других людей в повседневной деятельности, ограничением движений и нарушением психической и эмоциональной сфер. В результате

воздействия симптомов заболевания и психологических переживаний пациента возникают тревога, враждебность, гнев и депрессия, приводящие к низкой самооценке, неуверенности в себе и неудовлетворенности своим образом жизни.

Одной из задач клинической психологии является анализ внутренней картины болезни (ВКБ). Под этим понимается восприятие пациентом причин, характера и существующих или возможных социально-психологических последствий болезни, эффектов лечения и возможностей социально-психологической адаптации.

С древних времен взаимному влиянию души и тела придавалось большое значение. Изучение субъективных аспектов болезни было начато в конце XIX века М.Я. Мудровым, А. Гольдшейдером, Г.А. Захариным, П.Б. Ганушкиным и А.Р. Лурия. «Для того чтобы правильно лечить больного, необходимо распознать все его отношения, причины, влияющие на его тело и душу» [11].

При дальнейшем изучении ВКБ внимание исследователей было направлено на выявление структуры ВКБ, факторов, влияющих на ее формирование, и на выбор направления исследования ВКБ при различных видах заболеваний. Инициаторами этого этапа проекта стали В.В. Николаева, В.М. Смирнов, Б.Д. Карвасарский, В.А. Ташлыков, А. С. Нелюбин, В.Д. Менделевич, А.В. Квасенко, Н.Д. Лакосина, А.Е. Личко и многие другие [5]. Отношение к болезни и мотивация к выздоровлению играют ключевую роль в формировании внутренней картины болезни. Психолог способен помочь пациенту осознать необходимость борьбы с заболеванием. Правильное отношение к болезни подразумевает понимание необходимости лечения и полноценной реабилитации. Это также во многом зависит от качественного и профессионального взаимодействия с пациентом. В психологических исследованиях изучались искажения ВКБ. Эти искажения могут представлять собой защитные механизмы на когнитивном, эмоциональном и мотивационном уровнях, а также нарушения мышления и самосознания [3]. У пациентов с

дегенеративными заболеваниями опорно-двигательного аппарата неадекватное отношение к болезни может привести к возникновению психологического феномена сопротивления болезни, который выражается в полном отказе от обращения за медицинской помощью или резком прекращении начатого лечения. В этом случае люди безразлично относятся к своему здоровью, нередко утрачивают понимание ценности жизни. Эта категория пациентов требует более внимательного и терпеливого отношения к себе [10].

По мнению исследователей, патология опорно-двигательного аппарата приводит к нарушению социально-психологической адаптации и негативным изменениям практически во всех сферах жизнедеятельности пациента [2]. Кроме того, личный опыт перенесения хронической боли может привести к значительным изменениям в жизни, повлиять на межличностные отношения и эмоциональное состояние пациента.

Процесс осмысления и развития доктрины ВКБ продолжается. С помощью анализа ВКБ можно выявить уровень реагирования личности на болезнь и оценить возможности реабилитации. Так, в основе концепции В.Д. Менделевича лежит представление о том, что реакция на конкретное заболевание определяется двумя ключевыми факторами: объективной тяжестью заболевания (которая определяется уровнем летальности и вероятностью инвалидизации) и субъективной тяжестью заболевания (собственной оценкой пациентом своего состояния). Восприятие субъективной серьезности заболевания формируется на основе социально-конституциональных характеристик. Для каждой возрастной категории определено свое понимание серьезности заболевания – это специфическое распределение заболеваний в соответствии с их социально-психологической значимостью и степенью тяжести. Так, лица зрелого возраста более психологически тяжело реагируют на хронические инвалидизирующие заболевания. Это связано с системой ценностей и отражает устремленность человека зрелого возраста удовлетворять такие социальные потребности, как

потребность в благополучии, благосостоянии, независимости, самостоятельности и пр. Для пожилых и престарелых людей наиболее значимыми являются болезни, которые могут привести к смерти, потере трудо- и работоспособности [7].

Существует типология способов реагирования на заболевание пациентом А.Е.Личко и Н.Я. Иванова, которая включает в себя 13 типов психологического реагирования на заболевание, выделенных на основе оценки влияния трех факторов: природы самого соматического заболевания, типа личности, в котором важнейшую составную часть определяет тип акцентуации характера и отношения к данному заболеванию в референтной для больного группе. В первом блоке типологии находятся те типы отношения к болезни, при которых не происходит существенного нарушения адаптации: гармоничный, эргопатический и анозогностический. Во второй блок входят типы реагирования на болезнь, характеризующиеся наличием психической дезадаптации: тревожный, ипохондрический, неврастенический, меланхолический, эйфорический, апатический, обсессивно-фобический, сенситивный, эгоцентрический, паранойяльный и дисфорический. Понимание типа реагирования больного на заболевание поможет сделать союз врача и пациента более эффективным, способствующим психологическому благополучию обоих участников лечебного процесса.

Таким образом, вопрос о внутреннем образе болезни у пациентов с дегенеративными заболеваниями опорно-двигательного аппарата является малоизученной темой в психологии. Особую актуальность сегодня приобретает вопрос методологического исследования и разработки психопрофилактических и психореабилитационных мероприятий, направленных на социально-психологическую адаптацию. Правильное субъективное отношение пациента к болезни, готовность к самопомощи и ответственное отношение к здоровью являются важными факторами, влияющими на эффективность лечения, успешную психологическую и социальную адаптацию и качество жизни, а

также на возможность психологической профилактики срывов и кризисов, связанных с дезадаптацией.

Целью исследования являлось изучение взаимосвязи внутренней картины болезни и особенностей социально-психологической адаптации у пациентов с дегенеративными заболеваниями опорно-двигательного аппарата.

Исследование проводилось на базе отделения амбулаторной медицинской реабилитации ГБУЗС «Городской больницы № 9» г. Севастополя в период с апреля по ноябрь 2023 года. В исследовании принимали участие 56 человек, больных остеоартрозом: 32 мужчины, 24 женщины в возрасте 54-76 лет.

В эмпирическом исследовании были использованы методы:

1. Индивидуальная беседа с целью установления контакта с пациентом, создания доброжелательной атмосферы, сбора сведений о субъекте диагностического обследования.

2. Диагностический инструментарий включал в себя методики: ТОБОЛ (Л.И. Вассерман, Б.В. Иовлев, Э.Б. Карпова, А.Я. Вукс), опросник «Самочувствие, активность, настроение» (В.А. Доскин, Н.А. Лаврентьева, В.Б. Шарай, М.П. Мирошников), методика «Диагностика социально-психологической адаптации» (К. Роджерс, Р. Даймонд) [4, 6, 9].

3. Математическая обработка результатов была выполнена с помощью стандартных методов вариационной статистики. Оценка достоверности различий между процентными долями двух независимых выборок проводилась при помощи многофункционального критерия Фишера.

Ключевыми критериями отношения к болезни по методике ТОБОЛ были выделены: «адаптивность–дезадаптивность» и «интер– интрапсихическая направленность» дезадаптации (в случае дезадаптивного характера отношения). Согласно данным критериям все участники исследования были разделены на три эмпирические группы.

Первая группа (12 испытуемых (21,4%)) – гармоничный тип, (испытуемые с эргопатическим и анозогнозическим типом отношения к болезни), для

которого характерно отсутствие значительных нарушений социально-психологической адаптации, сохранение активного социального функционирования, принятие роли больного. Лица с данным типом отношения к болезни адекватно оценивают состояние своего здоровья, принимают активное участие в процессе лечения, следуют назначениям и рекомендациям врачей.

Во вторую группу (24 испытуемых (42,9%)) вошли пациенты с интрапсихической направленностью личностного реагирования на болезнь (тревожный, ипохондрический, неврастенический, меланхолический, апатический типы). Нарушение социально-психологической адаптации проявляется в таких формах дезадаптивного поведения, как: реакция «ухода в болезнь», тревожное, подавленное и угнетенное состояния, реакции аффективно-эмоциональной сферы по типу раздражительной слабости, отказ от усилий, направленных на выздоровление.

В третью группу вошли пациенты (20 испытуемых (35,7%)) с интерпсихической направленностью личностного реагирования на болезнь (сенситивный, эгоцентрический, дисфорический и паранойяльный типы). Для данных больных нарушение социально-психологической адаптации обусловлено сенсibilизированным отношением к своему заболеванию, которое проявляется в таких видах дезадаптивного поведения как: острое чувство стеснения из-за своего заболевания перед окружающими, использование диагноза в манипулятивных целях с формированием «комплекса исключительности», построение паранойяльного характера концепции относительно причин своего заболевания и его хронического течения, проявление агрессивных тенденций обвинения других в своем заболевании.

Следующим этапом было проведение методики «САН». Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1. Распределение испытуемых по особенностям самооценки самочувствия, активности, настроения по методике «САН»

№	Самочувствие			Активность			Настроение		
	низкий уровень	средний уровень	высокий уровень	низкий уровень	средний уровень	высокий уровень	низкий уровень	средний уровень	высокий уровень
1 гр.	16,7%	66,7%	16,7%	33,3%	66,7%	-	-	50%	50%
2 гр.	58,3%	41,7%	-	83,3%	16,7%	-	25%	75%	-
3 гр.	80%	20%	-	100%	-	-	80%	20%	-

Таким образом, согласно результатам исследования по методике «САН»: во-первых, в группе больных с гармоничным типом реагирования на болезнь уровень самооценки самочувствия значительно выше, чем в группах с интрапсихической и интерпсихической направленностью личностного реагирования на болезнь. Во-вторых, было отмечено преобладание низкого уровня активности во всех экспериментальных группах. В-третьих, выявлено преобладание низкого уровня самооценки настроения в выборке с интрапсихической направленностью, среднего – с интерпсихической направленностью, в равной степени высокого и среднего уровня самооценки настроения в первой группе больных с гармоничным типом реагирования на болезнь.

Согласно результатам по методике «Диагностика социально-психологической адаптации» (К. Роджерс, Р. Даймонд), в первой группе больных с гармоничным типом реагирования на болезнь уровень социально-психологической адаптации значительно выше. Во второй и третьей выборках, с интрапсихической и интерпсихической направленностью личностного реагирования на болезнь, преобладает низкий уровень социально-психологической адаптации.

Для проверки достоверности различий был проведен сравнительный анализ при помощи многофункционального критерия Фишера (ф-критерий) для сопоставления двух выборок по частоте встречаемости интересующего исследователя эффекта.

Для определения достоверности различий были выделены процентные доли в каждой выборке по признаку – количество испытуемых в зоне нормального распределения по определенной шкале.

Данные математической обработки результатов 1 и 2 выборок представлены в таблице 2.

Математический анализ показал, что различия по шкалам «адаптация», «принятие других», «интернальность» в группах с гармоничной и интрапсихической направленностью личностного реагирования на болезнь достоверны. Различия по шкалам «самопринятие» и «интернальность» не достоверны. Соответственно, выявленные различия являются статистически значимыми.

Таблица 2. Результаты статистического анализа 1 и 2 выборок

Шкала	1 группа			2 группа			фЭМП	Различия
	Кол-во	%	φ	Кол-во	%	φ		
Адаптация	10	83,3	2,330	4	16,7	1,459	2,68	Достоверны
Принятие других	12	100,0	3,142	4	16,7	1,459	3,54	Достоверны
Самопринятие	6	50,0	1,571	10	41,6	1,402	1,64	Не достоверны
Эмоциональный комфорт	4	33,3	1,230	4	16,7	1,459	1,72	Не достоверны
Интернальность	6	50,0	1,571	6	24,9	1,043	2,56	Достоверны

Данные математической обработки результатов 1 и 3 выборок представлены в таблице 3.

Математический анализ показал, что различия по шкалам «адаптация», «принятие других», «интернальность», «самопринятие», «стремление к доминированию» в группах с гармоничной и интрапсихической направленностью личностного реагирования на болезнь достоверны. Соответственно, выявленные различия являются статистически значимыми.

Таблица 3. Результаты статистического анализа 1 и 3 выборок

Шкала	1 группа			3 группа			ФЭМП	Различия
	Кол-во	%	φ	Кол-во	%	φ		
Адаптация	10	83,3	2,330	2	10,0	1,459	2,68	Достоверны
Принятие других	12	100,0	3,142	2	10,0	0,644	2,98	Достоверны
Самопринятие	6	50,0	1,571	4	20,0	0,927	3,07	Достоверны
Стремление к доминированию	12	100,0	3,142	6	30,0	1,159	3,46	Достоверны

Исследование позволило выделить три экспериментальные выборки – с гармоничной, интерпсихической и интрапсихической направленностью личностного реагирования на болезнь. Результаты психодиагностики показали, что пациенты с гармоничной направленностью выше оценивают свой уровень самочувствия и настроения, вместе с тем самооценка уровня активности низкая у всех респондентов экспериментальных выборок. Изучение взаимосвязи особенностей внутренней картины болезни и особенностей социально-психологической адаптации пациентов с дегенеративными заболеваниями опорно-двигательного аппарата выявило достоверные различия в адаптации, принятии других и интернальности в группах с гармоничной и интрапсихической направленностью личностного реагирования. Выявлены достоверные различия в адаптации, принятии других, интернальности, самопринятии, стремлении к доминированию в группах с гармоничной и интерпсихической направленностью личностного реагирования на болезнь.

Таким образом, целью психологической реабилитации пациентов с дегенеративными заболеваниями опорно-двигательного аппарата должно быть формирование у них личностных черт, способствующих социально-психологической адаптации. При проведении комплексных реабилитационных мероприятий важной целью является восстановление личного и социального статуса больного с учетом следующих аспектов: партнерство пациента с психологом в реализации целей реабилитации; разносторонность усилий,

направленных на различные сферы жизнедеятельности пациента и на изменение его отношения к себе и своему недугу; единство воздействий биологических (медикаментозное лечение, физиотерапия и т. д.) и психосоциальных (психотерапия, трудовая терапия и др.) факторов; апелляция к личности клиента.

### Список литературы:

1. Вайберт М.И., Ермакова И.В. Негативные эмоциональные состояния у лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/negativnye-emotsionalnye-sostoyaniya-u-lits-s-narusheniyami-oporno-dvigatel'nogo-apparata>
2. Грехов Р.А., Сулейманова С.А., Харченко П.В., Латышова Г.П., Лященко М.А. Психологические аспекты ревматоидного артрита // Медицинская психология в России. 2013. № 3 (20). URL: [http://mprj.ru/archiv\\_global/2013\\_3\\_20/nomer/nomer15.php](http://mprj.ru/archiv_global/2013_3_20/nomer/nomer15.php)
3. Гройсман А.Л. Клиническая психология, психосоматика и психопрофилактика : монография. М.: Магистр-Пресс, 2002. 452 с.
4. Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий. СПб. : Издательский дом Питер, 2011. 700 с.
5. Клиническая психология 21 века: методология, теория, практика. Коллективная монография / Под ред. Н.В. Зверевой, И.Ф. Ложиной. М. : Издательство ФГБНУ НЦПЗ, 2023. 584 с.
6. Колесник Н.Т., Орлова Е.А., Ефремова Г.И. Клиническая психология. М. : Юрайт, 2024. 359 с.
7. Менделевич В.Д. Терминологические основы феноменологической диагностики в психиатрии. М. : Городец, 2016. 128 с.
8. Разуваева Т.Н., Локтева А.В., Гут Ю.Н., Пчелкина Е.П. Особенности психологического сопровождения лиц с приобретенными нарушениями опорно-двигательного аппарата // Известия Юго-Западного государственного университета. 2021. Т. 11, № 2. С. 172–187.
9. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Самара : ООО "Издательский Дом "Бахрах-М", 2019. 672 с.
10. Романова Е.С., Коган Б.М., Свистунова Е.В., Ананьева Е.В. Система психологической помощи пациентам с травматической болезнью спинного мозга в специализированном реабилитационном центре / Реабилитация больных с травматической болезнью спинного мозга. М. : ЗАО "Московские учебники и картолитография". 2010. С. 619–639.
11. Силуянова И.В., Мудров М.Я. О вопросах «благочестия и нравственных качествах врача» // История медицины. 2014. № 2. С. 88–92.

## References:

1. Vajbert M.I., Ermakova I.V. Negativnye jemocional'nye sostojanija u lic s narushenijami oporno-dvigatel'nogo apparata. Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija. 2018. No 58–4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/negativnye-emotsionalnye-sostoyaniya-u-lits-s-narusheniyami-oporno-dvigatel'nogo-apparata>
2. Grehov R.A., Sulejmanova S.A., Harchenko P.V., Latyshova G.P., Ljashhenko M.A. Psihologicheskie aspekty revmatoidnogo artrita. Medicinskaja psihologija v Rossii. 2013. No 3 (20). URL: [http://mprj.ru/archiv\\_global/2013\\_3\\_20/nomer/nomer15.php](http://mprj.ru/archiv_global/2013_3_20/nomer/nomer15.php)
3. Grojsman A.L. Klinicheskaja psihologija, psihosomatika i psihoprofilaktika : monografija. M.: Magistr-Press, 2002. 452 p.
4. Il'in E.P. Psihologija individual'nyh razlichij. SPb. : Izdatel'skij dom Piter, 2011. 700 p.
5. Klinicheskaja psihologija 21 veka: metodologija, teorija, praktika. Kollektivnaja monografija. Pod red. N.V. Zverevoj, I.F. Loshhinoj. M. : Izdatel'stvo FGBNU NCPZ, 2023. 584 p.
6. Kolesnik N.T., Orlova E.A., Efremova G.I. Klinicheskaja psihologija. M. : Jurajt, 2024. 359 p.
7. Mendelevich V.D. Terminologicheskie osnovy fenomenologicheskoj diagnostiki v psihiatrii. M. : Gorodec, 2016. 128 p.
8. Razuvaeva T.N., Lokteva A.V., Gut Ju.N., Pchelkina E.P. Osobennosti psihologicheskogo soprovozhdenija lic s priobretnymi narushenijami oporno-dvigatel'nogo apparata. Izvestija Jugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. 2021. Vol. 11, No 2. P. 172–187.
9. Rajgorodskij D.Ja. Prakticheskaja psihodiagnostika. Metodiki i testy. Samara : OOO "Izdatel'skij Dom "Bahrah-M", 2019. 672 p.
10. Romanova E.S., Kogan B.M., Svistunova E.V., Anan'eva E.V. Sistema psihologicheskij pomoshhi pacientam s travmaticheskoj bolezn'ju spinno mozga v specializirovannom reabilitacionnom centre. Reabilitacija bol'nyh s travmaticheskoj bolezn'ju spinno mozga. M. : ZAO "Moskovskie uchebniki i kartolitografija". 2010. P. 619–639.
11. Silujanova I.V. Mudrov M.Ja. O voprosah «blagochestija i npravstvennyh kachestvah vracha». Istorija mediciny. 2014. No 2. P. 88–92.

УДК 37.015.3

## СРАВНЕНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ПОДРОСТКОВ В РАЗНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МОДЕЛЯХ

*Семенов Андрей Николаевич,*

*Аспирант,*

*ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»,*

*г. Москва, Россия*

*e-mail: [scwaer1234@mail.ru](mailto:scwaer1234@mail.ru)*

В статье представлены результаты анализа влияния психолого-педагогических факторов на учебную мотивацию нормотипичных подростков, обучающихся в двух образовательных моделях – классической и инклюзивной. В исследовании участвовали 300 нормотипичных обучающихся основной школы (по 150 человек в каждой из образовательных моделей) в возрасте от 11 до 16 лет ( $M = 13,29$ ;  $SD = 1,47$ ), 55,7% – женского пола. В исследовании применялись методики: диагностика отношения к учению В.А. Ясвина, методика диагностики учебной мотивации ШАМ-Ш [3], разработанная Т.О. Гордеевой, О.А. Сычевым, В.В. Гижицким, Т.К. Гавриченковой. Статистический анализ данных осуществлялся с помощью U-критерия Манна-Уитни, метода множественной линейной регрессии. Выявлены различия между психолого-педагогическими факторами учебной мотивации учащихся в инклюзивной и классической образовательной моделях, а также особенности влияния психолого-педагогических факторов в каждой модели. Полученные результаты могут быть использованы педагогами, специалистами, администрацией школ для разработки и коррекции траектории развития учебной мотивации обучающихся в образовательном процессе.

**Ключевые слова:** учебная мотивация, психолого-педагогические факторы, основная школа, общеобразовательная модель, инклюзивная образовательная модель, подростковый возраст.

## COMPARISON OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL INDIFFERENT EDUCATIONAL MODELS FACTORS OF EDUCATIONAL MOTIVATION OF ADOLESCENTS

*Semenov Andrey Nikolaevich,*

*Graduate student,*

*Moscow Pedagogical State University,*

*Moscow, Russia*

*e-mail: [scwaer1234@mail.ru](mailto:scwaer1234@mail.ru)*

The article presents the results of the analysis of the influence of psychological and pedagogical factors on the educational motivation of normotypic adolescents studying in two educational models - classical and inclusive. The study involved 300 standard-type primary school students (150 people in each of the educational models) aged 11 to 16 years ( $M = 13.29$ ;  $SD = 1.47$ ), 55.7% were female. The following methods were used in the study: diagnostics of the attitude to the teaching of V.A. The method of SHAM-Sh [3], developed by T.O. Gordeeva, O.A.

Sychev, V.V., was used to diagnose educational motivation. Gizhitsky, T.K. Gavrichenkova. Statistical analysis of the data was carried out using the Mann-Whitney U-test, a method of multiple linear regression. The differences between the psychological and pedagogical factors of students' educational motivation in the inclusive and classical educational models, as well as the peculiarities of the influence of psychological and pedagogical factors in each model, are revealed. The results obtained can be used by teachers, specialists, and school administrators to develop and correct the trajectory of students' learning motivation in the educational process.

**Keywords.** Educational motivation, psychological and pedagogical factors, primary school, general education model, inclusive educational model, adolescence.

В современном мире учебная мотивация находится под пристальным взглядом исследователей, ученых, педагогов, психологов. Без учебной мотивации систематическое и успешное освоение знаний крайне затруднено, а иногда и просто невозможно. На формирование и развитие учебной мотивации существенное влияние оказывают психолого-педагогические факторы, которые определяют характер и отдельные характеристики образовательного процесса.

Влияние тех или иных психолого-педагогических факторов находится в зависимости от образовательной модели, которая определяется акцентами на тех или иных аспектах учебной деятельности.

Учебная мотивация – сложное и многоплановое понятие, привлекающее внимание исследователей с давних пор. Мотивация учебной деятельности определяет склонность к учебе и наполняет обучающегося энергией в освоении учебных предметов [14]. Учебная мотивация представляет собой комплексную структуру, включающую интересы, ценности, убеждения обучающихся и обеспечивающую достижения и результаты в учебной деятельности [11]. Учебная мотивация представляет собой иерархию учебных мотивов, усложняющуюся в течение всего периода обучения. Учебную деятельность, которая раскрывается благодаря учебной мотивации, следует считать ведущей в течение всего школьного периода обучения [1, с. 23]. Учебная мотивация тесно связана с умственным развитием обучающихся, что впоследствии влияет на исходный уровень мотивации и ее последующее развитие [4, с. 144]. Кроме того, мотивация учебной деятельности взаимосвязана с самооценкой обучающегося, что может сказаться на его успешности в образовательном

процессе [7]. От учебной мотивации сильно зависят академическая успеваемость и обучение обучающихся [17], что может сказаться на будущей профессиональной карьере после окончания школы [9].

Особенности учебной мотивации школьника находятся в зависимости от множества внешних (социальных) и внутренних (субъективных, психологических) факторов, связанных, в частности, со спецификой учебного заведения, в котором происходит обучение учащихся, а также с особенностями личности учащегося. К личностным факторам относятся интерес и увлечение школьников предметом [12], уровень самооценки и уверенности в собственных способностях [8] и др. К внешним факторам можно отнести вовлеченность учителя и разнообразие методов обучения [13], поддержку семьи [18], организованную среду и условия для обучения [15]. Социальные факторы включают в себя: взаимодействие между сверстниками, развитые социальные связи [16], культурные аспекты социума [10]. Все факторы работают в определенной связке между собой, оказывая системное влияние на личность обучающегося [6].

В данной статье мы сконцентрировали свое внимание на оценке влияния факторов школьной образовательной среды на учебную мотивацию нормотипичных учащихся, обучающихся в двух образовательных моделях – классической и инклюзивной. Однако любой фактор школьной жизни начинает оказывать влияние на личность учащегося лишь в том случае, если обучающийся выделяет этот фактор как субъективно значимый для себя. Поэтому силой влияния обладает не сам по себе фактор школьной жизни, а отношение учащегося к образовательной среде учебного заведения. Согласно Л.С. Выготскому [2, с. 59, с. 65–66], развитие воспитанника осуществляется лишь через его личный опыт. При этом обучающийся не только подвергается влиянию среды, но и самостоятельно влияет как на среду, так и на самого себя. Только знание о тех или иных *отношениях* учащихся к разным аспектам школьной жизни позволяет судить о влиянии психолого-педагогических

факторов на обучающихся и, в частности, на их учебную мотивацию. Особенности воздействия школьной социальной среды зависят от реализуемых в учебном заведении образовательных моделей, каждая из которых ориентирована на свои представления о процессах обучения и воспитания.

Цель исследования: выявить различия в психолого-педагогических факторах учебной мотивации нормотипичных подростков в разных образовательных моделях – классической и инклюзивной.

Исследование выполнено на базе инклюзивных школ ОЧУ «Школа-интернат «Абсолют» и ОЧУ «Точка будущего» и общеобразовательной школы МБОУ СОШ № 2 г. Серпухова. В исследовании приняли участие 300 школьников 5–9 классов, обучающихся в школах, реализующих инклюзивную (150 человек) и общеобразовательную (150 человек) модели обучения. Инклюзивная школа представлена девочками и мальчиками в соотношении 50,6% к 49,4%, средний возраст:  $M = 13,33$  лет ( $SD = 1,48$  лет), а общеобразовательная школа в ином соотношении: мальчиков 39,3% и девочек 60,7%, средний возраст:  $M = 13,26$  лет ( $SD = 1,47$  лет).

Для оценки значимости для подростков психолого-педагогических факторов образовательной среды учебного заведения использовалась методика диагностика отношения к учению В.А. Ясвина [5, с. 421–428]. Для диагностики учебной мотивации применялась методика ШАМ-Ш [3], разработанная Т.О. Гордеевой, О.А. Сычевым, В.В. Гижицким, Т.К. Гавриченко.

Анализ по выявлению различий в определяемых факторах осуществлен с помощью  $U$ -критерия Манна-Уитни. Для оценки величины (или размера) эффекта между выборками использовался показатель Х. Вендта, представляющий собой коэффициент рангово-бисериальной корреляции, который вычисляется по следующей формуле:  $r = 1 - \frac{2U}{n_1 \cdot n_2}$ , где  $U$  – статистика Манна-Уитни, а  $n_1, n_2$  – объемы сравниваемых выборок. При интерпретации величины размера эффекта мы ориентировались на следующие значения:  $r < 0,1$  – слабая величина эффекта;  $0,1–0,3$  – умеренная величина

эффекта;  $> 0.5$  – сильная величина эффекта. Чем выше размер (или величина) эффекта, тем сильнее реальные различия между средними рангами сравниваемых выборок. Данная мера используется в дополнение к подходу, основанному на  $p$ -уровне статистической значимости.

При обработке эмпирических данных использовался множественный линейный регрессионный анализ, позволяющий ответить на вопрос о том, как несколько переменных влияют на зависимую переменную. Этот метод оценивает силу и направленность связей с учетом всех факторов (независимых переменных), входящих в модель. Множественная линейная регрессия выявляет вклад каждого отдельного фактора в объяснение вариации зависимой переменной. В нашем исследовании в качестве независимых переменных выступали параметры отношения учащихся к образовательной среде учебного заведения (по В.А. Ясвину), а в качестве независимой переменной – учебные мотивы школьников.

U-критерий и множественная линейная регрессия дополняют друг друга. U-критерий Манна-Уитни выявляет общие различия в факторах, а множественная линейная регрессия позволяет понять, как этот фактор влияет на мотивацию обучающихся в каждой образовательной модели. У каждого метода есть преимущества и ограничения, поэтому совместное применение их в работе даст более полное представление о мотивационных структурах учащихся и их зависимости от психолого-педагогических факторов.

Таблица 1. Сравнительный анализ отношения учащихся к школе в инклюзивной и классической моделях образования

№	Показатель отношения к...	$M_1$	$M_2$	U	p	r
1.	учителю	191,69	109,31	5071	$<0,001$	0,549
2.	обучающимся	164,96	136,04	9081,5	0,004	0,193
3.	образовательному процессу	189,03	111,97	5471	$<0,001$	0,514
4.	помещениям и оборудованию	195,24	105,76	4539	$<0,001$	0,597

Обозначения:  $M_1$  и  $M_2$  – средние значения рангов показателей обучающихся инклюзивной и общеобразовательной школ соответственно; U – статистика Манна-Уитни, p – уровень значимости, r – размер эффекта Вендта.

В табл. 1 представлены результаты сравнительного анализа отношения учащихся к учителям, другим обучающимся, образовательному процессу в целом, помещениям и оборудованию учебного заведения по методике В.А. Ясвина.

Установлено, что по всем показателям отношение к учителю, другими обучающимся, образовательному процессу, помещениям и оборудованию учебного заведения статистически значимо лучше у школьников, обучающихся по инклюзивной модели, в сравнении с учащимися общеобразовательной модели обучения.

По данным произведенных расчетов между показателями отношения к учителям (0,549), организации образовательного процесса (0,514), оценки помещений и оборудования учебного заведения (0,597) наблюдаются сильные размеры эффектов. Умеренная величина размера эффекта наблюдается по показателю отношения к обучающимся (0,193).

В табл. 2 представлены результаты сравнительного анализа выраженности компонентов отношения к образовательной среде учебного заведения по методике В.А. Ясвина.

Таблица 2. Сравнительный анализ отношения учащихся к школе в инклюзивной и классической моделях образования

	Компоненты отношения к школе	$M_1$	$M_2$	U	p	r
1.	Эмоциональный	203,73	97,27	3266	<0,001	0,710
2.	Познавательный	169,65	131,35	8377	<0,001	0,256
3.	Практический	177,63	123,37	7181	<0,001	0,361
4.	Поступочный	164,22	136,78	9192	0,050	0,183

Обозначения:  $M_1$  и  $M_2$  – средние значения рангов показателей обучающихся инклюзивной и общеобразовательной школы соответственно; U – статистика Манна-Уитни, p – уровень значимости, r – размер эффекта Вендта.

По данным проведенного анализа, выраженность эмоционального, познавательного, практического и поступочного компонентов отношения к образовательной среде вновь оказалась статистически значимо выше у

учеников, обучающихся в инклюзивной модели, в сравнении с учащимися общеобразовательной модели обучения.

Высокий показатель размера эффекта был зафиксирован для эмоционального компонента отношения к учебному заведению ( $r = 0,710$ ), что указывает на значительные различия между группами в этом аспекте. Средним размером эффекта можно считать показатель  $0,361$ , полученный для практического компонента отношения к учебному заведению. Умеренные величины эффектов характерны для познавательного ( $0,256$ ) и поступочного компонентов ( $r = 0.183$ ).

Для установления зависимости учебной мотивации учащихся от психолого-педагогических факторов образовательной среды был использован множественный регрессионный анализ, общие результаты которого представлены в таблице 3.

Анализируя результаты регрессионного анализа в целом, можно сделать вывод о том, что модели 1–8, построенные для классической образовательной модели, характеризуются высокой объяснительной силой в отличие от регрессионных моделей 9–16, построенных для инклюзивных школ. Данное обстоятельство может указывать на существование дополнительных факторов учебной мотивации учащихся инклюзивных образовательных моделей, которые не были учтены в дизайне нашего исследования. Основные показатели моделей R-квадрат, скорректированный R-квадрат, F-статистика указывают, что модели достаточно адекватно описывают данные, кроме моделей 13–15 интроецированной мотивации и экстернатальных мотивов в инклюзивной школе, что указывает на важность изучения этих аспектов в контексте инклюзивного образования. Показатели Дарбина-Уотсона свидетельствуют об отсутствии автокорреляции остатков, за исключением модели 16 амотивации в инклюзивной школе, где наблюдается некоторая вероятность.

Таблица 3. Результаты моделей множественной линейной регрессии

<b>Классическая модель образования</b>					
Зависимые переменные (номер модели)	R	R-квадрат	Скорректированный R-квадрат	F-статистика (p-value)	Дарбин-Уотсон
Познавательная мотивация (1)	0,641	0,410	0,394	25,219 (<0,001)	2,168
Мотивация достижения (2)	0,560	0,313	0,294	16,544 (<0,001)	1,934
Мотивация саморазвития (3)	0,509	0,259	0,234	10,089 (<0,001)	1,809
Мотивация самоуважения (4)	0,529	0,280	0,255	11,208 (<0,001)	1,896
Интроецированная мотивация (5)	0,451	0,203	0,192	18,732 (<0,001)	2,066
Позитивные экстернальные мотивы (6)	0,425	0,180	0,169	16,184 (<0,001)	1,975
Негативные экстернальные мотивы (7)	0,227	0,051	0,045	8,026 (0,05)	2,212
Амотивация (8)	0,500	0,250	0,229	12,081 (<0,001)	2,217
<b>Инклюзивная модель образования</b>					
Зависимые переменные (номер модели)	R	R-квадрат	Скорректированный R-квадрат	F-статистика (p-value)	Дарбин-Уотсон
Познавательная мотивация (9)	0,418	0,175	0,164	15,597 (<0,001)	2,093
Мотивация достижения (10)	0,460	0,212	0,196	13,089 (<0,001)	2,124
Мотивация саморазвития (11)	0,410	0,168	0,156	14,810 (<0,001)	1,980
Мотивация самоуважения (12)	0,330	0,109	0,97	8,9987 (<0,001)	1,998
Интроецированная мотивация (13)	0,000	0,000	0,000	0,000	-
Позитивные экстернальные мотивы (14)	0,000	0,000	0,000	0,000	-
Негативные экстернальные мотивы (15)	0,000	0,000	0,000	0,000	-
Амотивация (16)	0,354	0,126	0,120	21,253 (<0,001)	1,650

В таблице 4 представлены регрессионные коэффициенты моделей. В контексте анализа результатов важно сконцентрироваться на оценке влияния коэффициентов в моделях.

Таблица 4. Регрессионные коэффициенты моделей множественной линейной регрессии

Общеобразовательная школа					
Независимые переменные	Нестандартизированные коэффициенты		Стандартизированные коэффициенты	t	p-value
	B	Станд. ошибка	$\beta$		
Модель 1. Зависимая переменная: «Познавательная мотивация»					
Константа	1,934	0,164		11,769	<0,001
Интенсивность отношения (оборудование)	-0,076	0,022	-0,274	-3,399	<0,001
Эмоциональный компонент	0,065	0,014	0,330	4,565	<0,001
Познавательный компонент	0,079	0,019	0,325	4,185	<0,001
Практический компонент	0,125	0,019	0,473	6,597	<0,001
Модель 2. Зависимая переменная: «Мотивация достижения»					
(Константа)	1,419	0,196		7,228	<0,001
Интенсивность отношения (оборудование)	-0,078	0,027	-0,255	-2,925	0,004
Эмоциональный компонент	0,076	0,017	0,350	4,478	<0,001
Познавательный компонент	0,052	0,022	0,194	2,321	0,022
Практический компонент	0,129	0,023	0,440	5,692	<0,001
Модель 3. Зависимая переменная: «Мотивация саморазвития»					
(Константа)	2,426	0,192		12,618	<0,001
Интенсивность отношения (учителя)	0,058	0,027	0,180	2,130	,0350
Интенсивность отношения (оборудование)	-0,104	0,024	-0,392	-4,275	<0,001
Эмоциональный компонент	0,046	0,016	0,247	2,893	,004
Познавательный компонент	0,063	0,021	0,272	2,971	,003
Практический компонент	0,060	0,021	0,235	2,781	,006

Модель 4. Зависимая переменная: «Мотивация самоуважения»					
(Константа)	2,798	0,212		13,189	<0,001
Интенсивность отношения (обучающиеся)	-0,067	0,027	-0,245	-2,533	0,012
Интенсивность отношения (оборудование)	-0,150	0,030	-0,475	-5,061	<0,001
Эмоциональный компонент	0,058	0,021	0,260	2,807	0,006
Познавательный компонент	0,076	0,025	0,275	2,977	0,003
Практический компонент	0,163	0,027	0,539	6,000	<0,001
Модель 5. Зависимая переменная: «Интроецированная мотивация»					
(Константа)	2,684	0,157		17,115	<0,001
Интенсивность отношения (учителя)	0,126	0,024	0,398	5,241	<0,001
Эмоциональный компонент	-0,061	0,014	-0,329	-4,336	<0,001
Модель 6. Зависимая переменная: «Позитивные экстернальные мотивы»					
(Константа)	1,768	0,255		6,942	<0,001
Познавательный компонент	0,091	0,028	0,260	3,178	0,002
Практический компонент	0,093	0,031	0,245	2,989	0,003
Модель 7. Зависимая переменная: «Негативные экстернальные мотивы»					
(Константа)	3,201	0,112		28,581	<0,001
Эмоциональный компонент	-0,049	0,017	-0,227	-2,833	0,005
Модель 8. Зависимая переменная: «Амотивация»					
(Константа)	2,046	0,233		8,791	<0,001
Интенсивность отношения (учителя)	-0,107	0,028	-0,297	-3,856	<0,001
Интенсивность отношения (обучающиеся)	-0,098	0,021	-0,381	-4,642	<0,001
Интенсивность отношения (оборудование)	0,075	0,022	0,253	3,344	0,001
Поступочный компонент	0,132	0,027	0,426	4,916	<0,001
Инклюзивная школа					
Независимые переменные	Нестандартизированные коэффициенты		Стандартизированные коэффициенты	t	p-value
	B	Станд.ошибка	β		
Модель 9. Зависимая переменная: «Познавательная мотивация»					
(Константа)	2,371	0,221		10,705	<0,001
Практический	0,071	0,021	0,279	3,421	<0,001

компонент					
Поступочный компонент	0,051	0,019	0,220	2,692	0,008
Модель 10. Зависимая переменная: «Мотивация достижения»					
(Константа)	1,992	0,258		7,718	<0,001
Интенсивность отношения (образовательный процесс)	-0,069	0,033	-0,225	-2,079	0,039
Практический компонент	0,109	0,030	0,370	3,629	<0,001
Поступочный компонент	0,092	0,023	0,341	4,001	<0,001
Модель 11. Зависимая переменная: «Мотивация саморазвития»					
(Константа)	2,442	0,232		10,511	<0,001
Практический компонент	0,065	0,022	0,244	2,976	0,003
Поступочный компонент	0,060	0,020	0,246	2,998	0,003
Модель 12. Зависимая переменная: «Мотивация самоуважения»					
(Константа)	2,508	0,253		9,907	<0,001
Интенсивность отношения (учителя)	0,059	0,024	0,207	2,463	0,015
Интенсивность отношения (обучающиеся)	0,055	0,025	0,190	2,258	0,025
Модель 13. Зависимая переменная: «Интроецированная мотивация»					
(Константа)	3,348	0,069		48,474	<0,001
Модель 14. Зависимая переменная: «Позитивные экстернальные мотивы»					
(Константа)	3,263	0,082		39,993	<0,001
Модель 15. Зависимая переменная: «Негативные экстернальные мотивы»					
(Константа)	3,168	0,076		41,844	<0,001
Модель 16. Зависимая переменная: «Амотивация»					
(Константа)	3,374	0,245		13,768	<0,001
Практический компонент	-0,102	0,022	-0,354	-4,610	<0,001

Независимая переменная «Отношение к учителям» оказалась статистически значимой в регрессионных моделях 3, 5 и 8 для классической образовательной модели (в них в качестве зависимой переменной выступили: мотивация саморазвития, интроецированная мотивация, амотивация) и в модели 12 для инклюзивной школы (зависимая переменная – «мотивация самоуважения»). По данным проведенного анализа, отрицательное влияние данной независимой переменной наблюдается только в модели 8

«Амотивация». В других моделях фактор «Отношение к учителям» положительно сказывается на мотивации саморазвития, интроецированной мотивации и мотивации самоуважения.

Независимая переменная «Интенсивность отношения к обучающимся» присутствует в модели «Мотивация самоуважения», модели «Амотивация» в моделях общеобразовательной школы, в модели инклюзивной школы «Мотивация самоуважения». Данный предиктор отрицательно влияет на мотивацию самоуважения и амотивацию в общеобразовательных школах, что согласуется с низкими показателями по результатам Манна-Уитни, которые ниже, чем у обучающихся инклюзивной школы, и умеренным различием по величине эффекта. В инклюзивных школах этот предиктор оказывает положительное влияние, что указывает на важность социального взаимодействия.

Независимая переменная «Интенсивность отношения к образовательному процессу» представлена только в модели инклюзивной школы «Мотивация достижения», что указывает на отрицательное влияние в контексте мотивации достижений у обучающихся инклюзивных школ и незначительное влияние на учебную мотивацию в рамках исследования в общеобразовательной школе.

В широком пласте моделей общеобразовательных школ (модель «Познавательная мотивация», модель «Мотивация достижения», модель «Мотивация саморазвития», модель «Мотивация самоуважения», модель «Амотивация») представлен предиктор «Интенсивность отношения к школьному оборудованию». В инклюзивных школах данная независимая переменная отсутствует. Как видно из результатов практически во всех моделях, данный предиктор входит в модель с отрицательным коэффициентом, а отсутствие какого-либо влияния на учебную мотивацию обучающихся в инклюзивных школах может свидетельствовать о совершенно разном восприятии материально-технических условий, что подкрепляется значениями U-критерия.

Эмоциональный компонент как предиктор находит отражение в ряде моделей общеобразовательной школы (модель «Познавательная мотивация», модель «Мотивация достижения», модель «Мотивация саморазвития», модель «Мотивация самоуважения», модель «Интроецированная мотивация», модель «Негативные экстернальные мотивы»). В моделях инклюзивной школы данный предиктор не демонстрирует влияния, указывая на роль психолого-педагогических факторов и мотивационной поддержки этих учащихся. Данный фактор оказывает как отрицательное, так и положительное влияние на учебную мотивацию обучающихся. Различные влияния, выявленные в регрессии, показывают, что этот компонент может как поддерживать, так и подавлять мотивацию, в зависимости от контекста.

Присутствие познавательного компонента отмечено в моделях общеобразовательной школы (модель «Познавательная мотивация», модель «Мотивация достижения», модель «Мотивация саморазвития», модель «Мотивация самоуважения», модель «Позитивные экстернальные мотивы»), в моделях инклюзивной школы это предиктор не оказывает никакого влияния. Данный фактор влияет сугубо положительно на многие аспекты учебной мотивации обучающихся. Различное отношение к познавательному компоненту, согласно U-критерию, может быть объяснено влиянием иных психолого-педагогических факторов, которые не были рассмотрены в исследовании.

Практический компонент как фактор присутствует в моделях как общеобразовательной школы (модель «Познавательная мотивация», модель «Мотивация достижения», модель «Мотивация саморазвития», модель «Мотивация самоуважения», модель «Позитивные экстернальные мотивы», модель «Амотивация»), так и инклюзивной школы (модель «Познавательная мотивация», модель «Мотивация достижения», модель «Мотивация саморазвития», модель «Амотивация»). Отрицательное влияние отмечается только в модели инклюзивной школы «Амотивация». Практический компонент

является ключевым фактором, положительно влияющим на мотивацию в общеобразовательных школах и поддерживающим различные типы мотивации. В инклюзивных школах он также важен, однако его основное влияние заключается в снижении амотивации, что подчеркивает значение практического подхода в образовательных процессах.

Поступочный компонент более представлен в моделях инклюзивной школы (модель «Познавательная мотивация», модель «Мотивация достижения», модель «Мотивация саморазвития»). В моделях общеобразовательной школы данный предиктор присутствует только в модели «Амотивация». Данный фактор имеет только положительное влияние на модели, а соответственно на составляющие учебной мотивации обучающихся.

Полученные результаты при комплексной оценке позволяют сделать следующие выводы:

1. Более высокие результаты по U-критерию у обучающихся инклюзивной школы, но при этом наличие большего количества коэффициентов в общеобразовательной школе, которые влияют на учебную мотивацию, указывают на более стабильную и предсказуемую мотивационную структуру в общеобразовательных школах. В инклюзивной же школе отсутствие таких результатов может указывать на большую вариативность индивидуальных факторов в образовательном процессе и разнородность комплексного влияния большинства факторов на обучающихся, поэтому нет возможности на основе одной методики выявить психолого-педагогические факторы, которые оказывают систематическое влияние на обучающихся. А также возможное отличающее восприятие данных факторов, которые могут быть как отношениями другого порядка или взаимодействия иного содержательного характера, что приводит к снижению влияния факторов и что наблюдается в моделях инклюзивной школы. В данном случае требуется проведение дальнейших исследований, которые позволят выявить иные психолого-

педагогические факторы и глубже осмыслить мотивационную структуру обучающихся инклюзивной школы.

2. В общеобразовательных школах интенсивность отношения к оборудованию в большинстве моделей оказывает отрицательное влияние на мотивацию, что может говорить о неудовлетворенности школьников техническими аспектами учебного процесса. Полученный результат может означать недостаток современных технологий, неудовлетворительное состояние учебных материалов или отсутствие доступа к ним.

3. Оба статистических метода (U-критерий и множественная регрессия) подчеркивают важность эмоционального компонента как предиктора учебной мотивации учащихся, особенно в общеобразовательных школах. Данный компонент оказывает значительное влияние на учебную мотивацию вне зависимости от образовательной модели. В общеобразовательных школах эмоциональный компонент оказывает смешанное влияние на мотивацию (как положительное, так и отрицательное), что указывает на сложные эмоциональные переживания обучающихся в классической образовательной модели.

4. Поступочный компонент оказывает значимое положительное влияние на учебную мотивацию учащихся в инклюзивной школе. Данное обстоятельство указывает на включенность в изменение внешнего окружения обучающимися и их активность. Безусловно, в общеобразовательной школе крайне сложно повлиять на изменения окружения из-за сверхнормативного характера взаимодействия.

Таким образом, комплексный анализ данных, проведенный с использованием двух статистических методов, показал, что мотивационные процессы в общеобразовательных и инклюзивных школах существенно различаются. Эти различия требуют индивидуализированного подхода к организации учебного процесса и поддержки учащихся, что позволит

оптимизировать образовательные результаты и удовлетворенность учебным процессом в обеих группах школ.

### Список литературы:

1. Божович Л.И. Проблемы развития мотивационной сферы ребенка: изучение мотивации поведения детей и подростков. М. : Педагогика, 1972. С. 7–44.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М. : АСТ Астрель Хранитель, 2008. 671 с.
3. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Гижицкий В.В., Гавриченко Т.К. Шкалы внутренней и внешней академической мотивации школьников // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 2. С. 65–74.
4. Матюхина. М.В. Мотивация учения младших школьников. М. : Педагогика, 1984. 114 с.
5. Ясвин В.А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление. М. : Народное образование, 2019. 448 с.
6. Boström L., Bostedt G., Eriksson V., Stenberg I. Student conceptions of motivation to study revealed through phenomenography: Differences and similarities among primary school students // Social Sciences & Humanities Open. 2023. Vol. 8 (1). P. 100505. Doi: 10/1016/j.ssaho.2023.100505
7. Datu J.A. D., Yang W. Academic buoyancy, academic motivation, and academic achievement among filipino high school students // Current Psychology. 2021. Vol. 40 (8). P. 3958–3965. Doi: 10.1007/s12144-019-00358-y
8. Halawah I. Factors Influencing College Students' Motivation to Learn from Students' Perspective // Education, Psychology. 2011. V.132 (2). P. 379.
9. Koyuncuoglu O. An Investigation of Academic Motivation and Career Decidedness among University Students // International Journal of Research in Education and Science. 2021. Vol. 7 (1). P. 125–143.
10. Mcinerney D. Motivation // Educational Psychology. 2019. Vol. 39 (4). P. 427–429.
11. Pryima L., Sherstiuk N., Kolomiets B. Psychological nature and structure of motivation // Актуальні проблеми сучасної медицини: Вісник української медичної стоматологічної академії. 2020. Vol. 2 (70). P. 240–244.
12. Reamen I. Motivational Factors that Enhance Students Learning/Achievement // Journal of Teaching and Education. 2015. Vol.4 (2). P. 323–332.
13. Bostrom L., Bostedt G. Student conceptions of motivation to study in upper secondary school in Sweden revealed through phenomenography // Journal of Pedagogical Research. 2022. Vol. 6 (1). P. 214–230.

14. Martin A. J., Ginns P., Anderson M., Gibson R., Bishop M. Motivation and engagement among indigenous (aboriginal Australian) and non-indigenous students // *Educational Psychology*, 2021. Vol. 41. P. 424–445
15. Supratno Y.H. The Influence of Student Motivation, School Environment, on Student Learning Achievement // *Journal of Physics: Conference Series*. 2021. Vol. 1823. P. 1–7.
16. Sylvester M., Garcia P. Influences of teachers on the learning motivation of senior high school students // *International Journal of Advanced Research*. 2021. Vol. 9 (5). P. 634–646.
17. Vu T., Magis-Weinberg L., Jansen B. R., van Atteveldt N., Janssen T. W., Lee N. C., Meeter M. Motivation-achievement cycles in learning: A literature review and research agenda // *Educational Psychology Review*. 2022. Vol. 34 (1). P. 39–71.
18. Zhang J. Learning Motivation and Its Related Factors in Chinese Classes in Senior High Schools // *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. 2022. Vol. 615. P. 883–887.

#### References:

1. Bozhovich L.I. Problemy razvitiya motivacionnoj sfery rebenka: izuchenie motivacii povedeniya detej i podrostkov. M. : Pedagogika, 1972. P. 7–44.
2. Vygotskij L.S. Pedagogicheskaja psihologija. M. : AST Astrel' Hranitel', 2008. 671 p.
3. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Gizhickij V.V., Gavrichenkova T.K. Shkaly vnutrennej i vneshnej akademicheskij motivacii shkol'nikov. Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2017. Vol. 22. No 2. P. 65–74.
4. Matjuhina. M.V. Motivacija uchenija mladshih shkol'nikov. M. : Pedagogika, 1984. 114 p.
5. Jasvin V.A. Shkol'naja sreda kak predmet izmerenija: jekspertiza, proektirovanie, upravlenie. M. : Narodnoe obrazovanie, 2019. 448 p.
6. Boström L., Bostedt G., Eriksson V., Stenberg I. Student conceptions of motivation to study revealed through phenomenography: Differences and similarities among primary school students. *Social Sciences & Humanities Open*. 2023. Vol. 8 (1). P. 100505. Doi: 10/1016/j.ssaho.2023.100505
7. Datu J.A. D., Yang W. Academic buoyancy, academic motivation, and academic achievement among filipino high school students. *Current Psychology*. 2021. Vol. 40 (8). P. 3958–3965. Doi: 10.1007/s12144-019-00358-y
8. Halawah I. Factors Influencing College Students' Motivation to Learn from Students' Perspective. *Education, Psychology*. 2011. V.132 (2). P. 379.
9. Koyuncuoglu O. An Investigation of Academic Motivation and Career Decidedness among University Students. *International Journal of Research in Education and Science*. 2021. Vol. 7 (1). P. 125–143.
10. Mcinerney D. Motivation. *Educational Psychology*. 2019. Vol. 39 (4). P. 427–429.

11. Pryima L., Sherstiuk N., Kolomiets B. Psychological nature and structure of motivation. *Aktual'ni problemi suchasnoï medicini: Visnik ukraïns'koï medicinoï stomatologichnoï akademii*. 2020. Vol. 2 (70). P. 240–244.
12. Reamen I. Motivational Factors that Enhance Students Learning/Achievement. *Journal of Teaching and Education*. 2015. Vol. 4 (2). P. 323–332.
13. Bostrom L., Bostedt G. Student conceptions of motivation to study in upper secondary school in Sweden revealed through phenomenography. *Journal of Pedagogical Research*. 2022. Vol. 6 (1). P. 214–230.
14. Martin A. J., Ginns P., Anderson M., Gibson R., Bishop M. Motivation and engagement among indigenous (aboriginal Australian) and non-indigenous students. *Educational Psychology*, 2021. Vol. 41. P. 424–445.
15. Supratno Y.H. The Influence of Student Motivation, School Environment, on Student Learning Achievement. *Journal of Physics: Conference Series*. 2021. Vol. 1823. P. 1–7.
16. Sylvester M., Garcia P. Influences of teachers on the learning motivation of senior high school students. *International Journal of Advanced Research*. 2021. Vol. 9 (5). P. 634–646.
17. Vu T., Magis-Weinberg L., Jansen B. R., van Atteveldt N., Janssen T. W., Lee N. C., Meeter M. Motivation-achievement cycles in learning: A literature review and research agenda. *Educational Psychology Review*. 2022. Vol. 34 (1). P. 39–71.
18. Zhang J. Learning Motivation and Its Related Factors in Chinese Classes in Senior High Schools. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. 2022. Vol. 615. P. 883–887.

УДК 159.9

**АНАЛИЗ ПОНЯТИЙ «СОЦИАЛЬНАЯ ВКЛЮЧЕННОСТЬ» И  
«ОТВЕТСТВЕННОСТЬ» И ИХ СВЯЗЬ В ОНТОГЕНЕЗЕ**

*Смирнова Анна Руслановна,  
Преподаватель, Нижневартковский государственный университет,  
г. Нижневартовск, Россия  
e-mail: [Rus.Anya@inbox.ru](mailto:Rus.Anya@inbox.ru)*

Возрастные периоды онтогенеза различаются социальной ситуацией развития, ведущей деятельностью и психическими новообразованиями. С взрослением расширяются требования социума к индивиду, которые необходимо соблюдать. Ответственность как качество личности способствует соблюдению норм и правил общества. В ситуации несоблюдения требований общества индивида могут исключить из социальных групп, тем самым его социальная включенность будет минимизирована.

Целью исследования является определение взаимосвязи социальной включенности и ответственности в онтогенезе. Методами научного исследования являются анализ феноменов «социальная включенность» и «ответственность», синтез компонентов социальной включенности и ответственности, формализация схемы социальной включенности и ответственности в онтогенезе. Обозначена связь социальной включенности и ответственности личности, определены общие компоненты: мотивационный, когнитивный, результативный, поведенческий, ценностный и эмпатия. Разработана схема связи социальной включенности через средства массовой информации и ответственности в семейной, образовательной и профессиональной сферах деятельности.

**Ключевые слова:** социальная включенность, ответственность, индивид, социум, компоненты социальной включенности и ответственности, семейная, образовательная, профессиональная среда.

**ANALYSIS OF THE CONCEPTS «SOCIAL INCLUSION» AND  
«RESPONSIBILITY» AND THEIR RELATIONSHIP IN ONTOGENESIS**

*Smirnova Anna Ruslanovna,  
Lecturer, Nizhnevartovsk State University,  
Nizhnevartovsk, Russia  
e-mail: [Rus.Anya@inbox.ru](mailto:Rus.Anya@inbox.ru)*

Age periods of ontogenesis are characterized by different social development situations, leading activities and mental new formations. As an individual grows up, the requirements of society expand, which must be observed and bear responsibility. Responsibility as a personal quality contributes to compliance with the norms and rules of society. In a situation of non-compliance with the requirements of society, the individual may be excluded from social groups, thereby the social inclusion of the individual will be minimized. The purpose of the study is to determine the connection between social inclusion and responsibility in ontogenesis. The methods of scientific research are the analysis of the definitions of “social inclusion” and “responsibility”, the synthesis of the components of social inclusion and responsibility, the formalization of the scheme of social inclusion and responsibility in ontogenesis. The connection between social inclusion and personal responsibility is outlined, common components are identified: motivational, cognitive, performance, behavioral, value and empathy. A scheme has been developed for the

connection between social inclusion through the media and society and responsibility in the family, educational and professional spheres of activity.

**Key words:** social inclusion, responsibility, individual, society, components of social inclusion and responsibility, family, educational, professional environment.

Возрастные периоды онтогенеза различаются социальной ситуацией развития, ведущей деятельностью и психическими новообразованиями. С взрослением у индивида расширяются требования, предъявляемые социумом, которые необходимо соблюдать и нести ответственность за свои действия. Ответственность как качество личности способствует соблюдению норм и правил общества. В ситуации не соблюдения требований общества, индивида могут исключить из социальных групп, тем самым социальная включенность личности будет минимизирована, что негативно скажется на развитии личности.

Таким образом, целью исследования является анализ связи понятий «социальная включенность» и «ответственность». Научная новизна заключается в определении взаимосвязи ответственности и социальной включенности через компоненты, выделенные С. Г. Елизаровым и В. П. Прядеиным: мотивационный, ценностный, стремление, когнитивный, эмоциональный, поведенческий, взаимодействие, прогнозирование, трудности, стремление. Также разработана схема взаимосвязи социальной включенности и ответственности в онтогенезе в институтах семьи и образования, в профессии с учетом влияния социума и средств массовой информации.

На первом этапе рассмотрим сущность понятий «социальная включенность» и «ответственность». Включенность предполагает участие в чем-либо. Например, посещение индивидом занятий по интересам позволяет говорить о его социальной включенности в данную деятельность. Это определение рассматривает включенность в широком смысле.

В узком понимании простое включение («помещение») субъекта в среду, по мнению доктора психологических наук С. Г. Елизарова, является недостаточным фактором воздействия на личность [3]. Посещение индивидом

занятий по интересам не гарантирует его включенности в деятельность в узком понимании, например, ребенок может посещать музыкальное отделение в детской школе искусств, но не понимать значимость этого, не проявлять активность, сознательно не овладевать деятельностью.

В психологии включенное наблюдение характеризуется участием психолога в деятельности группы с примериванием на себя роли ее участника. В данном случае наблюдатель является не сторонним исследователем, а субъектом группы, которая характеризуется определенной социальной структурой и межличностными взаимоотношениями, то есть является включенным в деятельность группы.

Проблемой может являться то, что, будучи включенным в деятельность группы, исследователь может отличаться пассивностью, не проявлять активность, инициативу. Так для индивида характерно ощущение одиночества в окружении людей. В кратком психологическом словаре А. Л. Свеницкого под социальным одиночеством понимается одиночество, переживаемое в случае отсутствия чувства включенности в общество друзей или товарищей по работе [11, с. 279–280]. То есть индивид может быть как включен, так и не включен в различные сферы деятельности.

Доктор социологических наук, профессор Е. Н. Тихонова рассматривает внешнюю сторону включенности не только как причастность и наличие межличностных отношений, но и как условие, обеспечивающее «доступ к ресурсам других участников или более эффективное использование с их помощью собственных ресурсов, способствующее их наращиванию...» [13, с. 240].

Например, индивид может быть включен в профессиональную деятельность при условии, что его трудоустроят значимые для него люди, то есть обладая определенным социальным капиталом. Уровень социальной включенности субъекта определяется степенью принятия группой индивида и отношением индивида к группе. Можно предположить наличие симбиотических отношений, где участники группы не только используют

ресурсы друг друга, но и формируют благоприятную среду для развития личных качеств партнера.

Можно отличать внешние (межличностные отношения) и внутренние (принятие индивидом группы, ее ценностей, традиций, норм и т. д.) проявления включенности. Такие процессы, как интеграция, социализация и адаптация, можно рассматривать как сопутствующие включенности индивида в социальные отношения. Например, Н. Е. Тихонова выделяет три формы включенности в сети: включенность повседневных контактов и поддержки; включенность в институционализованные сети; наличие связей как особой формы сетей, обеспечивающих доступ к наиболее дефицитным и высокоэффективным видам ресурсов [13, с. 241].

В своих трудах С.Г. Елизаров изучает включенность как основу взаимоотношений субъекта с ближайшей социальной средой [3]. Это объясняется расширением на каждом возрастном этапе социального окружения, которое, в зависимости от возрастнo-психологических особенностей и смены ведущей деятельности, способствует формированию личностных качеств. Развитие социума для индивида предполагает появление для него новых норм и правил, устанавливаемых обществом, а также наделение субъекта дополнительными обязанностями, за выполнение или невыполнение которых он несет ответственность.

В кратком психологическом словаре А. Л. Свеницкого ответственность определяется как свойство личности, проявляющееся в ее сознательной готовности исполнять определенные обязанности и отвечать за последствия своих действий в соответствии с нормами какой-либо социальной группы, общности или общества в целом [11, с. 290].

По мнению доктора философских наук, профессора В. П. Тугаринова, ответственность является одной из существенных и необходимых черт личности, сформированных в ходе общественной жизни. В своих трудах В. П. Тугаринов рассматривал ответственность перед обществом и людьми [14].

Ответственность характеризуется социальностью. Ответственность перед обществом выражается в принятии норм и правил общества, следовании правилам, выполнении обязанностей, регламентирующихся социальным статусом или ролью. Ответственность перед людьми рассматривается как частный случай и предполагает ответственное отношение к выполняемой деятельности и ответственное поведение в быту.

Общество, по мнению В.П. Тугаринова, оказывает влияние на ответственность: может создавать благоприятные условия для развития данной черты личности или способствовать ее атрофированию, тем самым делая личность ущербной и неполноценной.

По мнению доктора психологических наук Н. И. Конюхова, ответственность – это осуществляемый в различных формах внутренний или внешний контроль над деятельностью, отражающий социальное, морально-правовое отношение к обществу, выражающееся в выполнении принятых нравственных и правовых норм и правил, своего долга [5]. В ситуации социальной включенности в группу индивид не только получает новый для себя статус, но и берет ответственность за следование нормам и правилам группы.

Доктор психологических наук, профессор В.П. Прядеин проанализировал трактовку ответственности разными авторами и предложил рассматривать ее как интегрированное качество личности, определяющее успешность деятельности для достижения результата собственными силами на основе самостоятельно принятого решения, осознанного долга и совести [9, с. 24].

Анализируя понимание социальной включенности и ответственности в научных трудах, выделим характеристики связи социальной включенности и ответственности:

- социальная включенность личности создает условия развития и формирования ответственности;

• возможность социальной включенности субъекта зависит от прогностического компонента ответственности.

Следующим этапом анализа связи социальной включенности и ответственности является сравнение их компонентов.

С.Г. Елизаров выделяет четыре составляющие включенности: мотивационную, ценностную, установочную и взаимодействие (см. табл.) [4, с. 2]. В.П. Прядеин определил следующие компоненты ответственности: регуляторно-динамические, мотивационно-смысловые, результативный, трудности, стремление, эмпатия, прогнозирование и взятие ответственности (см. табл. 1). В таблице существующая связь компонентов обозначена знаком «плюс» на пересечении рассматриваемых компонентов.

Таблица 1. Компоненты социальной включенности (по С.Г. Елизарову) и ответственности (по В.П. Прядеину) большие буквы

		Компоненты включенности					
		мотивационный	ценностный	установочные			взаимодействие
				когнитивный	аффективный	поведенческий	
КОМПОНЕНТЫ ОТВЕТСТВЕННОСТИ	регуляторно-динамические	динамический					+
		эмоциональный			+		
		регуляторный					
	мотивационно-смысловые	мотивационный	+				
		когнитивный			+		
	результативный (субъектность)	+					
	трудности						+
	стремление (мотивационно-смысловое)		+				+
	эмпатия				+	+	+
	прогнозирование						+
взятие ответственности						+	

Содержание мотивационного компонента социальной включенности соотносится с мотивационным компонентом и субъектностью ответственности, так как результативность социальной включенности и ответственности личности зависит от ориентации мотивации субъекта на цели социальной среды

или собственные. Ценностный компонент и мотивационно-смысловое стремление характеризуют личность с позиции преобладания ценностей социальной среды над личными ценностями, беспокойства об окружающих. Когнитивный компонент предполагает осведомленность о социальных нормах и правилах, их осознание и следование им. Аффективный (эмоциональный) компонент отражает эмоциональную сферу личности в переживании положительных эмоций в условиях социальной включенности и выполнения ответственной деятельности, а также установление благоприятных и доверительных взаимоотношений, предполагающих эмпатию, сочувствие.

Стремление субъекта к взаимодействию с социальной средой и отношение к близким и окружающим раскрывают особенности эмпатии, ответственности и поведенческого компонента социальной включенности. Компоненты взаимодействия социальной включенности, ответственности, стремления и т. п. отражают самостоятельность и инициативность субъекта.

Проанализируем компонент прогнозирования во взаимодействии субъекта со средой: перед тем, как повышать степень социальной включенности, индивид оценивает реальную ситуацию, учитывая взаимоотношения с социумом, личностные ресурсы и цели, а также трудности, с которыми он может столкнуться.

Сравниваемые компоненты социальной включенности (мотивационный, ценностный, установочный и взаимодействие) и ответственности (регуляторно-динамический, мотивационно-смысловой, результативный, трудности, стремление, эмпатия, прогнозирование и взятие ответственности) определяют их взаимосвязь в структурном поле.

Следующим этапом теоретического исследования является определение связи социальной включенности и ответственности по приведенной ниже схеме.

На схеме изображены две окружности и субъект в центре. Внутренняя окружность представляет цикл социальной включенности начиная с

первичного института социализации – семьи, продолжая образовательными институтами и профессиональной сферой. Внешняя окружность разделена на шесть сегментов: социум и средства массовой информации (СМИ), в которые могут быть включены субъекты на любом этапе сознательной жизни.



Рис. 1 Связь социальной включенности и ответственности в онтогенезе

Рассмотрим схему в онтогенезе (Рис. 1).

Принятие семейных традиций, ценностей и следование правилам, а также доброжелательные и доверительные взаимоотношения ребенка со всеми членами семьи указывают на его социальную включенность в семью. В научной статье А.В. Перевозный обозначает важность роли семьи в целенаправленном формировании чувства ответственности в процессе овладения игровой деятельностью [8, с. 104].

Ребенок активен и отличается включенностью в игру, например, с родителями, детьми, и выполняет посильные поручения. Дети до пяти-шести лет отличаются пониманием ответственности в широком значении, при этом не предполагается рассмотрение ее по всем параметрам. Во-первых, личность только формируется, во-вторых, ребенок часто не осознает ту меру ответственности, которую на него возлагают. Создается ситуация возложения ответственности на ребенка, в результате чего он в возрасте 6-7 лет «осознает нравственный смысл ответственности и приобретает опыт ответственного поведения» [10, с. 41]. Ответственность ребенка соотносится с той ролью, которую он реализует. Следует отметить, что в начальной школе происходит преобразование исполнительности во внутренне сформированное качество личности за счет осознания поставленной цели как своей личной [10, с. 33].

Овладев ведущими видами деятельности эпохи раннего детства и дошкольного периода, ребенок примеряет на себя первую социальную роль – роль школьника. Новая социальная роль наделяет его новыми обязанностями, предъявляет новые требования, например, такими как установление контактов, отличающихся от предыдущих, и взаимоотношений с одноклассниками и учителями.

А.А. Бехтер и Н.И. Алферова определили, что постоянное включение младших школьников в информационно-виртуальную среду негативно влияет на развитие мотивационной сферы их личности [1]. По мере взросления индивид расширяет возможности своего включения в различные социальные группы, например, по интересам, субкультуры и др. В 11–14 лет у подростка появляется чувство взрослости, стремление взять ответственность на себя [10].

Благодаря наделению индивида обязанностями, по мнению советского педагога А.С. Макаренко, формируется ответственность. Ответственность развивается даже при формальной форме включенности в группу при условии, что школьник выполняет все предъявляемые к нему требования. Благоприятные взаимоотношения между личностью и коллективом положительно «влияют на развитие личностных качеств, например, ответственность, чувство долга и любовь» [6].

Психолог В. Н. Мясищев писал: «Очень важно для всякого коллектива, в том числе и школьного, такое социально-психологическое свойство, как сплоченность, которая выражается организованным, обусловленным единством цели взаимодействием, тесными дружественными взаимоотношениями членов коллектива, доверием друг к другу, готовностью к взаимопомощи, ответственным отношением членов коллектива друг к другу» [7, с. 70].

По мнению А.С. Макаренко, личностная ответственность развивается через коллективную ответственность. Это происходит через интериоризацию [12]. Необходимо создавать условия, в которых субъект несет ответственность

перед всем коллективом, а невыполнение поручений негативно отразится не только на самом субъекте, но и на всем коллективе.

В.П. Прядеин отмечал, что в 15–17 лет ребенок сталкивается с выбором жизненного пути и профессиональным самоопределением, в 22–23 года вместе с получением образования приобретает относительную самостоятельность, независимость, меняется статус ребенка на взрослого. 25–35 лет – первый зрелый возраст, который характеризуется приобретением материальной независимости и полной самостоятельности [10, с. 41]. В то же время следует отметить имитационную ответственность в профессиональной деятельности по отношению к тем «адресатам», которые оказываются менее значимыми в его системе ценностей [2, с. 13].

По мнению В. Франкла, человек ответственен за осуществление смысла и реализацию ценностей: «Человек ориентирован на смысл и стремится к ценностям» [15]. Включенность в данную среду необходима для личности, так как у нее появляется потребность в профессиональном становлении.

Вернемся к схеме: от социальной включенности в профессиональной сфере следует включенность в семью. В данном случае рассматривается переход на высший уровень, когда у субъекта создается своя семья. Его взаимоотношения с супругом/супругой и детьми, сформированные ценности, регулирующие вид мотивации, эмоциональная идентификация с членами семьи, а также его готовность к взаимодействию с семьей для достижения целей определяют социальную включенность в семейно-бытовой среде.

Перечислим трудности, с которыми сталкивается индивид с высокими показателями как социальной включенности, так и ответственности: высокий уровень альтруистичности, манипулирование людьми, высокая интернальность ответственного поведения, что может привести к тревожности, разочарованию и неудовлетворенности в случае неудачи.

Таким образом, определено, что социальная включенность личности создает условия для развития и формирования ответственности. В то же время

возможность социальной включенности субъекта зависит от прогностического компонента ответственности. Обобщены компоненты социальной включенности и ответственности: мотивационный, когнитивный, результативный, поведенческий, ценностный и эмпатия. Обозначена связь социальной включенности через средства массовой информации в социум и ответственность в семейной, образовательной и профессиональной сферах деятельности в онтогенезе. Например, включение индивида в социум предполагает наличие норм и требований, за следование которым необходимо нести ответственность.

### Список литературы:

1. Алферова Н.И., Бехтер А.А. Представление о будущем у младших школьников в современных условиях // Экопсихологические исследования – б: экология детства и психология устойчивого развития. 2020. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/predstavlenie-o-buduschem-u-mladshih-shkolnikov-v-sovremennyh-usloviyah>
2. Бабанова Е.В., Буянова С.М., Камнева Е.В., Пряжников Н.С. Имитации личной и профессиональной ответственности в условиях директивных предписаний // ОмГУ. 2020. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/imitatsii-lichnoy-i-professionalnoy-otvetstvennosti-v-usloviyah-direktivnyh-predpisaniy>
3. Елизаров С.Г. Развивающая социальная среда как условие формирования субъектности подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2020. № 3. С. 179–185.
4. Елизаров С. Г. Особенности включения личности подростков поколения z в группы членства различных видов // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2020. № 3(55). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-vklyucheniya-lichnosti-podrostkov-pokoleniya-z-v-gruppy-chlenstva-razlichnyh-vidov>
5. Конюхов Н.И. Прикладные аспекты современной психологии: термины, законы, концепции, методы. Справочное издание. М, 1992. 132 с. URL: [https://www.phantastike.com/common\\_psychology/aspects/html/](https://www.phantastike.com/common_psychology/aspects/html/)
6. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: в 8-ми т. Т. 1. М. : Педагогика, 1983. 368 с.
7. Мясищев В.Н. Психология отношений: избранные психологические труды. М. : Институт практической психологии, 1998. 368 с.

8. Перевозный А.В. Ответственность как качество личности: сущность, формирование, значение // Известия Саратовского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 21, вып. 1. С. 101–105.
9. Прядеин В. П. Половозрастные особенности ответственности личности. Екатеринбург: Урал. гос. проф.-пед. ун-т, 1998. 292 с.
10. Прядеин В.П. Понятия ответственности, исполнительности, воли как объекты психолого-педагогического исследования // Научный диалог. 2012. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatiya-otvetstvennosti-ispolnitelnosti-voli-kak-obekty-psihologo-pedagogicheskogo-issledovaniya>
11. Свенцицкий А.Л. Краткий психологический словарь. М. : Проспект, 2020. 512 с.
12. Смирнова А.Р. Ответственность как высшая психическая функция личности (на примере концепции Л. С. Выготского) // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otvetstvennost-kak-vyshshaya-psihicheskaya-funktsiya-lichnosti-na-primere-kontseptsii-l-s-vygotskogo>
13. Тихонова Н.Е. Социальный капитал как фактор неравенства // Общественные науки и современность. 2004. № 4. С. 24–35.
14. Тугаринов В.П. Избранные философские труды. Л. : Ленинградский университет, 1988. 344 с.
15. Франкл В. Человек в поисках смысла. М. : Прогресс, 2022. 369 с.

#### References:

1. Alferova N.I., Behter A.A. Predstavlenie o budushhem u mladshih shkol'nikov v sovremennyh usloviyah. Jekopsihologicheskie issledovanija – 6: jekologija detstva i psihologija ustojchivogo razvitija. 2020. No 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/predstavlenie-o-buduschem-u-mladshih-shkolnikov-v-sovremennyh-usloviyah>
2. Babanova E.V., Bujanova S.M., Kamneva E.V., Prjazhnikov N.S. Imitacii lichnoj i professional'noj otvetstvennosti v usloviyah direktivnyh predpisanij. OmGU. 2020. No 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/imitatsii-lichnoj-i-professionalnoj-otvetstvennosti-v-usloviyah-direktivnyh-predpisanij>
3. Elizarov S.G. Razvivajushhaja social'naja sreda kak uslovie formirovanija sub#ektnosti podrostkov, okazavshijsja v trudnoj zhiznenoj situacii. Gercenovskie chtenija: psihologicheskie issledovanija v obrazovanii. 2020. No 3. P. 179–185.
4. Elizarov S. G. Osobennosti vkljuchenija lichnosti podrostkov pokolenija z v gruppy chlenstva razlichnyh vidov. Uchenye zapiski. Jelektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta. 2020. No 3(55). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-vklyucheniya-lichnosti-podrostkov-pokoleniya-z-v-gruppy-chlenstva-razlichnyh-vidov>
5. Konjuhov N.I. Prikladnye aspekty sovremennoj psihologii: terminy, zakony, koncepcii, metody. Spravochnoe izdanie. M, 1992. 132 p. URL: [https://www.phantastike.com/common\\_psychology/aspects/html/](https://www.phantastike.com/common_psychology/aspects/html/)

6. Makarenko A.S. Pedagogicheskie sochinenija: v 8-mi t. Vol. 1. M. : Pedagogika, 1983. 368 p.
7. Mjasishhev V.N. Psihologija otnoshenij: izbrannye psihologicheskie trudy. M. : Institut prakticheskoj psihologii, 1998. 368 p.
8. Perevoznij A.V. Otvetstvennost' kak kachestvo lichnosti: sushhnost', formirovanie, znachenie. Izvestija Saratovskogo universiteta. Serija: Filosofija. Psihologija. Pedagogika. 2021. Vol. 21, No. 1. P. 101–105.
9. Prjadein V. P. Polovozrastnye osobennosti otvetstvennosti lichnosti. Ekaterinburg: Ural. gos. prof.-ped. un-t, 1998. 292 p.
10. Prjadein V.P. Ponjatija otvetstvennosti, ispolnitel'nosti, voli kak ob#ekty psihologo-pedagogicheskogo issledovaniya. Nauchnyj dialog. 2012. No 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatiya-otvetstvennosti-ispolnitelnosti-voli-kak-obekty-psihologo-pedagogicheskogo-issledovaniya>
11. Svencickij A.L. Kratkij psihologicheskij slovar'. M. : Prospekt, 2020. 512 p.
12. Smirnova A.R. Otvetstvennost' kak vysshaja psihicheskaja funkcija lichnosti (na primere koncepcii L. S. Vygotskogo). Mir nauki. Pedagogika i psihologija. 2020. No 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otvetstvennost-kak-vyshhaya-psihicheskaja-funktsiya-lichnosti-na-primere-kontseptsii-l-s-vygotskogo>
13. Tihonova N.E. Social'nyj kapital kak faktor neravenstva. Obshhestvennye nauki i sovremennost'. 2004. No 4. P. 24–35.
14. Tugarinov V.P. Izbrannye filosofskie trudy. L. : Leningradskij universitet, 1988. 344 p.
15. Frankl V. Chelovek v poiskah smysla. M. : Progress, 2022. 369 p.

УДК 374

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ И МЕТОДИЧЕСКИЕ  
УСЛОВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ  
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ФИЗКУЛЬТУРНО-  
СПОРТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ**

**Смышляев Дмитрий Валентинович,**  
Директор ГУДО «Кузбасский центр физического воспитания детей»,  
г. Кемерово, Россия,  
e-mail: cd-80@mail.ru

**Кириченко Владимир Владимирович,**  
Кандидат педагогических наук, руководитель структурного подразделения  
«Бассейн» МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 36»,  
г. Кемерово, Россия,  
e-mail: kirichenkov68@gmail.com

**Казин Эдуард Михайлович,**  
Доктор биологических наук, профессор,  
ведущий научный сотрудник научно-инновационного управления,  
Кемеровский государственный университет, г. Кемерово, Россия  
e-mail: [kazin\\_valeol@mail.ru](mailto:kazin_valeol@mail.ru)

**Панина Татьяна Семеновна,**  
Доктор педагогических наук, профессор,  
кафедра педагогики, психологии и профессионального образования  
ГБУ ДПО «Кузбасский региональный институт развития  
профессионального образования», г. Кемерово, Россия,  
e-mail: panina1510@mail.ru

**Абаскалова Надежда Павловна,**  
Доктор педагогических наук, профессор  
Новосибирский государственный педагогический университет  
г. Новосибирск, Россия  
e-mail: [abaskalova2005@mail.ru](mailto:abaskalova2005@mail.ru)

Дополнительное образование физкультурно-спортивной направленности характеризуется разнообразными формами организованной двигательной активности обучающихся, широким выбором различных профилей спортивной деятельности, предлагает решение важнейших задач, связанных с поддержанием высокого уровня физической подготовленности, адаптивных возможностей и стрессоустойчивости организма обучающихся. Современная система повышения квалификации педагогических работников должна учитывать особенности развития личностного потенциала подростков в системе физкультурно-спортивного дополнительного образования, быть направленной на активизацию психофизических и когнитивных функций индивида, учитывать технологии

использования индивидуальных и дифференцированных средств в тренировочном и образовательном процессе.

Целью исследования является изучение методологических предпосылок и методических условий профессионального развития педагогов дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности.

Мы пришли к выводу, что проектирование маршрута профессионального развития педагога дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности должно ориентироваться на следующие уровни методического обеспечения: 1) *повышение квалификации в системе непрерывного профессионального развития* 2) *методические стажировки* 3) *деятельность педагога в профессиональном сообществе*.

Для повышения уровня профессиональных компетенций педагогов дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности и тренеров-преподавателей по виду спорта нами предлагается создание современной трехкомпонентной системы повышения квалификации педагогических работников, сформированной в соответствии с современными требованиями и вызовами сегодняшнего дня, которая включает в себя базовый, развивающий и здоровьесберегающий компоненты.

**Ключевые слова:** система повышения квалификации педагога, дополнительное образование физкультурно-спортивной направленности, адаптационные возможности обучающихся, профессиональные компетенции педагогов организаций дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности.

## METHODOLOGICAL PREREQUISITES AND METHODOLOGICAL CONDITIONS FOR THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS OF ADDITIONAL PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS ORIENTATION

***Smyshlyaev Dmitry Valentinovich,***

*Director of the Kuzbass Center for Physical Education of Children,  
Kemerovo, Russia,  
e-mail: cd-80@mail.ru*

***Kirichenko Vladimir Vladimirovich,***

*Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the structural unit "Swimming pool"  
MAOU "Secondary School No. 36", Kemerovo, Russia,  
e-mail: kirichenkov68@gmail.com*

***Kazin Eduard Mikhailovich,***

*Doctor of Biological Sciences, Professor,  
leading researcher of the scientific and innovation department,  
Kemerovo State University, Kemerovo, Russia  
e-mail: kazin\_valeol@mail.ru*

***Panina Tatyana Semyonovna,***

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Pedagogy, Psychology  
and Vocational Education GBU DPO "Kuzbass Regional Institute for the  
Development of Vocational Education", Kemerovo, Russia,  
e-mail: panina1510@mail.ru*

*Abaskalova Nadezhda Pavlovna,*  
*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor Novosibirsk State Pedagogical*  
*University, Novosibirsk, Russia*  
*e-mail: [abaskalova2005@mail.ru](mailto:abaskalova2005@mail.ru)*

**Background.** Additional education in physical culture and sports encompasses a variety of organized motor activities for students and offers a wide range of sports profiles. This educational approach addresses critical objectives, including maintaining high levels of physical fitness, enhancing adaptive capabilities, and improving the stress resistance of students. The current system for the advanced training of teaching staff must consider the unique developmental needs of adolescents within the context of additional physical education and sports. It should aim to activate the psychophysical and cognitive functions of each individual and incorporate individual and differentiated teaching methods in the training and educational process.

**Aim.** The purpose of this research is to examine the methodological prerequisites and conditions necessary for the professional development of teachers involved in additional physical education and sports.

**Results.** Our findings suggest that the design of a professional development pathway for teachers in additional physical education should focus on three levels of methodological support: 1) professional development within a continuous learning framework, 2) methodological internships, and 3) active participation in professional communities.

**Conclusions.** To enhance the professional competencies of educators in physical culture and sports education, we propose the establishment of a modern three-component system for the professional development of teaching staff. This system will be structured around current requirements and challenges and will include foundational, developmental, and health-focused components.

**Keywords:** teacher training system, additional physical education and sports orientation, adaptive capabilities of students, professional competencies of teachers of organizations of additional physical education and sports orientation.

Программа РФ «Развитие физической культуры и спорта» рассчитана до 2030 года и предусматривает вовлечение до 70% населения в занятия физической культурой [1].

Одной из основных проблем, от которых будет зависеть полноценная реализация этой программы, остается подготовка высококвалифицированных кадров в области физической культуры и спорта, в том числе и в рамках системы дополнительного образования.

По мнению Г.А. Игнатъевой [3], деятельность педагога в профессиональном сообществе организаций дополнительного образования может осуществляться как через руководство, так и через непосредственное участие в организации учебно-воспитательного процесса.

Г.Н. Попова и другие авторы предлагают в качестве форм повышения квалификации педагогов школу передового опыта и стажировочную площадку. Первая форма организации (авторская школа) основана на передаче знаний, опыта, подходов, методик и технологий мастерства лучших педагогов. Большое внимание уделяется демонстрации практической работы с обучающимися и индивидуальным консультациям с педагогами [2].

Стажерская площадка в учреждении дополнительного образования требует четкой методической подготовки для включения стажирующихся в реальный педагогический процесс совместно с обучающимися. Эффективность такой формы повышения квалификации будет зависеть от качества теоретических и практических занятий (выполнение творческих заданий стажирующимся, участие в консультациях, собеседованиях, семинарах, круглых столах и т. д.) [2].

Сегодня в ряде регионов России накоплен интересный опыт повышения квалификации педагогов (воспитателей) дополнительного образования различных категорий слушателей.

Однако достигать высоких образовательных результатов одновременно на всех уровнях физкультурно-спортивной работы с обучающимися достаточно проблематично. В связи с этим актуализируется многоуровневая система дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности, имеющая свои особенности на каждом из этапов работы в соответствии со следующими уровнями сложности:

- *стартовый уровень* – предполагает использование и реализацию общедоступных и универсальных форм организации материала, минимальную сложность предлагаемого для освоения содержания программы;

- *базовый уровень* – предполагает использование и реализацию таких форм организации материала, которые допускают освоение специализированных знаний и языка, гарантированно обеспечивают трансляцию общей и целостной картины в рамках содержательно-тематического направления программы;

- *продвинутый уровень* – предполагает использование форм организации материала, обеспечивающих доступ к сложным (возможно узкоспециализированным) и нетривиальным разделам в рамках содержательно-тематического направления программы. Также предполагает углубленное изучение содержания программы и доступ к околопрофессиональным и профессиональным знаниям в рамках содержательно-тематического направления программы.

Методическими рекомендациями по реализации дополнительных общеразвивающих программ Федерального государственного бюджетного учреждения «Федеральный центр организационно-методического обеспечения физического воспитания» 2021 года также рассматриваются программы разного уровня – *ознакомительного, базового и углубленного* – с учетом возраста обучающихся, уровня их подготовленности, соответствующих задач, режима и объема образовательной деятельности.

Методические рекомендации по проектированию дополнительных общеразвивающих программ (включая разноуровневые программы), направленных Письмом Минобрнауки России от 18.11.2015 № 09-3242 [10], подразумевают разноуровневость дополнительных общеразвивающих программ. Такие программы предполагают реализацию параллельных процессов освоения содержания материала на разных уровнях углубленности, доступности и степени сложности исходя из диагностики и стартовых возможностей каждого из участников рассматриваемой программы.

В последнее время в системе образования наблюдается приближение дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности одновременно как к массовой физкультурно-спортивной работе в общеобразовательной организации, так и к узкоспециализированной работе с талантливыми спортсменами. Наряду с традиционными организационными структурами – детско-юношескими спортивными школами и центрами

дополнительного образования – появляются школьные спортивные клубы и спортивные школы, осуществляющие спортивную подготовку.

Эффективность образовательного процесса физкультурно-спортивной направленности зависит от ориентированности педагогов и тренеров на постоянное обновление собственных профессиональных компетенций [8, 9, 11].

Профессиональная компетентность тренера-преподавателя – это система профессиональных знаний, навыков, умений, способностей, личностных качеств направленная на решение профессиональных задач и удовлетворение потребности педагога в профессиональном росте и развитии.

Составляющими профессионально-педагогической компетентности являются:

- Специальная предметная компетентность (включает осведомленность и авторитетность в определенном виде спорта).
- Методическая компетентность (выбор оптимальных методов обучения и тренировки, технологий для решения конкретных задач с учетом личностного потенциала обучающихся и методической подготовки педагогов и тренеров)
- Социально-психологическая (знание основ коммуникативного общения между субъектами: спортсмен – спортсмен, спортсмен – тренер; знание возрастных психофизиологических особенностей обучающихся и их адаптационного потенциала).

Взаимодействие в команде педагогов, по мнению авторов, помогает принятию общего решения, где каждый участник проявляет открытость, обменивается мнениями и суждениями и принимает ответственность за конечный результат. Следует подчеркнуть, что в состав групп входят педагоги с разной квалификационной категорией и стажем работы. Педагоги разрабатывают методические материалы, дидактические пособия, конспекты, памятки, рекомендации; создают проекты, презентации, позволяющие формировать банк педагогических технологий [4, 9].

Организации дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности рассматриваются нами как развивающаяся система, создающая условия для самореализации личности обучающихся, воспитанников; способная актуализировать внешние и внутренние факторы, позитивно влияющие на физическое, психическое, нравственно-социальное здоровье, на способность положительно влиять на образование и самореализацию лучших личностных качеств субъектов образования [12, 13].

Управление дополнительной образовательной организацией физкультурно-спортивной направленности следует рассматривать, по нашему мнению, как «процесс, имеющий адаптивно-развивающий характер, ориентированный на создание условий, способствующих адаптации и развитию субъектов управления и субъектов образования в целом; характеризующийся как социально-педагогический феномен, имеющий место в любом межличностном, индивидуально-групповом и межгрупповом взаимодействии, которое выполняет в нем функции управления процессами реализации адаптивно-развивающего потенциала обучающихся и обучающихся, что способствует, в свою очередь, разностороннему развитию личности с учетом ее особенностей и возможностей, а также сохранению и развитию здоровья обучающихся» [5].

Главный аспект повышения квалификации педагога-тренера заключается в профессиональном развитии, которое должно соответствовать изменяющимся условиям профессиональной деятельности. К профессиональным компетенциям тренера следует отнести: *«профессиональные знания и умения, необходимые для организации грамотного, методически обоснованного тренировочного процесса; активную жизненную позицию, характеризующуюся энтузиазмом к своему делу; личностные качества, необходимые для продуктивной профессиональной деятельности, а именно настойчивость, добросовестность, внимательность коммуникабельность и др.»* [7].

Самосовершенствование и самообразование – важное условие для развития профессиональных компетенций. Для тренеров-преподавателей существуют разнообразные специализированные курсы, которые помогают им повышать свою квалификацию. Они могут посещать обучающие и развивающие курсы, лекции и семинары и полученные знания применять в своей работе, развиваясь профессионально, а также повышая мастерство своих подопечных. Особенно полезными для улучшения профессиональных навыков могут стать тренинги и групповые занятия, наставничество, способствующие установлению профессиональной связи между тренерами, развитию их мастерства. Наставники могут почувствовать разницу между плохой или хорошей работой тренера и высшим мастерством. Такие тренинги помогают профессиональному росту и фокусируют участников на стремлении к самосовершенствованию [7].

Методологическими ориентирами наших исследований в системе дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности являются: антропологический, оптимизационный, функциональный и деятельностный подходы; принципы природосообразности, единство системного и целостного подходов; единство особенного, единичного и общего; единство теоретического и экспериментального.

Нами были разработаны организационно-методические основы диагностики профессиональных дефицитов педагогов дополнительного образования, тренеров-преподавателей, и управленческих кадров образовательных организаций.

В 2021 году в целях совершенствования системы повышения квалификации педагогических работников мы провели анкетирование педагогов, осуществляющих реализацию дополнительных общеразвивающих программ физкультурно-спортивной направленности различного уровня и программ спортивной подготовки в системе образования Кузбасса. В анкетировании приняли участие 67 педагогов: учителя физической культуры –

26 человек, педагоги дополнительного образования, тренеры-преподаватели – 26 человек, тренеры – 5 человек, инструкторы-методисты, методисты – 10 человек.

Анализ анкет показал, что все педагогические работники отмечают необходимость постоянного совершенствования своих профессиональных компетенций.

Мы попросили участников анкетирования отразить наиболее значимые компетенции современного педагога, осуществляющего деятельность в области физической культуры и спорта. Среди значимых характеристик педагога можно выделить: владение современной теоретической информацией в области методики подготовки спортсмена, знаниями в области психологии; обладание высоконравственными личностными качествами, авторитетом среди обучающихся и коллег; быть творческой личностью, готовой к переменам и решению задач в различных условиях; быть эмоционально устойчивым специалистом; обладать коммуникативными способностями, чувством юмора. Также педагоги отмечают важность учета собственных психофизических способностей при планировании и осуществлении своей работы, здорового образа жизни и активного участия в совместных мероприятиях с обучающимися и родителями обучающихся, использовании личного примера.

Также при повышении квалификации наиболее приемлемым будет формирование групп педагогов с учетом спортивной специализации и уровня программы, по которой они работают.

Среди наиболее актуальных тем для повышения квалификации отмечены: обучение отдельным элементам техники в избранном виде спорта; методики совершенствования техники выполнения упражнений; современные методики воспитания физических способностей спортсмена; методы оценки личностных и психофизических показателей обучающихся; основные подходы к индивидуализации спортивной подготовки и дифференциации физической

нагрузки на тренировочных занятиях; управление адаптивно-развивающего потенциала обучающихся.

Структурно-функциональная схема управления развитием адаптивно-развивающего потенциала обучаемых предполагает, на наш взгляд, *«разработку и внедрение системы критериев и показателей, контролируемых в динамике проведения комплексного социально-педагогического и психолого-педагогического мониторинга, обеспечивающего осуществление аналитического, оперативно-технологического и корректировочного этапов обследования обучающихся различными субъектами образовательного процесса»* [12, 13]. Данный материал необходимо включить в систему повышения квалификации.

На вопрос, насколько часто необходима помощь педагога-психолога при подготовке спортсмена, респонденты ответили: постоянно – 17 человек, в основном в период соревнований – 10 человек, помощь педагога-психолога не требуется – 24 человека. При этом педагоги не всегда могут самостоятельно объяснить возникновение и развитие конфликтных ситуаций.

Описывая вопросы, в которых нужна помощь педагога-психолога, участники опроса отметили: во-первых, при корректировке предстартового состояния; во-вторых, для формирования мотивации спортсмена в подготовительном периоде тренировки; в-третьих, при решении конфликтных ситуаций в группе спортсменов.

На вопрос о частоте контактов с родителями получены следующие ответы: общение с родителями происходит еженедельно – 47 педагогов, общение происходит ежемесячно – 5 педагогов, общение происходит раз в полугодие – 15 педагогов. В форме чатов в социальных сетях предпочитают общаться 49 педагогов. 18 педагогов лучшей формой общения считают личные встречи и родительские собрания. Основными вопросами, которые обсуждают педагоги с родителями, являются: организационные (знакомство с программой, заполнение заявлений, организация участия в соревнованиях, праздниках);

социальные (взаимоотношения в группе спортсменов, посещение тренировочных занятий, поведение); образовательные (достижение результатов, режим питания, сна, дополнительных занятий обучающихся, успеваемость в общеобразовательной школе).

При опросе педагогов наиболее предпочитаемыми были такие особенности программ, как краткосрочность (65 человек), дистанционность (38 человек), в форме стажировки (15 человек).

Результаты анкетирования дали возможность построения индивидуального образовательного маршрута и индивидуальных траекторий развития, а также адресного учебно-методического сопровождения непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников и управленческих кадров образовательных организаций.

Очевидно также, что в системе повышения квалификации педагогов дополнительного образования, реализующих программы физкультурно-спортивной направленности, возникла необходимость выделения разноуровневой структуры подготовки.

Известно (табл. 1), что педагоги, работающие с разным контингентом обучающихся в различных организационно-педагогических условиях и решающие разные педагогические задачи, должны формировать те профессиональные компетенции, которые окажут наилучшее влияние на эффективность их образовательной деятельности.

Повышение квалификации педагогических работников должно быть рассмотрено с учетом воспитательно-обучающего, развивающего и здоровьесформирующего аспектов.

При повышении квалификации педагогов, работающих с обучающимися образовательных организаций (участниками школьных спортивных клубов), возможно использование дополнительных профессиональных программ, направленных на совершенствование технологий воспитания и обучения.

Таблица 1. Уровни повышения профессиональной компетентности сотрудников образовательных организаций

Уровень	Форма организации повышения квалификации	Взаимодействие	Необходимые умения	Необходимые знания	Принципы организации
1. Базовый компонент. Внешкольное повышение квалификации	Целевое повышение квалификации. Проведение повышения квалификации в соответствии с профессиональным стандартом педагога	Педагогическое и психолого-педагогическое воздействие	Консультирование обучающихся и их родителей (законных представителей) относительно порядка зачисления и тренировочного процесса на этапах спортивной подготовки	Федеральные стандарты спортивной подготовки по избранным видам спорта. Общероссийские антидопинговые правила, утвержденные федеральным органом исполнительной власти в области физической культуры и спорта, и антидопинговые правила, утвержденные международными антидопинговыми организациями.	Повышение квалификации в системе непрерывного образования (на курсах)
2. Развивающий компонент. Внутришкольное повышение квалификации	Практико-ориентированное повышение квалификации. Проведение переподготовки в соответствии с профессиональным стандартом педагога	Педагогическое и психолого-педагогическое воздействие. Социально-педагогическое воздействие, работа с родителями.	Пользоваться информационно-коммуникационными технологиями и средствами связи. Разрабатывать и применять педагогические технологии продуктивного, дифференцированного, развивающего обучения, строить тренировочный процесс на основе компетентного подхода.	Режимы тренировочной работы. Предельные тренировочные нагрузки. Методы планирования тренировочного процесса.	Метод стажировки общего плана, специализированное обучение (тренерские семинары, взаимопосещение уроков и тренировочных занятий, мастер-классы, сетевое взаимодействие, мониторинг).
3. Здоровьесберегающий компонент. Сетевое	Корпоративное (внутришкольное) обучение. Реализация персонализированных	Медико-психолого-педагогическое воздействие	Разрабатывать и применять технологии диагностики причин снижения результативности выступления на соревнованиях, конфликтных ситуаций, их	Психологические особенности занимающихся с учетом возраста и основы возрастной педагогики. Методики контроля и оценки физической подготовленности занимающихся	Организация работы над исследовательским проектом, сетевое взаимодействие, мониторинг, авторские

повышение квалификации	моделей переподготовки и повышения квалификации педагога		профилактики и разрешения. Коррективка подготовки занимающихся. Умение применять современные средства восстановления работоспособности, профилактики травм и заболеваний опорно-двигательного аппарата в процессе учебно-тренировочных занятий, организовывать восстановительные мероприятия с учетом возраста, пола и уровня физической подготовленности спортсменов.		программы.
------------------------	--	--	--	--	------------

При повышении квалификации педагогов, осуществляющих реализацию программ спортивной подготовки, целесообразно использовать такие формы повышения квалификации, как тематические методические семинары, организация деятельности педагогических сообществ, сформированных по признаку спортивной специализации.

При этом важно опираться на индивидуальный и дифференцированный подходы при организации образовательной деятельности. Совокупность изученных факторов свидетельствует о необходимости индивидуализации образовательной деятельности в учреждениях дополнительного образования и общеобразовательных организациях; учета психосоциальных характеристик юных спортсменов при составлении общеобразовательных программ, индивидуальных образовательных маршрутов в целях повышения адаптационно-ресурсных возможностей обучающихся (табл. 1).

В соответствии с концепцией непрерывного образования и современными практическими исследованиями ряда авторов [1, 3, 6, 9] сделан вывод, что проектирование маршрута профессионального развития педагога

дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности должно ориентироваться на следующие уровни методического обеспечения:

1) *повышение квалификации в системе непрерывного профессионального развития, которое реализуется на курсах повышения квалификации;*

2) *методические стажировки (семинары, посещение и анализ уроков, лекции, тренинги, деловые игры, наставничество, сетевое профессиональное сообщество, изучение материалов веб-семинаров, мастер-классов в интернет-ресурсах);*

3) *деятельность педагога в профессиональном сообществе, которая осуществляется в руководстве или участии в работе методических объединений, творческих экспериментальных групп с последующей защитой проектов.*

Мы согласны с мнением М.В. Козак [6], что «необходимо *адаптировать современные педагогические технологии к основной образовательной программе дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности, разрабатывать управленческие маршруты с целью рефлексии, которые можно изменять согласно ситуации в коллективе и определять перспективы работы*».

По нашему мнению, методическая работа с педагогами дополнительного образования должна быть направлена на формирование их готовности к внедрению изменений, инноваций и сопровождаться персонифицированным профессиональным развитием (индивидуальный образовательный маршрут); использованием разработанных самостоятельно или готовых тестов, анкет, схем, карт, методик и технологий.

В соответствии с потребностями специалистов и основываясь на научных принципах построения учебно-тренировочного процесса, мы выделили 3 уровня повышения профессионального мастерства в системе дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности:

***Первый уровень – базовый обучающий и воспитательный компонент.***

*Педагогическое и психологическое воздействие* обучающей и воспитательной направленности реализуется на курсах повышения квалификации в Институте развития образования Кузбасса.

Особое внимание на данном уровне необходимо уделять, по нашему мнению, дополнительным образовательным программам, реализуемым педагогами в школьных спортивных клубах (ШСК).

В современных условиях, когда необходимо повышения профессиональной компетентности сотрудников образовательных организаций, создание и внедрение системы внутришкольного повышения квалификации педагогических работников стало одной из основных прогрессивных форм внутрифирменного обучения персонала [15].

Под внутришкольным повышением квалификации тренеров-преподавателей, на наш взгляд, понимается процесс в образовательном пространстве спортивной школы, направленный на совершенствование профессиональной компетентности тренеров-преподавателей через обучение их новым знаниям, умениям, навыкам, развитие профессионально значимых качеств, а также через формирование мотивов профессионального развития.

Анализ научно-методической литературы позволил нам выделить основные уровни реализации дополнительных образовательных программ физкультурно-спортивной направленности: *дополнительные общеразвивающие программы, реализуемые в рамках деятельности школьных спортивных клубов; дополнительные общеразвивающие программы различного уровня, реализуемые в организациях дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности; дополнительные образовательные программы спортивной подготовки.*

**Школьные спортивные клубы** рассматриваются как одна из эффективных форм дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности – они реализуют программы на базах общеобразовательных организаций и

позволяют, на наш взгляд, усилить интегрированность познавательной и двигательной деятельности обучающихся.

По нашему мнению, деятельность школьного спортивного клуба может повысить эффективность социализации подростка за счет обеспечения ряда организационно-педагогических условий, направленных на создание специальной социальной среды, актуализацию мотивации подростка, способствующих комфортному вхождению его в систему социальных отношений.

*На основе анализ полученных результатов* была проведена оценка содержания образовательных программ, по которым занимаются обучающиеся школьных спортивных клубов. Особенности таких программ является постепенное увеличение объема средств ОФП в течение всего учебного года; не выделяются периоды подготовки в течение года; отсутствует переходный период; программы не реализуются с наступлением летних каникул. Участие в соревнованиях предусмотрено на протяжении всего периода реализации программы и по разным видам спорта. Задачей программ является совершенствование умений, приобретенных на уроках физической культуры.

***Второй уровень – развивающий компонент; педагогическое и психолого-педагогическое воздействие, социально-педагогическое воздействие, работа с родителями.***

Метод стажировки общего плана, специализированная подготовка (тренерские семинары, взаимопосещение уроков и тренировочных занятий, мастер-классы, сетевое взаимодействие, мониторинг).

Реализация ***разноуровневых образовательных программ*** в области физической культуры и спорта направлена на углубленное изучение образовательного материала, связана с более интенсивными нагрузками, выявлением и отбором наиболее одаренных детей и подростков. Разноуровневый состав обучающихся в спортивных группах, выбор ими спортивных специализаций, ориентация на более узкие спортивные

дисциплины позволяет педагогу использовать дифференцированный подход. На этом уровне реализации программ необходим учет специфики видов спорта, личностных особенностей обучающихся.

Известно, что специфика вида спорта (взаимодействие с партнерами, сложность правил соревнований, вариативность соревновательных движений) оказывает влияние на становление параметров психосоциальных характеристик подростков.

Показано, что в организациях дополнительного образования планирование подготовки юных спортсменов происходит в соответствии с избранным видом спорта и определением основного соревновательного мероприятия в учебном году: выделяется *подготовительный* (общеподготовительный и специально-подготовительный), *соревновательный* (непосредственная специальная подготовка и этап главных соревнований) и *переходный периоды*. Объем средств ОФП достигает максимальных величин в первой половине подготовительного периода и постепенно снижается по мере приближения к соревновательному сезону.

**Третий уровень – здоровьесберегающий компонент** обеспечивается на основе создания творческой экспериментальной группы, включающей педагога-тренера, психолога, медицинского работника.

При реализации в организациях дополнительного образования программ спортивной подготовки особую важность приобретают технологии индивидуализации педагогического процесса. При составлении учебно-тренировочных программ и проведении занятий необходимо учитывать возрастные, гендерные и типологические особенности юных спортсменов, возможности их функциональной саморегуляции.

Одним из наиболее эффективных и интегративных методов, позволяющих идентифицировать восстановительный и мобилизационный компоненты функциональной системы саморегуляции и классифицировать на этой основе адаптивные реакции (удовлетворительные, компенсаторные и дезадаптивные),

является, по нашему мнению, исходный тонус вегетативной нервной системы, для выявления которого возможно использовать как прямые (кардиоритмологические), так и косвенные (кардиореспираторные) методы функциональной диагностики.

Особенности индивидуального психовегетативного статуса в значительной мере определяют реализацию суммарного объема мышечных нагрузок, скорость мобилизации и адаптации к внешним воздействиям, формы (степень) эмоционального реагирования, способность усваивать интенсивные, но кратковременные умственные и физические нагрузки.

Индивидуализированный подход к реализации образовательных программ позволяет существенно улучшить возможности спортивного отбора, совершенствования спортивного мастерства; обеспечивает организацию систематического участия воспитанников в спортивных соревнованиях, в том числе и в целях включения обучающихся в состав сборных спортивных команд.

Очевидно, что формирование психофизиологического адаптационного потенциала подростков, занимающихся различными видами спорта, и его актуализация в значительной мере будет определяться тем, насколько воспитатели, педагоги и тренеры-преподаватели организаций дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности будут обладать соответствующими социально-адаптивными компетенциями.

Таким образом, система повышения квалификации педагогов дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности и тренеров-преподавателей в нашей стране, опираясь на отечественные традиции теоретической фундаментальной подготовки, в современных социокультурных условиях направлена на переход к многоуровневой и многовариантной структуре организации образовательного процесса системы переподготовки, которая позволяет удовлетворить потребности развивающейся личности педагога и обеспечить выполнение социального заказа на подготовку специалистов высокого уровня квалификации.

Таким образом, теоретический анализ и результаты нашей опытно-экспериментальной работы способствуют формированию вывода о целесообразности использования в педагогическом и тренировочном процессе интегративных и дифференцированных средств, методов и технологий обучения, которые предполагают взаимообусловленные структурно-функциональные преобразования воспитательно-образовательного процесса в организациях дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности.

Представленные материалы свидетельствуют о том, что реализация разноуровневых форм методической работы позволяет осуществлять различные элементы взаимодействия субъектов образования в системе дополнительных образовательных организаций (педагогическое, социально-педагогическое, психолого-педагогическое и медико-психолого-педагогическое), обеспечивая реализацию воспитательных, обучающих, развивающих и здоровьесберегающих компонентов воспитательно-образовательного процесса средствами физического воспитания и спорта.

Среди субъект-субъектных методов, которые могут быть использованы для функционального взаимодействия субъектов образования на аналитическом, технологическом и корректировочном этапах воспитательно-образовательного процесса, по нашему мнению, доминирующим является *комплексный социально-педагогический и психолого-физиологический мониторинг, включающий как ручные, так и автоматизированные программно-технические средства, обеспечивающие динамическое наблюдение за развитием адаптивно-развивающего потенциала обучающихся.*

Основная цель системы повышения квалификации педагогов, тренеров-преподавателей – установление соответствия между постоянно растущими социальными требованиями к их личности и деятельности и их готовностью к выполнению профессиональных и должностных функций, в процессе которой решаются следующие задачи:

- углубление методической подготовки и расширение общекультурного кругозора педагогов дополнительного образования;
- восполнение пробелов в базовом педагогическом образовании, так как часть педагогов (воспитателей) дополнительного образования не имеет специального педагогического образования;
- обучение закономерностям педагогического управления и самоуправления в развивающихся и саморазвивающихся системах;
- обновление и углубление междисциплинарных теоретических знаний; изучение новых педагогических технологий;
- совершенствование профессионально значимых психолого-педагогических навыков и умений, связанных с вариативным образованием, коммуникативной культурой [14].

Таким образом, для повышения уровня профессиональных компетенций педагогов дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности и тренеров-преподавателей по виду спорта предлагается создание трехкомпонентной системы повышения квалификации педагогических работников, сформированной в соответствии с современными требованиями и вызовами сегодняшнего дня. Эта система включает в себя базовый, развивающий и здоровьесберегающий компоненты и должна учитывать особенности развития личностного потенциала подростков в системе физкультурно-спортивного дополнительного образования, которые определяются спецификой форм организованной двигательной активности, выбранным профилем спортивной деятельности и направлены в целом на активизацию психофизических и когнитивных функций индивида. Также система должна учитывать технологии поддержания высокого уровня физической подготовленности, адаптивных возможностей и стрессоустойчивости организма обучающихся; особенности совершенствования коммуникативной и самоорганизующей мотивации обучающихся, их социализации на фоне разноплановых изменений в учебно-

познавательной и спортивной деятельности; технологии использования индивидуальных и дифференцированных средств в тренировочном и образовательном процессе, обеспечивающих сбалансированное формирование двигательной и познавательной сфер жизнедеятельности в сенситивные («критические») периоды онтогенеза человека. Все это в конечном итоге будет способствовать формированию адаптивно-развивающего взаимодействия субъектов образования и адаптивно-развивающей образовательной среды.

Подводя итоги, стоит отметить, что для совершенствования профессиональных компетенций педагогу, тренеру следует сконцентрироваться на применении в своей профессиональной деятельности современных педагогических технологий и инноваций.

#### Список литературы:

1. Андросова Г.А., Михайлова Е.Я., Закревская Н.Г. Система дополнительного профессионального образования как фактор кадрового обеспечения сферы физической культуры и спорта // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2023. № 4. С. 2–4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-dopolnitelnogo-professionalnogo-obrazovaniya-kak-faktor-kadrovogo-obespecheniya-sfery-fizicheskoy-kultury-i-sporta/viewer>
2. Голодок Д.А. Значение повышения квалификации педагогов дополнительного образования / Академия подготовки главных специалистов. Модуль 6. Управление системой дополнительного образования. URL: [https://specialitet.ru/lekcyi/pedagog/pdo/lekcyu\\_modul\\_6\\_vopros\\_4.PDF?ysclid=lvyoх3kqz7964037840](https://specialitet.ru/lekcyi/pedagog/pdo/lekcyu_modul_6_vopros_4.PDF?ysclid=lvyoх3kqz7964037840)
3. Игнатъева Г.А. Институциональный вектор развития опережающего дополнительного профессионального образования // Непрерывное образование. 2018. № 4(26). С. 4–9.
4. Игнатъева Г.А., Тулупова О.В. Инновационный технологический формат дополнительного образования педагогов // Педагогика и просвещение. 2015. № 4(20). С. 350–371.
5. Казин Э.М., Абаскалова Н.П., Дочкин С.А. и др. Развитие личностного потенциала субъектов образования в процессе здоровьесберегающего сопровождения: монография / Под науч. ред. Э.М. Казина. М. : «Русское слово – учебник», 2023. 304 с.
6. Козак М. В. Совершенствование педагогического мастерства педагога // Учитель Кузбасса. 2023. № 1. С. 9–11.

7. Копыстынский А.С. Совершенствование профессиональных компетенций тренера / История, современность и инновации в спортивной науке: сб. мат-лов Всероссийской международной конференцией (02-03 ноября 2023 года) / ФГБУ «Санкт-Петербургский научно-исследовательский институт физической культуры». СПб : ФГБУ СПбНИИФК, 2023. С. 427–430.
8. Нерадовская О.Р. Использование образовательного потенциала неформального профессионального сообщества для развития профессионализма педагогов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2018а. 23 с.
9. Нерадовская О.Р. Непрерывное развитие профессионализма педагогов через использование акме-направленных форм взаимодействия // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2018. № 4(32). С. 5–11.
10. Письмо Минобрнауки России от 18.11.2015 № 09-3242 «О направлении информации» (Вместе с «Методическими рекомендациями по проектированию дополнительных общеразвивающих программ (включая разноуровневые программы»). URL: <https://www.xn--d1auey.xn--p1ai/public/users/31/PDF/300120172225.pdf>
11. Радионова Н.Ф., Тряпицына А.П. Компетентностный подход в педагогическом образовании // Вестник Омского государственного педагогического университета. 2006. URL: <http://www.omsk.edu/volume/>.
12. Смышляев Д.В., Казин Э.М., Кириченко В.В., Панина Т.С., Кошко Н.Н. Развитие познавательной мотивации и адаптационного потенциала подростков в зависимости от условий проведения учебно-тренировочных занятий физической культурой и спортом в системе дополнительного образования / // Сибирский педагогический журнал. 2023. № 2. С. 122–136. URL: <http://sp-journal.ru/article/12765>
13. Смышляев Д.В., Казин Э.М., Кириченко В.В., Панина Т.С., Кошко Н.Н. Организация учебно-тренировочного процесса в системе дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности с учетом особенностей спортивной профилизации и личностного потенциала индивида / // Сибирский педагогический журнал. 2023. № 3. С. 46–58. URL: <http://sp-journal.ru/article/13502>
14. Соколова Н.А. Педагогика дополнительного образования детей: учеб. пособие для студ. пед. вузов. Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2010. 224 с.
15. Трещёв А.М., Исамуллаева Д.Р. Внутрифирменное повышение квалификации педагога в учреждениях дополнительного образования (в сфере физкультуры и спорта) // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 3. С. 101–103.

### References:

1. Androsova G.A., Mihajlova E.Ja., Zakrevskaja N.G. Sistema dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovanija kak faktor kadrovogo obespechenija

sfery fizicheskoj kul'tury i sporta. Fizicheskaja kul'tura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka. 2023. No 4. P. 2–4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-dopolnitelnogo-professionalnogo-obrazovaniya-kak-faktor-kadrovogo-obespecheniya-sfery-fizicheskoj-kul'tury-i-sporta/viewer>

2. Golodok D.A. Znachenie povyshenija kvalifikacii pedagogov dopolnitel'nogo obrazovanija. Akademija podgotovki glavnyh specialistov. Modul' 6. Upravlenie sistemoj dopolnitel'nogo obrazovanija. URL: [https://specialitet.ru/lekcyi/pedagog/pdo/lekcyu\\_modul\\_6\\_vopros\\_4.PDF?ysclid=lvyo3kqz7964037840](https://specialitet.ru/lekcyi/pedagog/pdo/lekcyu_modul_6_vopros_4.PDF?ysclid=lvyo3kqz7964037840)

3. Ignat'eva G.A. Institucional'nyj vektor razvitija operezhajushhego dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovanija. Nepreryvnoe obrazovanie. 2018. No 4(26). P. 4–9.

4. Ignat'eva G.A., Tulupova O.V. Innovacionnyj tehnologicheskij format dopolnitel'nogo obrazovanija pedagogov. Pedagogika i prosveshhenie. 2015. No 4(20). P. 350–371.

5. Kazin Je.M., Abaskalova N.P., Dochkin S.A. i dr. Razvitie lichnostnogo potenciala sub#ektov obrazovanija v processe zdorov'esberegajushhego soprovozhdenija: monografija. Pod nauch. red. Je.M. Kazina. M. : «Russkoe slovo – uchebnik», 2023. 304 p.

6. Kozak M. V. Sovershenstvovanie pedagogicheskogo masterstva pedagoga // Uchitel' Kuzbassa. 2023. No 1. P. 9–11.

7. Kopystynskij A.S. Sovershenstvovanie professional'nyh kompetencij trenera / Istorija, sovremennost' i innovacii v sportivnoj nauke: sb. mat-lov Vserossijskoj mezhdunarodnym uchastiem (02-03 nojabrja 2023 goda) / FGBU «Sankt-Peterburgskij nauchno-issledovatel'skij institut fizicheskoj kul'tury». SPb : FGBU SPbNIIFK, 2023. P. 427–430.

8. Neradovskaja O.R. Ispol'zovanie obrazovatel'nogo potenciala neformal'nogo professional'nogo soobshhestva dlja razvitija professionalizma pedagogov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Tomsk, 2018a. 23 p.

9. Neradovskaja O.R. Nepreryvnoe razvitie professionalizma pedagogov cherez ispol'zovanie akme-napravlennyh form vzaimodejstvija // Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom. 2018. No 4(32). P. 5–11.

10. Pis'mo Minobrnauki Rossii ot 18.11.2015 № 09-3242 «O napravlenii informacii» (Vmeste s «Metodicheskimi rekomendacijami po proektirovaniju dopolnitel'nyh obshherazvivajushhijh programm (vključaja raznourovnevye programmy»). URL: <https://www.xn--d1auey.xn--p1ai/public/users/31/PDF/300120172225.pdf>

11. Radionova N.F., Trjapicyna A.P. Kompetentnostnyj podhod v pedagogicheskom obrazovanii // Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2006. URL: <http://www.omsk.edu/volume/>.

12. Smyshljaev D.V., Kazin Je.M., Kirichenko V.V., Panina T.S., Koshko N.N. Razvitie poznavatel'noj motivacii i adaptacionnogo potenciala podrostkov v zavisimosti ot uslovij provedenija uchebno-trenirovochnyh zanjatij fizicheskoj

kul'turoj i sportom v sisteme dopolnitel'nogo obrazovanija / // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2023. No 2. P. 122–136. URL: <http://sp-journal.ru/article/12765>

13. Smyshljaev D.V., Kazin Je.M., Kirichenko V.V., Panina T.S., Koshko N.N. Organizacija uchebno-trenirovochnogo processa v sisteme dopolnitel'nogo obrazovanija fizkul'turno-sportivnoj napravlenosti s uchetom osobennostej sportivnoj profilizacii i lichnostnogo potenciala individa / // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2023. No 3. P. 46–58. URL: <http://sp-journal.ru/article/13502>

14. Sokolova N.A. Pedagogika dopolnitel'nogo obrazovanija detej: ucheb. posobie dlja stud. ped. vuzov. Cheljabinsk : Izd-vo Cheljab. gos. ped. un-ta, 2010. 224 p.

15. Treshhiov A.M., Isamullaeva D.R. Vnutrifirmennoe povyshenie kvalifikacii pedagoga v uchrezhdenijah dopolnitel'nogo obrazovanija (v sfere fizkul'tury i sporta) // Vektor nauki Tol'jattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika, psihologija. 2012. No 3. P. 101–103.

УДК159.9+378

**АНАЛИЗ СООТНОШЕНИЯ ВНЕШНЕЙ И ВНУТРЕННЕЙ МОТИВАЦИИ  
У СТУДЕНТОВ ГРАЖДАНСКОГО ВУЗА И КУРСАНТОВ МВД РОССИИ*****Тихонова Оксана Николаевна,****Доцент, Алтайский государственный университет, г. Барнаул, Россия**e-mail: tihonova.oxana@yandex.ru****Березуцкая Юлия Петровна,****Доцент, Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, Россия**e-mail: juliaberez2005@yandex.ru*

Актуальность исследования обусловлена непрерывно возрастающими требованиями, предъявляемыми к выпускникам современных вузов. Поиск возможностей совершенствования образовательного процесса закономерно привел авторов к изучению ключевого психолого-педагогического условия успешности получаемых результатов. Таким условием может выступать внутренняя или внешняя мотивация к учебной деятельности, являющаяся составляющей учебной деятельности.

Наличие или отсутствие определенного вида мотивации во многом предопределяет характер и направленность совершаемых усилий.

Основное содержание статьи посвящено краткому описанию предварительных результатов проведенного эмпирического исследования, которое заключалось в анализе соотношения внутренней и внешней мотивации к учебной деятельности у студентов на разных этапах профессиональной подготовки в классическом вузе и у курсантов вуза МВД России.

Изучение проблематики мотивации с учетом специфики контингента обучающихся и выявленных динамических мотивационных характеристик вызывает определенный интерес с точки зрения уточнения возможностей оптимизации процесса обучения посредством более эффективного воздействия на мотивационную сферу обучающихся на разных этапах их профессионального развития.

Цель исследования заключается в анализе соотношения внешней и внутренней мотивации к учебной деятельности у студентов классического вуза и курсантов вуза МВД России на разных ступенях профессиональной подготовки.

Основные методы исследования: теоретические – анализ, обобщение; сравнительный анализ, эмпирические – тестирование; математические методы обработки эмпирических данных, графические методы анализа полученных данных.

Полученные результаты показали различия между видами мотивации у студентов гражданского вуза на разных уровнях обучения и курсантов МВД России.

**Ключевые слова:** мотивация, обучение в вузе, студенты, бакалавриат, магистратура, курсанты МВД России.

**ANALYSIS OF THE BALANCE BETWEEN EXTERNAL AND  
INTERNAL MOTIVATION AMONG CIVIL UNIVERSITY STUDENTS AND  
CADETS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA*****Tikhonova Oksana Nikolaevna,***

*Associate Professor, Altai State University, Barnaul, Russia*  
*e-mail: [tihonova.oxana@yandex.ru](mailto:tihonova.oxana@yandex.ru)*

***Berezutskaya Yulia Petrovna,***  
*Associate Professor, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of*  
*Russia, Barnaul, Russia*  
*e-mail: [juliaberez2005@yandex.ru](mailto:juliaberez2005@yandex.ru)*

The relevance of this research stems from the increasing demands placed on graduates of modern universities. In the quest for ways to enhance the educational process, the authors focused on a key psychological and pedagogical factor that contributes to successful outcomes: motivation. This study explores the essential features of motivation, which are categorized as internal and external motivation. The type of motivation—whether internal or external—significantly influences the nature and direction of students' efforts. This article provides a brief overview of the preliminary results from the empirical study that examined the balance between internal and external motivation for educational activities among students at various stages of professional training in a classical university, as well as among cadets at the University of the Ministry of Internal Affairs of Russia.

Investigating motivational factors while considering the unique characteristics of different student populations is crucial for optimizing the learning process. By better understanding how to effectively influence students' motivation at various stages of their professional development, educators can enhance educational outcomes. The primary objective of this study is to analyze the ratios of external and internal motivation for educational activities among civil university students and cadets at the Ministry of Internal Affairs of Russia across different levels of professional training.

The research employs several methods, including theoretical analysis and generalization, comparative analysis, empirical testing, and mathematical analysis of empirical data, complemented by graphical methods for data interpretation. The theoretical significance of this study lies in identifying differences in motivation types among civil university students at different educational stages compared to cadets of the Ministry of Internal Affairs. The scientific novelty is found in the comparative analysis of empirical data collected during the ascertaining phase of the experiment, shedding light on the motivational dynamics of these two distinct groups.

**Keywords:** motivation, university education, students, bachelor's degree, master's degree, cadets of the Ministry of Internal Affairs of Russia.

Ведущая задача современного высшего образования заключается в формировании творческой личности специалиста, способного к саморазвитию, самообразованию, инновационной и научной деятельности. Современные образовательные технологии в виде цифровых платформ сегодня открывают широкие возможности для получения качественного образования даже в домашних условиях и в удобное для студентов время. Важнейшими составляющими образовательного процесса на современном этапе являются мотивация к учебной деятельности и способность организовать самостоятельную работу, что обуславливает образовательный успех.

Изучение видов мотивации к учебной деятельности у студентов позволит осуществлять эффективное воздействие на мотивационную сферу обучающихся и мотивировать их на осознанное обучение, построение научной карьеры, что обеспечит преемственность бакалавриата, магистратуры и аспирантуры. Это, в свою очередь, усиливает конкурентоспособность и научный потенциал организации на рынке образовательных услуг. Поэтому актуальным является изучение соотношения внешней и внутренней мотивации к учебной деятельности у студентов гражданского вуза и курсантов МВД России.

Проблемы динамики мотивации у студентов вуза раскрываются в работах Н.В. Никулиной [10, с. 137–143] и др.; роль отметки в формировании учебной мотивации изучали Е.Н. Волкова [3, с. 12–20] и др.; зависимость качества образовательного процесса от мотивации обучающихся раскрывают В.Г. Антонов [1, с. 267–283], Ф.В. Дериш, Л.О. Пузырева [5, с. 39–53] и др.; методы воздействия на мотивацию к учебной деятельности изучали М.Р. Гаранина [4, с. 55–69] и др.; классификации учебных мотивов представили Н.Г. Осипова [11, с. 158–182], В.И. Степанов [12, с. 123–128] и др.

Однако, несмотря на имеющийся массив работ в исследовании проблематики мотивации, возникает вопрос о характере соотношения различных видов мотивации обучающихся различных вузов и на различных этапах профессиональной подготовки.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что, несмотря на большое количество исследований, посвященных проблематике мотивации учебной деятельности, тем не менее изучение особенностей соотношения внешней и внутренней мотивации у студентов на разных уровнях профессиональной подготовки и разной направленности образовательных организаций представлено недостаточно полно.

В то же время полагаем, что данное обстоятельство важно учитывать при проектировании и реализации различных этапов образовательного процесса, выборе адекватных дидактических средств его сопровождения и оптимизации.

Думается, что учет мотивационных характеристик обучающихся, их потенциальных динамических изменений и причин, их обуславливающих, может дать еще один ключ к дальнейшему продвижению на пути совершенствования процесса обучения.

Кроме того, сравнительный анализ, проведенный среди обучающихся различных вузов, включая ведомственный вуз МВД, может также позволить сопоставить характер и особенности учебной мотивации с учетом специфики получаемого образования и помочь в достижении поставленной перед педагогами системы МВД задачи, а именно – обеспечить высокий уровень морально-психологической подготовки сотрудников органов внутренних дел.

Цель исследования: изучение соотношения различных видов мотивации у обучающихся на разных этапах профессиональной подготовки гражданского и ведомственного вуза МВД России.

Методологической основой выступают работы К. Замфира, Н.В. Никулиной, И.К. Шалаева и др.

Методы исследования: теоретические – анализ и синтез информации по теме исследования; сравнительный анализ, эмпирические – тестирование; математические методы обработки эмпирических данных; графические методы анализа полученных данных.

Понятие мотивация крайне важная и нередко фундаментальная основа, которая «красной нитью» может прослеживаться в самых разнообразных психологических, психолого-педагогических и других исследованиях, так или иначе затрагивающих процессы, условия, факторы, механизмы, инструменты, содержание и другие составляющие тех побудительных причин, которые определяют активность человека.

Нам известны многочисленные определения мотивации, в частности, несомненный интерес представляет рассуждение по поводу мотивации, данное Х. Хекхаузенем: «...мотивация не является единым процессом, равномерно от начала до конца пронизывающим поведенческий акт. Она, скорее, складывается из разнородных процессов, осуществляющих функцию саморегуляции на отдельных этапах поведенческого акта, прежде всего до и после выполнения действия...» [13, с. 18].

Выдающийся отечественный ученый-психолог А.Н. Леонтьев рассматривал «...процесс действия мотивов и как механизм, который определяет возникновение, направление и способ реализации конкретных видов деятельности» [9, с. 23].

Учитывая тот факт, что в данной работе, наряду со студентами гражданского вуза, были задействованы обучающиеся системы МВД России, важно обратить внимание на специфику исследуемой системы и учесть трактовку ключевой дефиниции, данной представителями названного ведомства. В связи с этим определенный интерес вызывает взгляд на мотивацию сотрудников через призму самодетерминации, состоящей «...в осознанной, реализуемой самим специалистом трансформации мотивации для достижения ее безусловной направленности на выполнение необходимых профессиональных действий в конкретной ситуации» [8, с. 81].

Нам близки взгляды Н.В. Никулиной [10], определяющей мотивацию учения «как системное образование, обеспечивающее побуждение, направленность и регуляцию выполнения учебной деятельности, которая представляет собой сложную динамическую систему, состоящую из иерархии внутренних и внешних учебных мотивов; учебных целей и намерений их реализовывать; саморегуляции и преодоления трудностей; оценки собственного потенциала; представлений о своих достижениях и способах атрибуции успехов и неудач».

Анализ проблем мотивации закономерно подводит к уточнению характера и особенностей данного феномена, аккумулированных в таких значениях, как «внешняя положительная мотивация» (ВПМ), «внешняя отрицательная мотивация» (ВОМ) и внутренняя мотивация (ВМ) [6]. Основу внешних положительных мотивов могут составлять представления о престиже, материальное вознаграждение, различные бонусы, несущие укрепление социального благополучия, и т.д. Внешняя отрицательная мотивация связывается с определенным лишением или ограничением тех или иных благ, что нередко может формировать стремление избежать критику или любого вида наказания. Внутренняя мотивация является инструментом, ведущим к самореализации, самовыражению личности, бросающим вызов обстоятельствам и побуждающим достичь результатов, подкрепляющих чувство удовлетворенности трудом и самоуважения.

Размышления в данном направлении напоминают о трудах румынского психолога К. Замфира [6], который отмечал, что «качество труда по желанию всегда будет отличаться от качества труда по принуждению, внутренняя мотивация обуславливает существенные достижения в деятельности и должна быть выше, чем внешняя положительная мотивация, которая, в свою очередь, должна быть больше внешней отрицательной мотивации, обеспечивая оптимальный мотивационный комплекс». Высокий уровень эффективности труда обеспечивает соотношение, в котором преобладает внутренняя мотивация при одновременном воздействии внешних положительных стимулов и ограничении внешних отрицательных мотивов.  $ВМ \geq ВПМ > ВОМ$ . Наихудшим соотношением является:  $ВОМ \geq ВПМ \geq ВМ$  [6].

Тип мотивации влияет на эффективность учебной деятельности. Удовлетворенность учебной деятельностью возможна при внутренней мотивации, как источнике развития. Она возникает из потребностей, удовлетворение которых заставляет трудиться с удовольствием, без внешнего стимулирования. Внутренняя мотивация обусловлена удовольствием от

процесса познания, ощущением компетентности и стремлением к саморазвитию и автономии.

Внешняя мотивация выступает как средство достижения цели по необходимости. Внешняя положительная мотивация менее устойчива, быстро теряет стимулирующую силу: общение с другими людьми, самоуважение, уважение и признание значимыми другими, поощрение, карьерный рост, престиж и т. д. Внешняя отрицательная мотивация обусловлена избеганием неудач. Отрицательные мотиваторы разрушительны, порождают конформизм, ограниченность, пассивность, безответственность и теряют силу при многократном повторении: наказания, критика, осуждение, санкции и др. [6].

В нашем исследовании приняли участие студенты Алтайского государственного университета. Исследование проходило в 2022/2023 учебном году со студентами 1 курса гуманитарного направления подготовки: бакалавры – 20 человек, магистранты – 20 человек.

Мотивационный комплекс студентов изучался с помощью методики К. Замфира в модификации А.А. Реана. Результаты опроса отражены в таблицах 1, 2 и диаграммах (рис. 1, 2).

Таблица 1. Мотивационный комплекс бакалавров

Показатель	Внутренняя мотивация	Внешняя положительная мотивация	Внешняя отрицательная мотивация
Высокий	25%	50%	25%
Средний	50%	25%	25%
Низкий	25%	25%	50%

Результаты тестирования бакалавров свидетельствуют о том, что у 50% студентов-первокурсников высокий показатель внешней положительной мотивации, что говорит об ориентации на престиж обучения в университете и стремление к академическим успехам; в то же самое время средний показатель внутренней мотивации, обусловленной познавательным интересом, и низкий

показатель внешней отрицательной мотивации, направленной на избегание неудач.

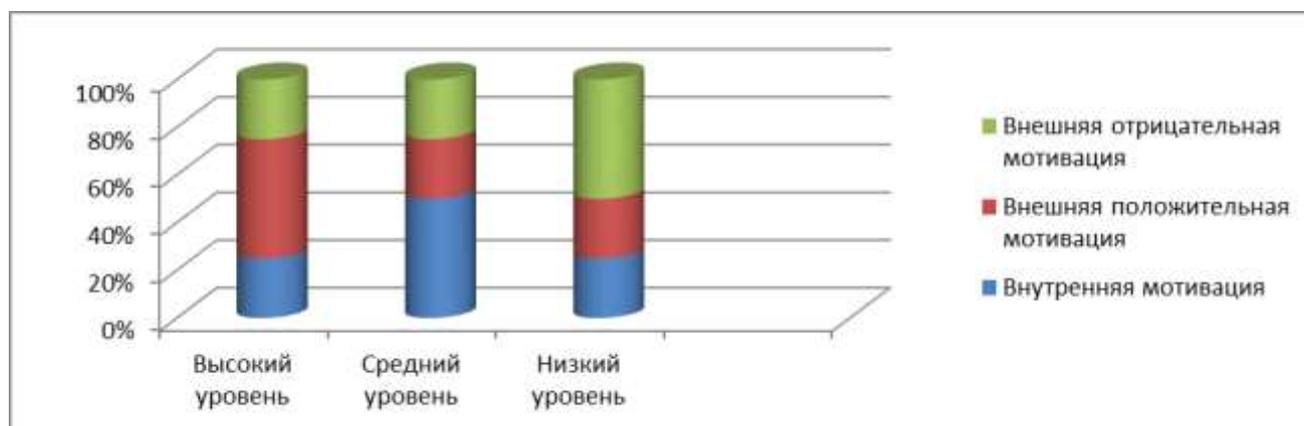


Рис.1. Мотивационный комплекс бакалавров

Результаты тестирования магистрантов-первокурсников показали, что у 45% студентов высокий показатель внутренней мотивации, что обусловлено интересом к научно-исследовательской деятельности по выбранному направлению подготовки, они ориентированы на успех, тогда как 75% магистрантов имеют низкий показатель внешней отрицательной мотивации.

Таблица 2. Мотивационный комплекс магистрантов

Показатель	Внутренняя мотивация	Внешняя положительная мотивация	Внешняя отрицательная мотивация
Высокий	45%	35%	10%
Средний	35%	50%	15%
Низкий	20%	15%	65%

Результаты тестирования обусловлены тем, что обучение в магистратуре привлекает зрелых личностей, состоявшихся профессионалов. 80% магистрантов получают исследовательские компетенции с целью повышения своей квалификации. 75% магистрантов повышают свой образовательный уровень. 50% ориентированы на построение успешной карьеры; 40% желают

защитить кандидатскую диссертацию; заняться преподавательской деятельностью желают 40% магистрантов; 30% магистрантов привлекает престижность наличия ученой степени. 80% магистрантов удовлетворены образовательным процессом. Программа обучения соответствует ожиданиям 85% магистров.

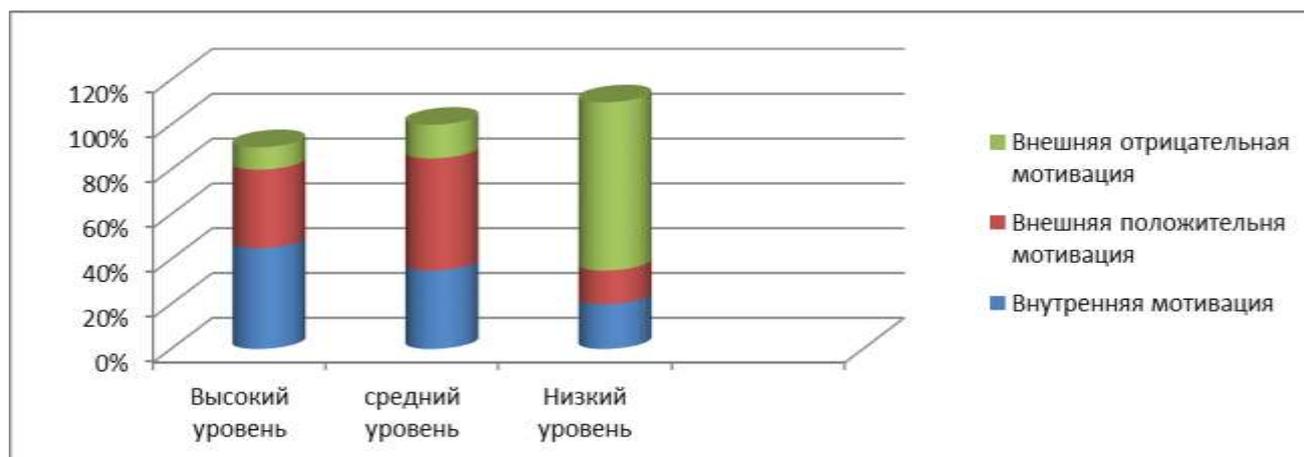


Рис. 2. Мотивационный комплекс магистрантов

Помимо студентов классического университета в исследовании были задействованы курсанты первого и четвертого курсов Барнаульского юридического института МВД России.

Данное обстоятельство обусловлено тем, что сложившаяся геополитическая ситуация накладывает свой отпечаток на все стороны жизнедеятельности в обществе и, безусловно, во многом, предопределяет повышение внимания к проблеме формирования высокого уровня профессиональной готовности представителей силовых структур, в частности, сотрудников правоохранительных органов [2].

Кроме того, необходимо отметить возрастание проблемы повышения кадрового дефицита в системе МВД. Упомянутые проблемы вынуждают соответствующие ведомственные подразделения искать дополнительные возможности повышения эффективности привлечения человеческих ресурсов.

Все вышесказанное актуализирует не только задачу повышения качества профессиональной подготовки кадров в различных структурах органов внутренних дел (ОВД), но и обуславливает активизацию научно-поисковой деятельности, целью которой становится раскрытие особенностей и содержания мотивационных составляющих поведения и служебной деятельности сотрудников ОВД, предопределяющих их активность и траекторию профессионального движения [7].

Возникает вопрос: имеются ли какие-нибудь особенности в перечисленных мотивационных пропорциях, связанные со спецификой профессиональной служебной деятельности у курсантов-новичков (первокурсников) и курсантов, которые завершают процесс профессиональной подготовки, и если да, то какие?

Кроме того, важно также отметить, что в тесной связи с мотивацией находятся вопросы самоконтроля и саморегуляции личности. Для сотрудника органов внутренних дел умение управлять собой, своими чувствами, эмоциями, поведением является одним из профессионально-важных качеств личности, отсутствие которого вызывает вопрос о профессиональной пригодности к выполнению служебных обязанностей.

Все вышесказанное имеет особое значение для всех курсантов вуза МВД России, поскольку с момента начала обучения в данном учебном заведении они являются не просто обучающимися, а фактически поступают на службу в органы внутренних дел. Поступление на службу в МВД предопределяет готовность и способность курсантов выполнять все многообразие служебных задач и соблюдать строгие регламенты, свойственные данной системе.

Для поиска ответа на поставленный вопрос была проведена эмпирическая деятельность, адекватная по форме и используемым средствам той, которая имела место в классическом вузе. В качестве участников данной деятельности выступили курсанты первого курса Барнаульского юридического института в количестве 51 человек и практически такое же количество курсантов

четвертого курса (49 человек). Полученные результаты свидетельствуют о том, что для курсантов-первокурсников наиболее значимы познавательные мотивы, у них отмечается высокий интерес к достижениям в учебе и желание добиться успехов. Важной проблемой и одновременно потребностью у курсантов-новичков является желание адаптироваться к новым условиям жизнедеятельности. В связи с упомянутой потребностью в адаптации курсанты негативно относятся к фактору внешней отрицательной мотивации, связанной с ужесточением требований к начавшейся службе и наказаниями за их несоблюдение. Также высок уровень желания избегать наказаний со стороны педагогов и командиров.

Если сравнить курсантов-старшекурсников, то в сравнении с первокурсниками можно отметить некоторое повышение уровня познавательной (внутренней) мотивации. Тем не менее можно также зафиксировать повышение мотивации в стремлении избегать неудач в виде получения различных дисциплинарных взысканий, наказаний (внешняя отрицательная мотивация).

Что касается сформированности умений управлять своим поведением, саморегуляции, то в результате проведенной работы был зафиксирован следующий результат: практически на всех этапах профессионализации у тех курсантов, кто смог успешно пройти этап адаптации и достичь выпускного курса, имеется высокий показатель таких качеств, как настойчивость к достижению цели и самообладание.

Полученные результаты были сведены в ниже приведенные таблицы (3, 4) и рисунки (3, 4).

Таблица 3. Мотивационный комплекс курсантов 1 курса

Показатель	Внутренняя мотивация	Внешняя положительная мотивация	Внешняя отрицательная мотивация
Высокий	25%	55%	20%
Средний	45%	45%	10%
Низкий	25%	35%	40%

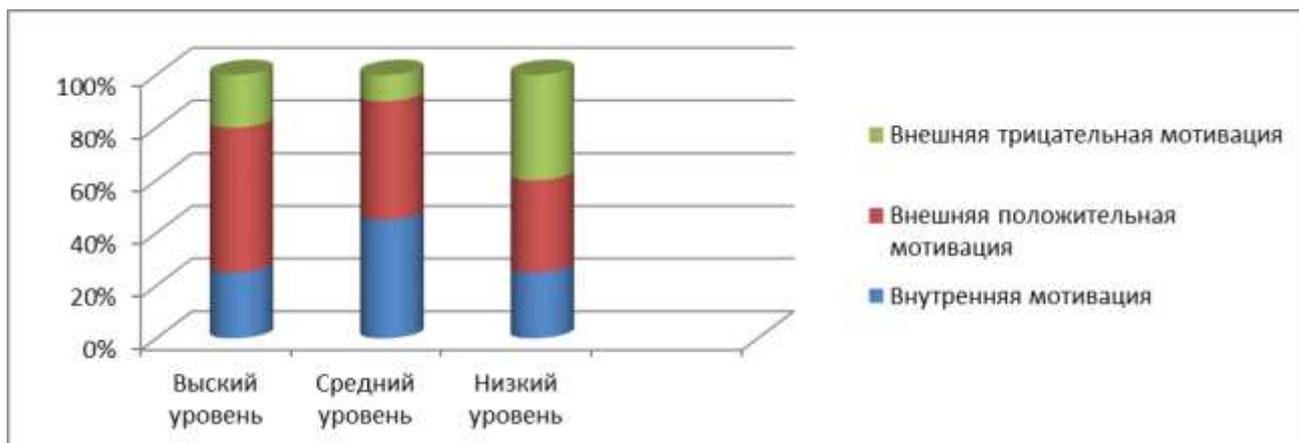


Рис. 3. Мотивационный комплекс курсантов 1 курса

Таблица 4. Мотивационный комплекс курсантов 4 курса

Показатель	Внутренняя мотивация	Внешняя положительная мотивация	Внешняя отрицательная мотивация
Высокий	45%	45%	10%
Средний	35%	45%	10%
Низкий	20%	15%	65%

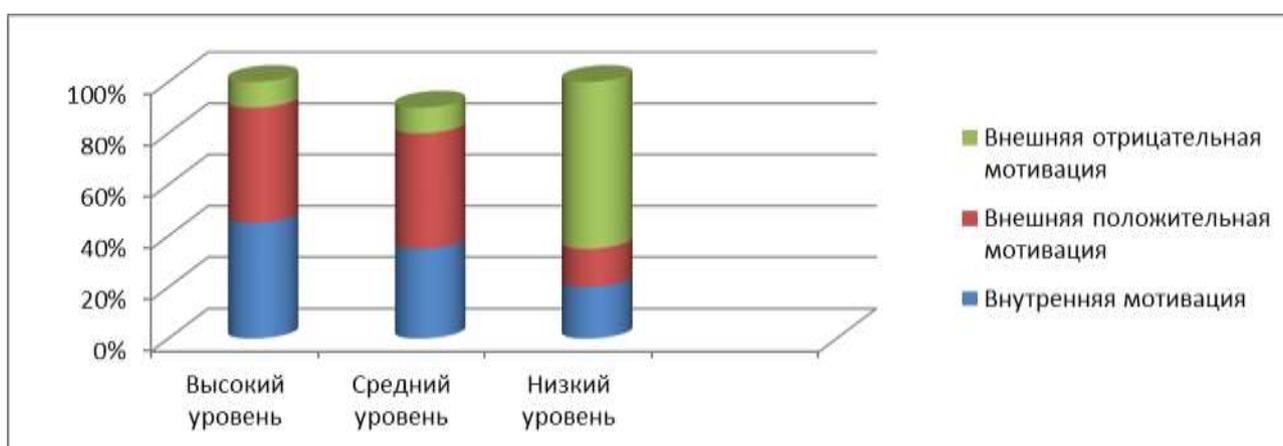


Рис. 4. Мотивационный комплекс курсантов 4 курса

Отсюда можно сделать вывод, что овладение совокупностью необходимых компетенций закономерно приводит к развитию соответствующих профессионально значимых качеств, включая и необходимый уровень

саморегуляции сотрудников ОВД, что является важным условием дальнейшей успешной профессиональной самореализации.

При этом ключевым фактором эффективности любых систем профессиональной подготовки считается фактор внутренней мотивации.

Таким образом, анализ соотношения внешней и внутренней мотивации студентов 1 курса бакалавриата показал, что студенты имеют высокие показатели внешней положительной мотивации с ориентацией на престиж обучения в университете, стремление к академическим успехам и сформированный познавательный интерес.

Магистранты имеют высокие показатели внутренней мотивации, что обусловлено интересом к научно-исследовательской деятельности по выбранному направлению подготовки, они ориентированы на успех. Это зрелые профессионалы, получающие исследовательские компетенции для повышения уровня квалификации.

Результаты проведенного опроса курсантов позволили сделать вывод о том, что у обучающихся первого курса изначально довольно высокий уровень внешней положительной мотивации в виде стремления к поощрению, получения подтверждения о правильности совершаемых действий, поступков и т. д. Возможно, дополнительно сказывается потребность успешно пройти этап адаптации к условиям обучения в вузе МВД.

Также налицо существенное присутствие внутренних мотиваторов, обуславливающих познавательный интерес курсантов, желание быстрее и лучше овладеть профессиональным мастерством, почувствовать признание со стороны педагогов и командиров и т. д.

К выпускному курсу ситуация соотношения различных видов мотивации у курсантов, уже фактически ставших офицерами МВД, несколько меняется. Помимо познавательной мотивации, важную роль начинает играть внешняя положительная мотивация, поскольку для завтрашних выпускников ведомственного вуза особое значение приобретают ощущение статусности

занимаемого положения, офицерское достоинство, престиж, получение различных символов личного и профессионального успеха и т. д.

В то же время следует отметить наличие мотивов, связанных с избеганием неудач, как например, получение различных взысканий по службе и т. д.

Таким образом, можно констатировать изменение мотивации у курсантов на разных этапах профессионализации, что предопределяет вектор личностного и профессионального развития.

Это заставляет задуматься о дальнейшем выборе адекватных инструментов воздействия с учетом рекомендаций оптимального мотивационного комплекса.

Полагаем, что подход к проектированию и реализации образовательного процесса, выстроенный с учетом положений оптимального мотивационного комплекса, не только позволит обеспечить необходимый уровень овладения профессиональными компетенциями обучающимися, но и будет способствовать достижению удовлетворенности всеми участниками образовательной практики, независимо от специфики ее реализации, как в гражданском вузе, так и в вузе МВД.

#### **Список литературы:**

1. Антонов В.Г., Румянцева И.А., Кротенко Т.Ю. Оценка уровня и структуры мотивации к учебе студентов бакалавриата как показателей качества образования // ПНиО. 2019. № 2 (38). С. 267–283.
2. Буслаева Е.Л., Власова Н.В. Особенности мотивации и самоконтроля курсантов вузов МВД России на разных этапах обучения. Психология и право. 2023. Том 13. № 2. С. 2–13.
3. Волкова Е.Н., Микляева А.В., Безгодова С.А. Психологические возможности педагогической отметки // Вестник Минского университета. 2018. № 4 (25). С. 12–20.
4. Гаранина Р.М. Актуализация мотивационной сферы личности студента в процессе формирования его субъектной позиции // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. № 1 (57). С. 55–69.
5. Дериш Ф.В., Пузырева Л.О. Вклад черт личности и академической мотивации в успешность обучения // Вестник ПГГПУ. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. 2018. № 1. С. 39–53.
6. Замфир К. Удовлетворенность трудом: Мнение социолога. М. : Политиздат, 1983. 142 с.

7. Костина Е.В., Дубинский А.А., Булыгина В.Г. Индивидуально-психологические характеристики курсантов учебных заведений МВД с мотивацией к увольнению в связи с высокими физическими и волевыми затратами // Психология и право. 2022. Том 12. № 4. С. 2–15
8. Кубышко В.Л., Крук В.М., Гайдамашко И.В., Вахнина В.В., Федотов А.Ю. Мотивация специалиста силовых структур как основная компонента профессионально-личностной надежности в сложных ситуациях // Психология и право. 2022. Том 12. № 4. С. 66–82. Doi:10.17759/psylaw.2022120406
9. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1971. 40 с.
10. Никулина И.В. Мотивы учебной деятельности обучающихся в магистратуре // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 6 (111). С. 137–143.
11. Осипова Н.Г., Колодезная Г.В., Шевцов А.Н. О закономерностях и причинах отчислений в вузе и мотивации учебной деятельности студентов // Образование и наука. 2018. № 6. С. 158–182.
12. Степанов В.И. О мотивах студентов государственных и частных вузов // Вестник ТГПУ. 2018. № 1 (190). С. 123–128.
13. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. СПб : Питер; М. : Смысл, 2003. 860 с.

#### References:

1. Antonov V.G., Rumjanceva I.A., Krotenko T.Ju. Ocenka urovnja i struktury motivacii k uchebe studentov bakalavriata kak pokazatelej kachestva obrazovanija. PNiO. 2019. No 2 (38). P. 267–283.
2. Buslaeva E.L., Vlasova N.V. Osobennosti motivacii i samokontrolja kursantov vuzov MVD Rossii na raznyh jetapah obuchenija. Psihologija i pravo. 2023. Vol. 13. No 2. P. 2–13.
3. Volkova E.N., Mikljaeva A.V., Bezgodova S.A. Psihologicheskie vozmozhnosti pedagogicheskoj otmetki. Vestnik Minskogo universiteta. 2018. No 4 (25). P. 12–20.
4. Garanina R.M. Aktualizacija motivacionnoj sfery lichnosti studenta v processe formirovanija ego sub#ektnoj pozicii. Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2019. No 1 (57). P. 55–69.
5. Derish F.V., Puzyreva L.O. Vklad chert lichnosti i akademicheskoy motivacii v uspešnost' obuchenija. Vestnik PGGPU. Serija № 1. Psihologicheskie i pedagogicheskie nauki. 2018. No 1. P. 39–53.
6. Zamfir K. Udovletvorennost' trudom: Mnenie sociologa. M. : Politizdat, 1983. 142 p.
7. Kostina E.V., Dubinskij A.A., Bulygina V.G. Individual'no-psihologicheskie harakteristiki kursantov uchebnyh zavedenij MVD s motivaciej k uvol'neniju v svjazi s vysokimi fizichesкими i voleвыми zatatami. Psihologija i pravo. 2022. Vol. 12. No 4. P. 2–15

8. Kubyshko V.L., Kruk V.M., Gajdamashko I.V., Vahnina V.V., Fedotov A.Ju. Motivacija specialista silovyh struktur kak osnovnaja komponenta professional'no-lichnostnoj nadezhnosti v slozhnyh situacijah. *Psihologija i pravo*. 2022. Vol. 12. No 4. P. 66–82. Doi:10.17759/psylaw.2022120406
9. Leont'ev A.N. *Potrebnosti, motivy i jemocii*. M. : Izd-vo Mosk. un-ta, 1971. 40 p.
10. Nikulina I.V. Motivы uchebnoj dejatel'nosti obuchajushhihsja v magistrature. *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2019. No 6 (111). P. 137–143.
11. Osipova N.G., Kolodeznaja G.V., Shevcov A.N. O zakonomernostjah i prichinah otchislenij v vuze i motivacii uchebnoj dejatel'nosti studentov. *Obrazovanie i nauka*. 2018. No 6. P. 158–182.
12. Stepanov V.I. O motivah studentov gosudarstvennyh i chastnyh vuzov. *Vestnik TGPU*. 2018. No 1 (190). P. 123–128.
13. Hekhauzen H. *Motivacija i dejatel'nost'*. SPb : Piter; M. : Smysl, 2003. 860 p.