

УДК 378.096

**АНАЛИЗ ХАРАКТЕРА ВЕДУЩИХ МОТИВОВ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ
ЗАПАСА К ОБУЧЕНИЮ В ВОЕННЫХ УЧЕБНЫХ ЦЕНТРАХ*****Закирьянов Артур Галимьянович***

*Начальник учебной части – заместитель начальника военного учебного центра,
Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, Россия
e-mail: azg-1979@mail.ru*

Актуальность статьи обусловлена необходимостью анализа мотивационной направленности обучающихся военных учебных центров (ВУЦ) к овладению военно-учетной специальностью (ВУС). Цель статьи заключается в проведении экспериментального исследования и анализа характера ведущих мотивов, влияющих на мотивацию по освоению ВУС. Анализ многочисленных трудов по рассматриваемой проблеме позволил выделить внешние и внутренние мотивы среди всего многообразия мотивационных факторов, определяющих отношение будущих офицеров запаса к учебно-профессиональной деятельности. По результатам исследования выявлен характер ведущих мотивов, которыми руководствуются обучающиеся в процессе учебной деятельности. В ходе исследования обнаружен ряд педагогических проблем, связанных с субъективным отношением обучающихся к учебно-познавательной деятельности, высоким уровнем доминирования внешней мотивации над внутренней. Результаты исследования вызывают огромную озабоченность у автора, который предлагает выявить педагогические пути, позволяющие скорректировать структуру мотивов обучающихся на этапе обучения.

Ключевые слова: военный учебный центр, военно-профессиональная направленность, военно-учетная специальность, внешние мотивы, внутренние мотивы, учебно-профессиональная мотивация.

**LEADING MOTIVES OF FUTURE RESERVE OFFICERS FOR TRAINING
IN MILITARY TRAINING CENTERS*****Zakiryaynov Artur Galimyanovich***

*Head of the Training Unit - Deputy Head of the Military Training Center
Ufa University of Science and Technology, Ufa, Russia
e-mail: azg-1979@mail.ru*

The urgency of this article stems from the need to analyze the motivational orientation of students in military training centers (MTC) to master the military registration specialty (MRS). The aim of the article is to conduct experimental research and analyze the nature of the leading motives that influence motivation to master military occupational specialty. The analysis of numerous works on the problem under consideration allowed us to identify external and internal motives among the variety of motivational factors determining the attitude of future officers to the training and professional activity. The results of the study revealed the nature of the main motivations that guide students in the process of learning activities. The tasks solved during the study revealed a number of pedagogical problems associated with the subjective attitude of the students towards educational and cognitive activities and the high level of dominance of external motivation over internal motivation. The results of the study are of great concern to the author, who in turn suggests identifying pedagogical ways to correct the structure of motives of students at the learning stage.

Keywords: military training center, military-professional orientation, military occupational specialty, external motives, internal motives, educational-professional motivation.

Система военной подготовки при гражданских вузах является одним из компонентов общей системы высшей военной школы, которая решает задачи фундаментальной и прикладной основы подготовки военных кадров для вооруженных сил (ВС). Функционирование военных учебных центров (ВУЦ) направлено на решение стратегически необходимых задач страны по накоплению и поддержанию в заданных масштабах военно-обученного мобилизационного ресурса. Качественное освоение и реализация профессиональной компетентности и военно-профессиональной готовности будущими офицерами запаса возможно при соблюдении педагогических условий профессиональной подготовки. Одним из определяющих аспектов профессиональной подготовки является мотивация будущих офицеров запаса к овладению военно-учетной специальностью (ВУС).

Цель нашего исследования – выявление ведущих мотивационных факторов, определяющих желание граждан обучаться в ВУЦ. Исследование решало следующие задачи:

- выявление сущностного содержания мотивации к военному обучению в ВУЦ;
- выявление ведущих мотивов обучающихся ВУЦ, влияющих на их стремление к овладению ВУС.

Методология нашего исследования основана на синтезе знаний, полученных в ходе изучения сущности, содержания и роли мотивационных факторов, влияющих на желание обучающихся гражданских вузов получить дополнительно военную профессию. Качество освоения ВУС зависит от нескольких мотивирующих факторов, среди которых ведущими являются учебные и профессиональные мотивы. Именно эти факторы лежат в основе продуктивного и осознанного побуждения обучающегося. Характер военно-профессиональной деятельности будущего офицера запаса обуславливает

формирование у него устойчивой мотивации к военной службе. При этом учебно-профессиональные мотивы должны выступать как доминантные [21, с. 9] и иметь особое значение для будущих офицеров запаса в их желании освоить ВУС. Учебно-профессиональная мотивация является частью системной мотивации будущих офицеров запаса к военно-профессиональной деятельности, которая влияет на формирование военно-профессиональной направленности [9, с. 64, 89]. Каждый этап военно-профессионального становления определяется уровнем сформированности учебно-профессиональной мотивации, которая зависит от специфики организации учебного процесса, успеваемости и личных качеств будущих офицеров запаса [4].

Учебно-профессиональная мотивация – это процесс самоуправляемой психической активности обучающегося, которая определяет его профессиональную направленность и стимулирует на различные аспекты профессиональной деятельности [19, с. 21]. В своей работе Е.А. Гараева отмечает, что ведущими факторами, лежащими в основе развития учебно-профессиональной мотивации обучающихся вузов, являются профессиональная направленность учебной деятельности, применение дидактических заданий, моделирующих проблемные ситуации, зрелое осознание важности получаемых знаний, положительный психологический климат в учебном коллективе и профессионализм преподавателя [6, с. 402].

Исследования в рамках выявления комплекса мотивов, побуждающих обучающихся к учебной и будущей профессиональной деятельности, а также взаимообусловленности с их личностным и профессиональным развитием проводятся постоянно. Изучая данную проблему, можно сказать, что это является актуальным как для высшей гражданской школы (Н.А. Бакшаева [1], А.А. Вербицкий [1], А.К. Маркова [14], М.В. Матюхина [16], К.О. Меджидова [17, с. 21], Р.С. Немов [18], Ю.А. Рокицкая [19], Х. Хекхаузен [22] и др.), так и для высшей военной школы (А.В. Барабанщиков [2], О.Б. Бобков [4], О.А.

Грибаньков [7], А.Е. Денисов [9], Лушников Ю.Ю. [13], Н.Н. Романов [20] и др.). Подобные исследования направлены на раскрытие психолого-педагогических условий, позволяющих сформировать у обучающихся устойчивую систему мотивов деятельности.

Система военной подготовки при гражданских вузах имеет более широкие возможности по реализации различных форм военно-профессиональной подготовки граждан. В отличие от военно-образовательных организаций, в ВУЦ реализуется не только подготовка кадровых офицеров для ВС, но также подготовка офицеров и солдат запаса. Право на освоение ВУС имеют граждане, обучающиеся в вузе по очной форме по программам бакалавриата, специалитета и магистратуры. Отличительной особенностью обучения в ВУЦ является то обстоятельство, что обучающийся не обладает статусом военнослужащего и находится в правовом поле студента вуза, а также является активным участником учебного процесса. И, в период обучения в вузе, обучающийся ВУЦ не исполняет никаких должностных и специальных обязанностей военнослужащего [10, с. 162].

Согласно пирамиде потребностей А. Маслоу, потребность гражданина в образовании хоть и не является базовой, но все же хорошее образование оказывает значительное влияние на личностное развитие самого гражданина и его идентификацию в социо-культурном пространстве. Обучение по программам подготовки офицеров запаса в ВУЦ имеет форму дополнительного профессионального образования. Отбор для допуска к обучению в ВУЦ осуществляется на конкурсной основе, что предполагает более-менее осознанное решение. Обучающиеся добровольно изъявляют желание освоить ВУС параллельно с основной образовательной программой и накладывают на себя определенные дополнительные учебные обязанности.

С точки зрения личностного развития, самосовершенствования и саморазвития, приобретение дополнительно ВУС благотворно влияет на квалифицированную подготовленность будущего выпускника и дает ему более

широкие профессиональные и трудовые перспективы. С другой стороны, овладение ВУС требует исполнения дополнительных учебных обязанностей, которые в определенной мере могут идти в ущерб освоению основной образовательной программы высшего образования.

Также вызывает беспокойство слабое желание обучающихся в овладении профессиональными компетенциями, знаниями, навыками и умениями. У большинства обучаемых ВУЦ отсутствует «искринка» по отношению к военной профессии. Многие не осознают и не представляют важность получения ВУС в рамках общенациональной государственной стратегии. Обучающиеся пытаются упростить процесс обучения по военным дисциплинам и лишь поверхностно, не затрачивая максимума своих учебных усилий и способностей, хотят «получить погоны». В конечном счете это сказывается на уровне профессионализации ВС.

Что же лежит в основе мотивации? Различные специалисты рассматривают мотивацию как сложный психо-социальный феномен, характеризующийся многообразием свойств. Р.С. Немов трактует мотивацию как комплекс различных мотивов психологического характера, раскрывающих направленность действий индивида, начало и активность [18]. Х. Хекхаузен описывает мотивацию как совместное существование множества процессов и явлений, в основе которого лежат такие факторы, как личностный, ситуационный мотивы, побуждающие активность индивида [22].

А.К. Маркова пишет, что мотивация – это сложная система, которая состоит из совокупности взаимодействующих между собой факторов (побуждений, мотивов, идеалов, смыслов учения, потребностей, интересов, стремлений), которые определяют активную жизненную позицию личности [14]. Процесс формирования мотивов обучающегося проявляется через желания, побуждающие его к испытанию своих задатков и возможностей [16, с. 6]. Мотивация учения – это внутреннее свойство, направленное на формирование индивидом цели учения и способов ее достижения. Правильно

развивающаяся мотивация учения ведет к положительному отношению индивида к учебному процессу и познавательной активности.

Составным компонентом учебной мотивации является профессиональная мотивация, формирование которой обуславливается рядом факторов: целями, мотивами, задачами и интересами [1, с. 42]. А.К. Маркова утверждает, что для становления профессиональной мотивации необходимы расположенность индивида к профессии, знания о профессии и уважительная позиция к данной профессии [15]. К.О. Меджидова утверждает, что уровень значимости профессиональных мотивов не постоянен и вариативен [17, с. 21]. Причем начальный этап обучения, по мнению О.А. Грибанькова, является фундаментальным, потому что это связано с формированием его мотивационной сферы, включающей все имеющиеся потребности, интересы и мотивы, связанные с будущей военной деятельностью [7].

Основной проблемой становления профессиональной мотивации у большинства поступающих в ВУЗ мы считаем слабую выраженность военно-профессиональной ориентации. Зачастую выбор делают под влиянием социально-коммуникативных мотивов, мечтательных представлений об облике «военного», не осознавая при этом ни характера приобретаемой профессии, ни важности ее освоения. При этом А.В. Барабанщиков пишет, что учебная деятельность в условиях воинской сферы деятельности обусловлена рядом факторов, которые основаны на осознании воинского долга, понятия чести и достоинства [2].

В процессе обучения выделяются этапы становления и профессионализации, появляется заинтересованность, удовлетворенность или неудовлетворенность характером избранной профессиональной деятельности, происходит постепенная и частичная корректировка мотивов и целей учения.

Основой для личностного и профессионального становления специалиста является развитие мотивационно-ценностной сферы обучающегося. Именно ценности имеют прямое отношение к осмысленной мотивации деятельности

[11, с. 26–27]. Мотивационная сфера иерархически усложняется и изменяется вследствие утраты старых побудительных мотивов и их обновления в соответствии с новыми целями.

Формируемая структура мотивов в период учебной деятельности является залогом военно-профессионального становления личности обучаемого. Сформировать учебную мотивацию позволяет метод перспектив, основанный на развитии в образовательном процессе квазипрофессиональной деятельности обучающихся с учетом их дальнейшего карьерного развития [3, с. 62]. В процессе учебной деятельности у обучаемых постепенно при изменении целей обучения происходит трансформация учебной мотивации в профессиональную. Мотивы профессионального обучения являются приемниками мотивов профессиональной ориентации и находятся во взаимозависимости друг с другом [5, с. 116; 20, с. 20–21].

Очень значимым фактором мотивации, как утверждают многие исследователи, является интерес. Интерес к учебной деятельности характеризует мотивацию обучаемого и является фактором успешности военно-профессионального становления и личностного развития будущего офицера [10, с. 164]. В ходе обучения интерес в получаемой профессии может угасать, обучающиеся «выгорают», и, как следствие, наблюдается снижение мотивации [8, с. 96]. Интерес к учению характеризуется в большей степени как избирательный побудительный фактор среди множества человеческих мотивов и показывает субъективно-чувственное отношение к познавательному объекту.

Учебная и учебно-профессиональная мотивация характеризуется сложной структурой и классификацией. Наиболее объективной детерминированностью проявления мотивов, по нашему мнению, являются внутренние и внешние мотивы. При этом для успешного функционирования мотивационной сферы обучающегося важно, когда обе мотивационные системы влияют на развитие познавательного интереса и поведение индивида, побуждающее к процессу познания [13, с. 90]. Внешнюю и внутреннюю мотивацию принято различать

как стимулы извне и внутренние «стимуляторы». Внешняя (экстринсивная) и внутренняя (интринсивная) мотивации основаны на разных механизмах [12, с. 6,10]. Внешняя мотивация не имеет непосредственной связи с самой учебой и потребностью в получении знаний, она характеризуется факторами, побуждающими обучающего к учению извне: социальное одобрение, материальные блага и т. д. К внутренней мотивации учения относятся мотивы, напрямую связанные с учебной деятельностью и потребностью в их овладении [11, 12, 16].

Учебно-профессиональная мотивация является составляющей мотивационного ресурса личности обучающегося, определяется внутренней мотивацией и формируется потребностью в связанности, мотивами, помогающими усваивать и формировать компетенции будущей профессии [20, с. 609]. Внешние и внутренние мотивы одновременно у разных обучающихся могут быть ведущими и определять психологический вектор мотивации по отношению к самой учебной деятельности.

Для реализации сформулированных в данной статье исследовательских задач было проведено исследование в форме анкетирования и диагностического тестирования по методике И.С. Домбровской «Изучение типов и уровней мотивации учебной деятельности». Контингент оптантов составили обучающиеся с 1-го по 5-й курс, проходящие обучение по различным ВУС. Исследование проводилось на базе пяти ВУЦ: ВУЦ при НИУ «Московский энергетический институт»; ВУЦ при Омском государственном техническом университете; ВУЦ при Самарском национальном исследовательском университете имени академика С.П. Королева; ВУЦ при Уфимском университете науки и технологий; ВУЦ при НИУ «Южно-Уральский государственный университет». Общее число оптантов составило 1979 человек. Выборка оптантов состояла из числа обучающихся различных возрастных категорий. Поэтому результаты исследования можно применить ко всей генеральной совокупности всех исследуемых групп.

Результаты диагностического тестирования представлены в виде диаграммы на рисунке 1.

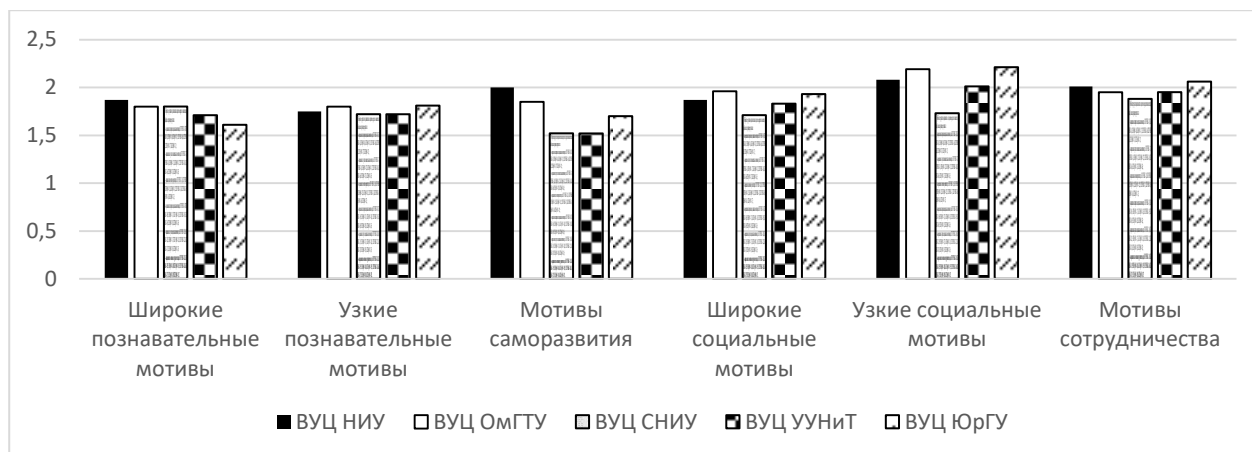


Рис. 1. Результаты диагностики уровня выраженности познавательных и социальных мотивов.

Обработка результатов диагностики с подсчетом среднего показателя для каждой шкалы дала следующие результаты:

- выраженность широких познавательных мотивов для ВУЦ МЭИ – 1,87, ВУЦ ОмГТУ – 1,8, ВУЦ СНИУ – 1,8, ВУЦ УУНиТ – 1,71, ВУЦ ЮрГУ – 1,61;
- выраженность узких познавательных мотивов для ВУЦ МЭИ – 1,75, ВУЦ ОмГТУ – 1,8, ВУЦ СНИУ – 1,72, ВУЦ УУНиТ – 1,72, ВУЦ ЮрГУ – 1,81;
- выраженность мотивов развития для ВУЦ МЭИ – 1,9, ВУЦ ОмГТУ – 1,85, ВУЦ СНИУ – 1,52, ВУЦ УУНиТ – 1,52, ВУЦ ЮрГУ – 1,75;
- выраженность широких социальных мотивов для ВУЦ МЭИ – 1,87, ВУЦ ОмГТУ – 1,96, ВУЦ СНИУ – 1,71, ВУЦ УУНиТ – 1,83, ВУЦ ЮрГУ – 1,93;
- выраженность узких социальных мотивов для ВУЦ МЭИ – 2,08, ВУЦ ОмГТУ – 2,19, ВУЦ СНИУ – 1,73, ВУЦ УУНиТ – 2,01, ВУЦ ЮрГУ – 2,21;
- выраженность мотивов сотрудничества для ВУЦ МЭИ – 2,01, ВУЦ ОмГТУ – 1,95, ВУЦ СНИУ – 1,88, ВУЦ УУНиТ – 1,95, ВУЦ ЮрГУ – 2,06.

Обобщая полученные результаты, мы видим, что социальные мотивы, заложенные в учебной деятельности в определенной степени, преобладают над познавательными мотивами. Это свидетельствует о доминантности мотивов,

возникающих под воздействием внешних факторов и стимулов, напрямую не связанных с учебной деятельностью и в меньшей степени вызывающих познавательную активность обучающихся.

При этом обращает внимание на себя также тот факт, что по показателю выраженности уровня развития познавательной мотивации средние значения среди обучающихся каждого ВУЦ ниже 2, что эквивалентно показателю низкого уровня мотивации учебной деятельности по каждому типу и в целом.

Результаты анкетного опроса по выявлению мотивов обучающихся в ВУЦ, влияющих на их стремление к овладению ВУС, представлены на рисунке 2.

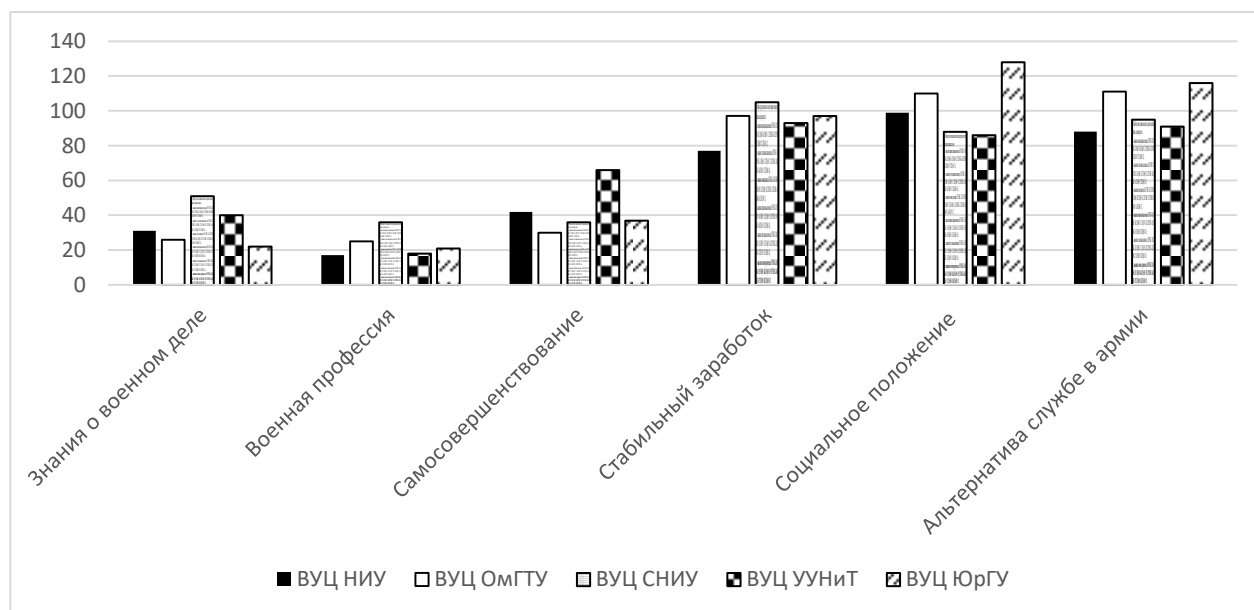


Рис. 2. Результаты анкетного опроса обучающихся ВУЦ

В ходе анкетного опроса обучающимся был задан вопрос: «Каким ведущим мотивирующим фактором Вы руководствовались при поступлении в ВУЦ?». В качестве ответов были предложены шесть вариантов. Подводя итоги опроса, мы установили, что среди ведущих мотивирующих факторов наибольшее предпочтение респондентами было отдано предложенным вариантам ответа – «Социальное положение» и «Альтернатива службе в армии» 25,8% (511 человек) и 25,3% (501 человек) от всех ответов соответственно. Ответы по остальным вариантам распределились следующим

образом: «Стабильный заработок» – 23,6% респондентов (469 человек), «Самосовершенствование» – 10,7% респондентов (211 человек), «Знания о военном деле» – 8,7% респондентов (170 человек), «Военная профессия» – 5,9 % респондентов (117 человек).

Проведенный среди обучающихся ВУЦ опрос показал, что наиболее характерными мотивирующими факторами, лежащими в основе выбора обучения в ВУЦ, являются узкие социальные мотивы (позиционные мотивы, А.К. Маркова) и отрицательные мотивы (мотивы избегания неудач, М.В. Матюхина). Мотивы, связанные с содержанием учебной деятельности, занимают самые низкие позиции у респондентов.

Подводя итоги и анализируя результаты исследования, мы видим, что в системе мотивов учебно-профессиональной деятельности обучающихся такие личностные мотивы, как мотивация благополучия, престижная мотивация, являются самыми распространенными факторами получения ВУС. Занимающая значительное положение в ранге доля внешних отрицательных мотивов среди результатов исследования свидетельствуют о низкой мотивационной направленности обучаемых, для которых освоение ВУС представляется только лишь как средство достижения социально-потребностных целей, никак не связанное с содержанием самой учебно-профессиональной деятельности. Среди широких познавательных мотивов преобладают мотивы самосовершенствования. Мотивы долга и ответственности перед социумом не являются для обучающихся ведущими и значимыми. Мотивы, связанные с самим содержанием учебной деятельности (внутренние мотивы) и отношением к профессиональному обучению, являются ведущими лишь у десятой части опрошенных респондентов.

В заключение можно сказать, что обучающиеся ВУЦ по отношению к учебно-профессиональной деятельности по овладению ВУС мотивированы разнообразными факторами. На обучающихся действует, хоть и незначительно, внутренняя мотивация (познавательная, связанная с самой деятельностью), а

также внешняя (социальная, не связанная непосредственно с самой деятельностью и ее содержанием) мотивация. При этом негативным фактом является то, что доля внешних мотивов, определяемых как ведущие, по отношению к внутренним мотивам составляет 10:1. Такое доминирование внешних мотивов над внутренними показывает социально-потребностное отношение обучаемых к военной подготовке, когда отсутствуют осознанные учебные цели, а обучаемые не представляют важности получаемой военной профессии.

Таким образом, теряется сама суть освоения ВУС. Военная подготовка в ВУЦ является добровольной формой дополнительного образования и не принуждает граждан, ограниченных в учебно-познавательной деятельности, накладывать на себя дополнительные учебные обязанности. Поэтому сегодня перед ВУЦ стоит задача – сформировать устойчивые мотивы учебной и профессиональной деятельности. Учитывая, что высокая степень интереса к обучению присутствует у большинства обучаемых, необходимо разработать педагогические пути, позволяющие скорректировать структуру их мотивов.

Список литературы:

1. Бакшаева Н.А., Вербицкий А.А. Психология мотивации студентов: учебное пособие для вузов. М. : Юрайт, 2024. 170 с.
2. Барабанщиков А.В. Военная педагогика и психология. М. : Воениздат, 1986. 240 с.
3. Блинов В.И., Есенина Е.Ю., Сергеев И.С. Педагогика 2.0. Организация учебной деятельности студентов: учебное пособие для вузов. М. : Юрайт, 2024. 222 с.
4. Бобков О.Б. Особенности учебно-профессиональной мотивации курсантов военных вузов на разных этапах профессионального становления: дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук. Самара, 2008. 261 с.
5. Бобков О.Б., Виноградова Г.А. Факторы, влияющие на формирование учебно-профессиональной мотивации курсантов военного вуза // Известия Самарского научного центра РАН. 2012. № 2. С. 116–121.
6. Гараева Е.А. Мотивация студентов университета к учебно-профессиональной деятельности: анализ современного состояния // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2023. № 7 (221). С. 400–403.

7. Грибаньков О.А. Педагогическая технология формирования учебно-профессиональной мотивации курсантов военно-морских вузов: дис. на соиск. учен. степ. кан. пед. наук. М., 2017. 163 с.
8. Даренских С.С., Персианинов Д.Г. Самореализация и мотивация у студентов разных курсов // Вестник психологии и педагогики АлтГУ. 2024. № 1. С. 93–102.
9. Денисов А.Е. Педагогические пути формирования военно-профессиональной направленности у студентов учебных военных центров: дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. М., 2019. 227 с.
10. Денисов А.Е. Педагогические пути мотивации обучающихся в учебных военных центрах // Мир образования – образование в мире. 2017. № 2(66). С. 161–167.
11. Донгаузер Е.В., Бао Л. Особенности мотивационно-ценностной сферы личности современного студента вуза // Вестник психологии и педагогики АлтГУ. 2021. № 3. С. 24–32.
12. Леонтьев Д.А. Понятие мотива у А.Н. Леонтьева и проблемка качества мотивации // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2016. № 2. С. 3–18.
13. Лушников Ю.Ю., Мандранов А.М., Иванов М.А. Пути повышения учебной мотивации у студентов, обучающихся в учебных военных центрах гражданских вузов // Достижения вузовской науки. 2014. № 12. С. 87–92.
14. Маркова А.К., Орлов А.Б., Фридман Л.М. Мотивация учения и ее воспитание у школьников. М. : Педагогика, 1983. 64 с.
15. Маркова А.К. Психология профессионализма. М. : Знание, 1996. 308 с.
16. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. М. : Педагогика, 1984. 144 с.
17. Меджидова К.О. Взаимосвязь учебно-профессиональной мотивации и личностного развития студентов вуза: автореф. дис. на соиск. учен. степ. кан. псих. наук. Сочи, 2007. 25 с.
18. Немов Р.С. Общая психология. Введение в психологию : учебник и практикум для вузов. М. : Юрайт, 2024. 727 с.
19. Психологическая безопасность и учебно-профессиональная мотивация студентов вуза : монография / Ю.А. Рокицкая, Е.С. Семенова. Челябинск : ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2018. 184 с.
20. Романова А.В., Некрасова М.В., Доронцев А.В., Жмурко Е.И. К вопросу исследования учебно-профессиональной мотивации студентов, как одному из структурных элементов психологического ресурса // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2022. №3 (205). С. 608–612.
21. Система мотивации и планирование военной карьеры курсантами-вертолетчиками : колл. монография / Н.Н. Романов, Г.А. Романова, Е.Ю. Шакирова [и др.]. Ульяновск : Зебра, 2018. 184 с.
22. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. М. : Смысл, 2003. 859 с.

References:

1. Bakshaeva N.A., Verbickij A.A. Psihologija motivacii studentov: uchebnoe posobie dlja vuzov. Moscow: Jurajt, 2024. 170 p.
2. Barabanshnikov A.V. Voennaja pedagogika i psihologija. Moscow: Voenizdat, 1986. 240 p.
3. Blinov V.I., Esenina E.Ju., Sergeev I.S. Pedagogika 2.0. Organizacija uchebnoj dejatel'nosti studentov: uchebnoe posobie dlja vuzov. Moscow: Jurajt, 2024. 222 p.
4. Bobkov O.B. Osobennosti uchebno-professional'noj motivacii kursantov voennyh vuzov na raznyh jetapah professional'nogo stanovlenija: dis. na soisk. uchen. step. kand. psihol. nauk. Samara, 2008. 261 p.
5. Bobkov O.B., Vinogradova G.A. Faktory, vlijajushhie na formirovanie uchebno-professional'noj motivacii kursantov voennogo vuza. Izvestija Samarskogo nauchnogo centra RAN. 2012. No 2. P. 116–121.
6. Garaeva E.A. Motivacija studentov universiteta k uchebno-professional'noj dejatel'nosti: analiz sovremennogo sostojanija. Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta. 2023 No 7 (221). P. 400–403.
7. Griban'kov O.A. Pedagogicheskaja tehnologija formirovanija uchebno-professional'noj motivacii kursantov voenno-morskih vuzov: dis. na soisk. uchen. step. kan. ped. nauk. M., 2017. 163 p.
8. Darenskih S.S., Persianinov D.G. Samorealizacija i motivacija u studentov raznyh kursov. Vestnik psihologii i pedagogiki AltGU. 2024. No 1. P. 93–102.
9. Denisov A.E. Pedagogicheskie puti formirovanija voenno-professional'noj napravlenosti u studentov uchebnyh voennyh centrov: dis. na soisk. uchen. step. kand. ped. nauk. M., 2019. 227 p.
10. Denisov A.E. Pedagogicheskie puti motivacii obuchajushhihsja v uchebnyh voennyh centrakh. Mir obrazovanija – obrazovanie v mire. 2017. No 2(66). P. 161–167.
11. Dongauzer E.V., Bao L. Osobennosti motivacionno-cennostnoj sfery lichnosti sovremennogo studenta vuza. Vestnik psihologii i pedagogiki AltGU. 2021. No 3. P. 24–32.
12. Leont'ev D.A. Ponjatie motiva u A.N. Leont'eva i problemka kachestva motivacii. Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 14. Psihologija. 2016. No 2. P. 3–18.
13. Lushnikov Ju.Ju., Mandranov A.M., Ivanov M.A. Puti povyshenija uchebnoj motivacii u studentov, obuchajushhihsja v uchebnyh voennyh centrakh grazhdanskih vuzov. Dostizhenija vuzovskoj nauki. 2014. No 12. P. 87–92.
14. Markova A.K., Orlov A.B., Fridman L.M. Motivacija uchenija i ee vospitanie u shkol'nikov. Moscow: Pedagogika, 1983. 64 p.
15. Markova A.K. Psihologija professionalizma. Moscow: Znanie, 1996. 308 p.

16. Matjuhina M.V. Motivacija uchenija mladshih shkol'nikov. Moscow: Pedagogika, 1984. 144 p.
17. Medzhidova K.O. Vzaimosvjaz' uchebno-professional'noj motivacii i lichnostnogo razvitija studentov vuza: avtoref. dis. na soisk. uchen. step. kan. psih. nauk. Sochi, 2007. 25 p.
18. Nemov R.S. Obshhaja psihologija. Vvedenie v psihologiju : uchebnik i praktikum dlja vuzov. Moscow: Jurajt, 2024. 727 p.
19. Psihologicheskaja bezopasnost' i uchebno-professional'naja motivacija studentov vuza. Ju.A. Rokickaja, E.S. Semenova (Eds.). Cheljabinsk : ZAO "Biblioteka A. Millera", 2018. 184 p.
20. Romanova A.V., Nekrasova M.V., Doroncev A.V., Zhmurko E.I. K voprosu issledovanija uchebno-professional'noj motivacii studentov, kak odnomu iz strukturnyh jelementov psihologicheskogo resursa. Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta. 2022. No 3 (205). P. 608–612.
21. Sistema motivacii i planirovanie voennoj kar'ery kursantami-vertoletchikami. N.N. Romanov, G.A. Romanova, E.Ju. Shakirova (Eds.). Ul'janovsk : Zebra, 2018. 184 p.
22. Hekhauzen H. Motivacija i dejatel'nost'. Moscow: Smysl, 2003. 859 p.

УДК 371

КОРПОРАТИВНАЯ КУЛЬТУРА КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Клещёв Максим Сергеевич

*Магистрант, Российский государственный педагогический университет имени
А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия
e-mail: maximkl24@yandex.ru*

В статье обосновывается актуальность поиска инструментов повышения эффективности деятельности образовательной организации, среди которых главное внимание уделяется корпоративной культуре. Цель работы – исследовать состояние корпоративной культуры образовательной организации и дать рекомендации по его развитию для повышения эффективности деятельности учебного заведения. В качестве методов исследования использованы следующие: анкетный опрос, анализ, синтез, сравнение, обобщение. По результатам проведенного исследования состояние корпоративной культуры образовательного учреждения определено как умеренное. Даны рекомендации по его развитию в целях повышения эффективности деятельности, достижения более высоких результатов: разработать Кодекс корпоративной культуры, разработать и реализовать программы корпоративных тренингов, разработать и внедрить мотивационную программу.

Ключевые слова: корпоративная культура, образовательная организация, эффективность деятельности, педагогический работник, представитель администрации.

CORPORATE CULTURE AND EFFICIENCY OF EDUCATIONAL ORGANIZATION

Kleshchyov Maxim Sergeevich

*Undergraduate, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg,
Russia
e-mail: maximkl24@yandex.ru*

The article substantiates the relevance of the question of finding tools to improve the efficiency of activity of educational organizations, among which attention is focused on corporate culture. The purpose of the work is to study the state of the corporate culture of an educational organization and make recommendations for its development to improve the efficiency of activity of the educational institution. The following research methods were used: questionnaire survey, analysis, synthesis, comparison, generalization. Based on the results of the study, the state of the corporate culture of the educational institution is determined as moderate. Recommendations are given for its development in order to improve the efficiency of activity, achievement of higher results are outlined: develop a corporate culture code, develop and implement corporate training programs, develop and implement a motivational program.

Keywords: corporate culture, educational organization, activity efficiency, pedagogical worker, representative of the administration.

Вопрос поиска инструментов повышения эффективности деятельности образовательной организации не теряет своей актуальности с течением времени, поскольку от степени успешности функционирования учебного заведения зависит уровень качества образования. Одним из инструментов повышения эффективности деятельности образовательной организации является корпоративная культура.

В научной среде термин «корпоративная культура образовательной организации», по мнению исследователей [3; 8; 11], не имеет четкого, однозначного определения. Так, под определением «корпоративная культура образовательной организации» В.В. Бессмертная, О.А. Кутарова и ряд авторов [2; 9] понимают «перечень убеждений, норм поведения, установок и ценностей, который определяет, как должны работать и вести себя сотрудники в определенном учебном заведении» [1, с. 22]. Е.В. Губайдуллина дает следующее толкование термина: «комплекс систем ценностей, идеологии, корпоративных норм, правил, знаний, символов, принципов делового поведения, регулирующих жизнедеятельность сотрудников, определяющих характер взаимодействия с детьми и родителями» [4, с. 538]. Это определение можно считать более конкретизированным, более полно отражающим специфику корпоративной культуры образовательной организации: комплекс систем ценностей, корпоративных норм, правил и пр. формирует не только особенности работы членов педагогического коллектива, рабочую среду в учебном заведении, но и вектор взаимодействия с ключевыми заинтересованными сторонами – детьми и родителями (законными представителями).

Корпоративная культура способна оказывать позитивное влияние на приверженность педагогов к образовательному учреждению [15], их удовлетворенность работой [10; 16], производительность педагогического труда [10; 14], снижение текучести кадров [16], снижение вероятности возникновения конфликтов в образовательном заведении [5], мотивацию

педагогов [13], качество образования [7], имидж образовательной организации [12].

Цель данной работы – исследовать состояние корпоративной культуры образовательной организации и дать рекомендации по его развитию для повышения эффективности деятельности учебного заведения.

Задачи работы:

- провести исследование состояния корпоративной культуры образовательной организации и определить его на основе анализа собранных эмпирических данных;
- дать рекомендации по совершенствованию состояния корпоративной культуры образовательной организации на основе общеизвестных методов развития этого феномена, опираясь на результаты анализа собранных эмпирических данных;
- определить ожидаемые эффекты от предложенных рекомендаций.

В ходе исследования использовались такие методы, как анкетный опрос, анализ, синтез, сравнение, обобщение. Эмпирической базой исследования выступило государственное бюджетное общеобразовательное учреждение школа № 142 Выборгского района Санкт-Петербурга (ГБОУ школа № 142 Выборгского района Санкт-Петербурга).

В исследовании принял участие 41 сотрудник образовательной организации. Среди них – 36 педагогических работников и 5 представителей администрации (директор, 4 заместителя директора). Респондентам был предложен для заполнения адаптированный под специфику образовательного учреждения опросник Д. Дэнисона, который направлен на изучение четырех сегментов: адаптивность, миссия, согласованность, вовлеченность [6]. Опросник содержал 60 характеристик, требующих оценки по 5-балльной шкале, где 1 – «отсутствует в учебном заведении полностью», 2 – «скорее отсутствует в учебном заведении, чем присутствует», 3 – «присутствует в учебном заведении, примерно наполовину возможного», 4 – «скорее

присутствует в учебном заведении, чем отсутствует», 5 – «присутствует в учебном заведении полностью». Анкету требовалось заполнить дважды: первый раз – для оценки текущего состояния корпоративной культуры, второй раз – для отражения ее предпочтительного состояния. При обработке анкет рассчитывалось среднее арифметическое значение.

На рис. 1 приведены полученные данные по сегменту «Адаптивность», который определяется тремя соответствующими индикаторами.

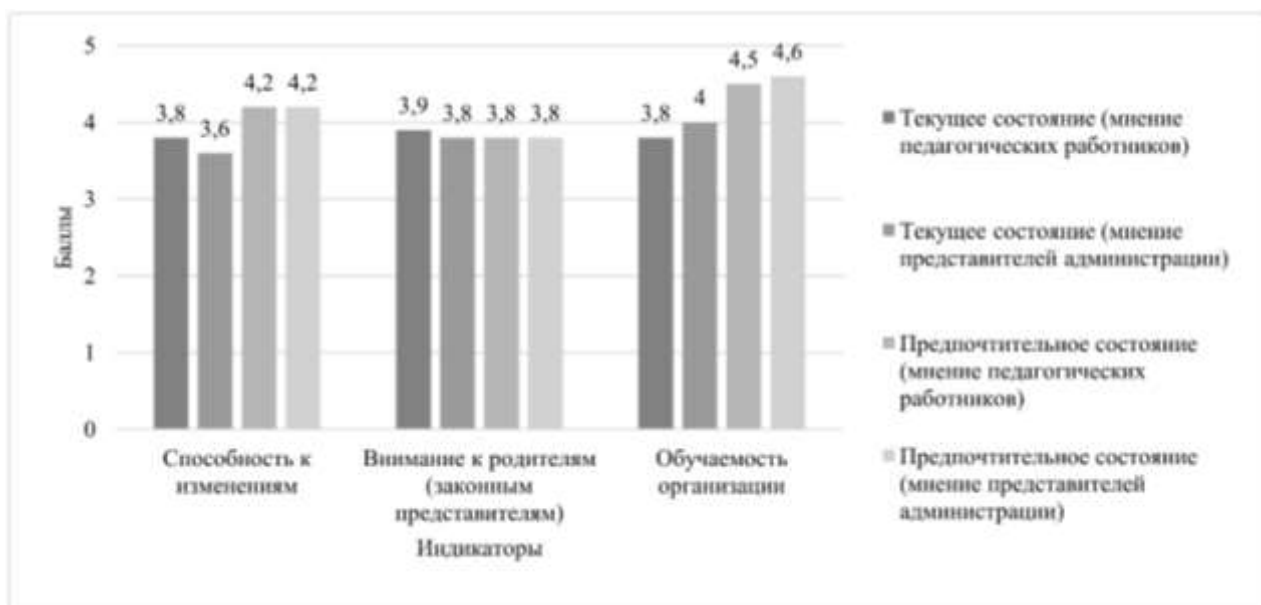


Рис. 1. Сегмент «Адаптивность»

Средние оценки по итогам опроса мнений педагогов и представителей администрации касательно индикатора «Способность к изменениям» (3,8 балла; 3,6 балла) свидетельствуют о том, что образовательное учреждение обладает хорошей способностью адаптироваться к изменениям, умеренной гибкостью и динамичностью в своей деятельности. При этом как педагогические работники, так и представители администрации демонстрируют стремление к дальнейшему развитию путем выражения желания к совершенствованию индикатора в учебном заведении до 4,2 балла.

Анализ результатов по индикатору «Внимание к родителям (законным представителям)», полученных от педагогов и представителей администрации

(3,9 балла и 3,8 балла соответственно), позволяет считать образовательную организацию хорошо ориентированной на данную заинтересованную сторону: учебное заведение понимает и не игнорирует желания, потребности, интересы родителей (законных представителей) обучающихся. Как видно из результатов анкетирования, в перспективе уровень внимания к родителям (законным представителям) обучающихся должен остаться на прежнем уровне. Вероятно, учреждению удалось найти рациональное сочетание интересов этой заинтересованной стороны и собственных целей, что способствует созданию оптимальных условий для обучения и развития детей.

Средние оценки по итогам опроса мнений педагогов и представителей администрации касательно индикатора «Обучаемость организации» (3,8 балла; 4 балла) говорят об умеренной степени его развития. Подразумевается, что в образовательном учреждении в меру поддерживается принятие осознанного риска, неудачи, как правило, рассматриваются как возможность для обучения и развития, достаточное внимание уделяется повышению квалификации работников. Однако обе группы опрошенных выражают желание видеть этот индикатор прогрессирующим (до 4,5 и 4,6 балла). Это позволит учебному заведению быть более гибким и подготовленным к изменениям в сфере образования, внедрять инновационные методы в процесс обучения.

На рис. 2 приведены полученные данные по сегменту «Миссия», который определяется тремя соответствующими индикаторами.

Анализ данных опроса мнений педагогов и представителей администрации по индикатору «Стратегическое направление и намерение» (4 балла и 3,9 балла) свидетельствует о некоторых проблемах, связанных с четким осознанием миссии образовательного учреждения и его стратегического курса. Это может быть причиной недостаточной эффективности в достижении образовательных целей. По мнению обеих групп респондентов, в перспективе данный индикатор должен выглядеть значительно более развитым (до 4,7 и 4,8 балла).

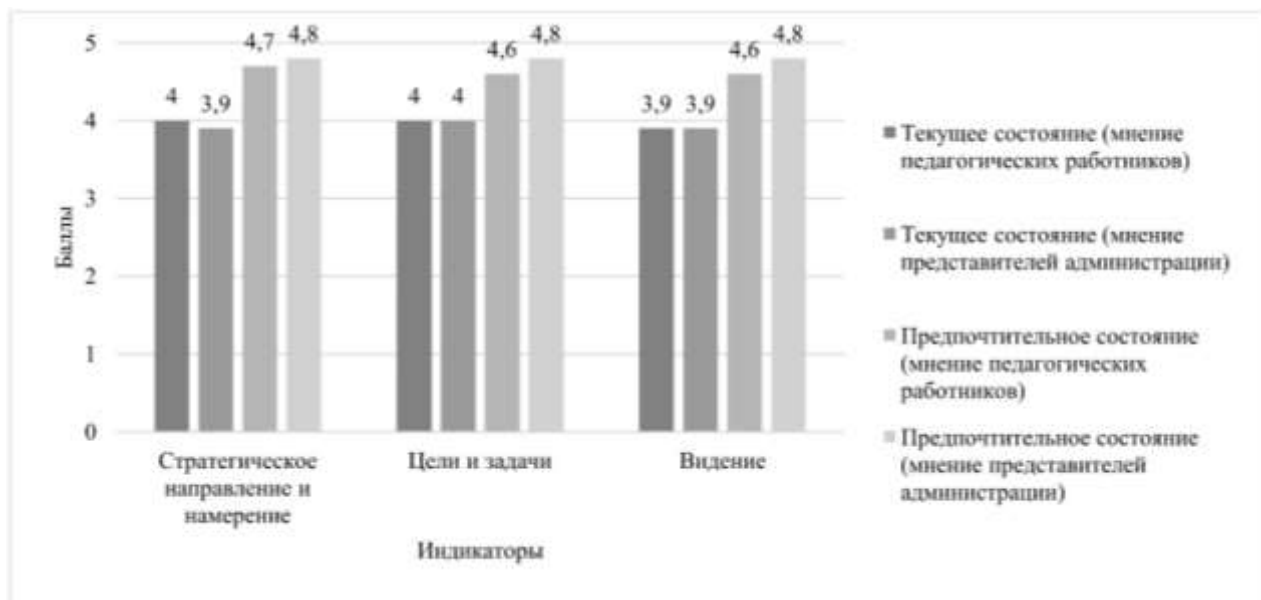


Рис. 2. Сегмент «Миссия»

Оценка индикатора «Цели и задачи» в учебном заведении, согласно мнению педагогических работников и представителей администрации, составляет 4 балла. Это говорит о том, что в образовательной организации между двумя группами опрошенных существует умеренное согласие касательно ее целей, которые озвучиваются достаточно открыто и являются реалистичными. Тем не менее работники имеют стремление к тому, чтобы индикатор совершенствовался (до 4,6 и 4,8 балла), то есть цели и задачи учреждения формулировались более четко, конкретно.

Состояние индикатора «Видение» в образовательной организации, согласно мнению педагогов и представителей администрации, оценено в 3,9 балла. Это говорит о следующем: видение будущего учебного заведения не является единым, в полной мере стимулирующим и мотивирующим работников. Участники опроса выражают желание видеть в образовательном учреждении совершенствование индикатора (до 4,6 и 4,8 балла), иными словами – более единое и мотивирующее видение будущего.

На рис. 3 приведены полученные данные по сегменту «Согласованность», который определяется тремя соответствующими индикаторами.

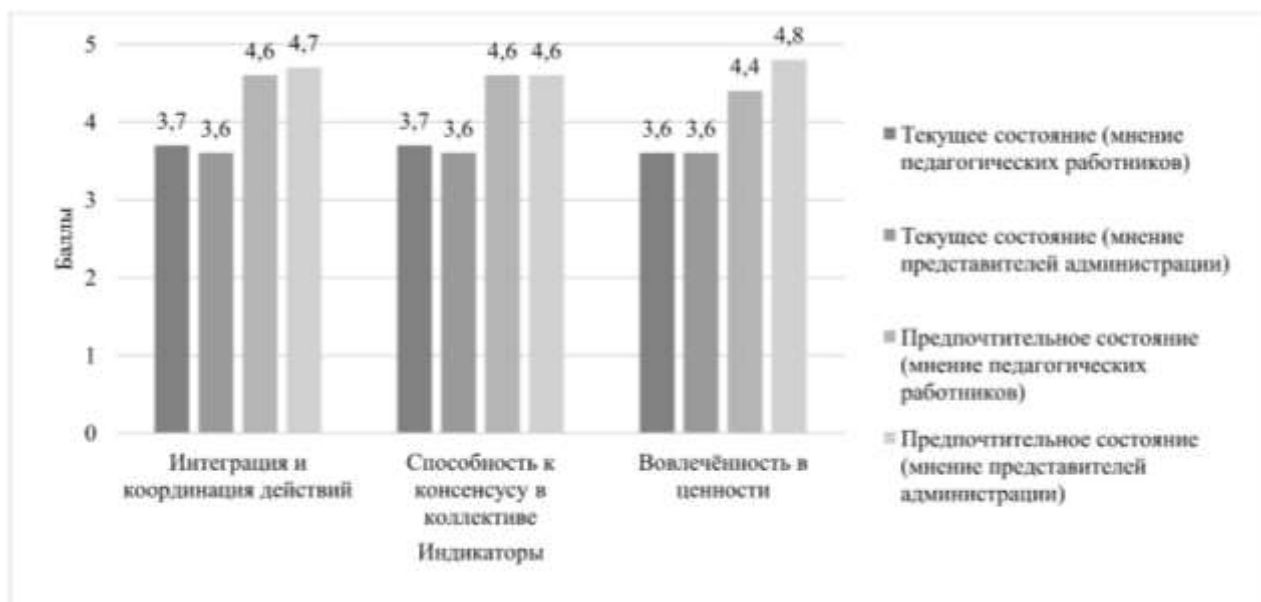


Рис. 3. Сегмент «Согласованность»

Средние оценки по итогам опроса мнений педагогов и представителей администрации касательно индикатора «Интеграция и координация действий» (3,7 балла; 3,6 балла) говорят о том, что в образовательном учреждении существует некоторая несогласованность целей на разных иерархических уровнях учебного заведения, подход к обучению не всегда последователен и предсказуем, иногда возникают трудности при координации проектов между методическими объединениями учителей. Как видно из результатов анкетирования, в перспективе состояние индикатора, по мнению обеих групп опрошенных, должно перейти в новое, более развитое (4,6 и 4,7 балла), что повысит эффективность взаимодействия между методическими объединениями, улучшит координацию работы.

Анализ результатов по индикатору «Способность к консенсусу в коллективе», полученных от педагогов и представителей администрации (3,7 балла и 3,6 балла соответственно), дает основания полагать, что в учебном заведении не всегда удастся найти компромисс при разрешении конфликтов, отсутствует единое понимание касательно наличия ясных норм, устанавливающих правильные и неправильные подходы выполнения работы,

не всегда легко согласовать позиции по вопросам, имеющим большое значение. Обе группы респондентов имеют стремление к тому, чтобы индикатор совершенствовался (до 4,6 балла), то есть улучшались внутренние коммуникации, связанные с ними навыки и умения, в том числе умение находить компромиссы.

Оценка индикатора «Вовлеченность в ценности» в образовательном учреждении, согласно мнению педагогов и представителей администрации, составляет 3,6 балла. Это говорит о том, что в учебном заведении нет ясно сформулированных и единых ценностей, участники опроса не полностью осведомлены как о стиле управления в образовательной организации, так и об ее этическом кодексе. Усредненные мнения педагогических работников и представителей администрации относительно уровня, до которого должен совершенствоваться индикатор, различаются: у первой группы опрошенных – до 4,4 балла, у второй – до 4,8 балла. В этой связи руководству следует провести дополнительную работу с педагогическим коллективом по объяснению важности улучшения индикатора до более высокого уровня.

На рис. 4 приведены полученные данные по сегменту «Вовлеченность», который определяется тремя соответствующими индикаторами.

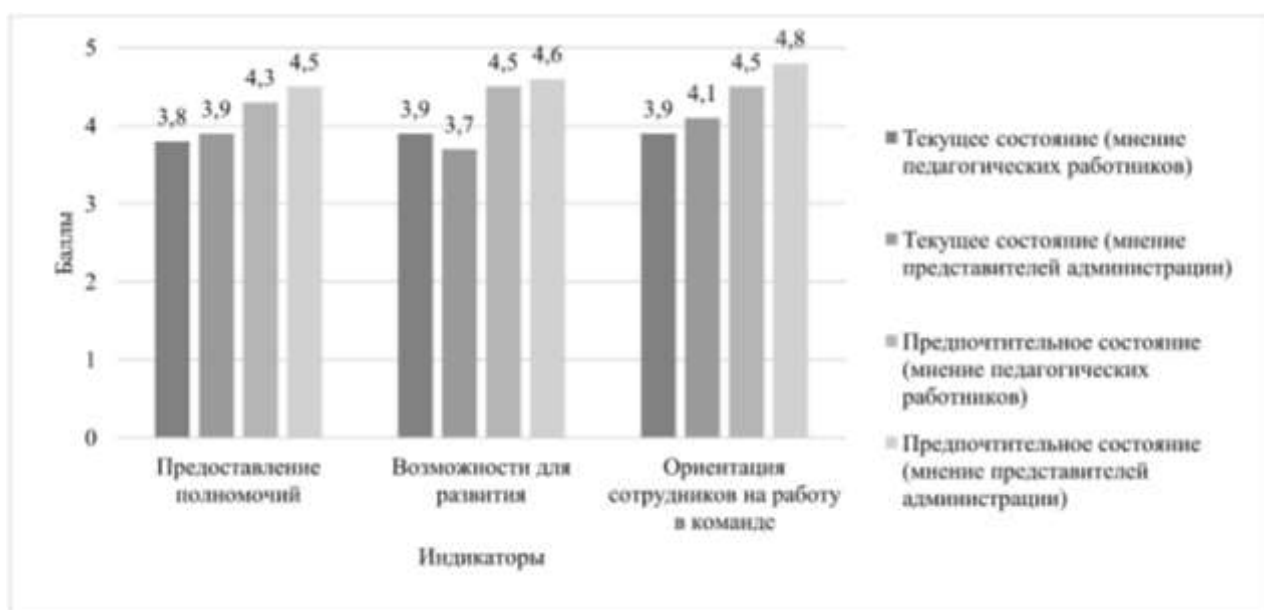


Рис. 4. Сегмент «Вовлеченность»

Анализ данных опроса мнений педагогов и представителей администрации по индикатору «Предоставление полномочий» (3,8 балла и 3,9 балла) свидетельствует о том, что педагоги недостаточно вовлечены в работу, не всегда чувствуют себя полностью информированными в сравнении с руководством, работники не полностью уверены в своей способности оказывать положительное влияние на учреждение, не принимают активного участия в разработке планов образовательного заведения. Участники опроса выражают желание видеть в образовательном учреждении совершенствование индикатора (до 4,3 и 4,5 балла).

Средние оценки по итогам опроса мнений педагогов и представителей администрации касательно индикатора «Возможности для развития» (3,9 балла; 3,7 балла) позволяют предположить следующее. В образовательной организации средняя развитость делегирования полномочий, уделяется достаточное внимание вопросам, связанным с созданием условий для профессионального роста, наблюдается умеренность в способностях работников учреждения, росте человеческого потенциала, отмечаются редкие затруднения в деятельности благодаря наличию необходимых профессиональных компетенций. Респонденты имеют стремление к тому, чтобы состояние индикатора в учебном заведении развивалось (до 4,5 и 4,6 балла).

Анализ результатов по индикатору «Ориентация сотрудников на работу в команде», полученных от педагогов и представителей администрации (3,9 балла и 4,1 балла соответственно), показывает, что участники опроса в целом умеренно оценивают поощрение совместной работы, чувство сопричастности, организацию трудовой деятельности, позволяющую каждому педагогическому работнику осознавать взаимосвязь между своей работой и целями учебного заведения, значение команд в корпоративной культуре, приоритет горизонтального контроля и горизонтальных форм координации. Опрошенные

выражают желание видеть в образовательном учреждении прогресс состояния индикатора (до 4,5 и 4,8 балла).

Таким образом, исследование 4 сегментов корпоративной культуры в ГБОУ школа № 142 Выборгского района Санкт-Петербурга позволяет охарактеризовать текущее состояние каждого из них как умеренное, а значит, и текущее состояние корпоративной культуры образовательного учреждения в целом как умеренное, что, в свою очередь, способствует средней эффективности деятельности. Демонстрация респондентами стремления к развитию 11 индикаторов говорит о возможности повышения эффективности функционирования образовательной организации путем целенаправленной работы по улучшению корпоративной культуры. В этой связи руководству учебного заведения можно дать следующие рекомендации по совершенствованию корпоративной культуры:

1. Разработать совместно с педагогическим коллективом (например, путем организации и проведения корпоративных сессий) Кодекс корпоративной культуры, обязательно включающий такие разделы: корпоративная философия образовательной организации, которая определяет миссию, видение, ценности; отношения с заинтересованными сторонами – обучающимися, родителями (законными представителями) обучающихся, работниками, партнерами и др.; нормы, правила поведения, взаимодействия педагогов, администрации. Целесообразно предусмотреть итоговые мероприятия с педагогическим коллективом по разъяснению основных положений Кодекса.

Реализация рекомендации позволит: сформировать единое понимание миссии, видения и ценностей образовательного учреждения среди руководства и педагогического состава, что послужит основой для более эффективной совместной работы и достижения общих целей, задач; сформировать единые нормы и правила поведения и взаимодействия, что создаст более предсказуемую рабочую среду для учителей, администрации, упростит процесс адаптации новых членов коллектива, обеспечит более эффективную

коммуникацию, снизит вероятность конфликтов; повысить уровень мотивации педагогов и уровень их приверженности к учебному заведению, так как они будут осознавать себя частью единого целого и понимать, что их вклад в общее дело важен, что напрямую связано с повышением производительности педагогического труда; снизить уровень текучести кадров, поскольку члены педагогического коллектива будут не только чувствовать себя комфортно в образовательном учреждении, но и мотивированы на долгосрочную работу в нем; укрепить доверие, повысить прозрачность в отношениях с заинтересованными сторонами; усилить имидж образовательной организации как привлекательного работодателя и ответственного партнера, что повысит ее конкурентоспособность. В конечном итоге внедрение этой рекомендации окажет положительное влияние на корпоративную культуру учебного заведения, эффективность его деятельности.

2. Разработать и реализовать программы корпоративных тренингов, направленных на улучшение различных аспектов, обозначенных в данном исследовании. Цели тренингов могут быть следующими: развитие навыков эффективной коммуникации, эмпатии, командной работы, эффективного принятия решений в команде, эффективного делегирования и др.; развитие культуры обмена опытом. Развитие навыков эффективной коммуникации обеспечит более качественный и оперативный обмен информацией между педагогическими работниками, представителями администрации, педагогами и администрацией, сделает общение более открытым. Развитие эмпатии поможет членам педагогического коллектива лучше понимать потребности и мотивацию друг друга, обучающихся и их родителей (законных представителей), что позволит им более продуктивно сотрудничать и решать возникающие проблемы. Развитие навыков командной работы и принятия решений в команде позволит педагогам и администрации эффективно и прозрачно взаимодействовать, совместно решать задачи и находить более качественные, обоснованные решения по вопросам обучения и воспитания, что

поспособствует повышению эффективности работы. Развитие навыков эффективного делегирования поможет руководству более эффективно распределять задачи между педагогами, повышая их личную ответственность и мотивацию, а также даст представителям администрации больше возможностей сосредоточиться на стратегическом планировании и управлении. Совершенствование культуры обмена опытом, реализуемое в форме тренингов, позволит распространить лучшие практики, ускорить процесс профессионального развития педагогов, повысить качество образования. В целом реализация этой рекомендации позволит улучшить состояние корпоративной культуры образовательного заведения, повысить эффективность его деятельности.

3. Разработать и внедрить мотивационную программу, побуждающую педагогов: изучать и пробовать новые методики, технологии, подходы к обучению, принимая при этом сопряженные с ними возможные риски, которые связаны, например, с непредвиденными трудностями, непредсказуемостью как ожидаемых результатов от вводимых новшеств, так и реакций обучающихся и их родителей (законных представителей) на соответствующие нововведения; проявлять инициативу; вносить вклад в достижение глобальной цели, видения образовательной организации; развивать компетенции и т. д. Использование новых методик, технологий, подходов к обучению при осознании связанных с ними возможных рисков, проявление инициативы – все это является элементами развития адаптивности. Первый упомянутый аспект в целом позволит улучшить качество образовательного процесса, сделать его более интересным и эффективным для обучающихся, но потребует готовности педагога к гибкому реагированию на возможные сложности, корректировке программы в случае необходимости, а второй – стимулирует творческий подход в профессиональной деятельности. Внесение вклада в достижение глобальной цели и воплощение видения образовательной организации позволит объединить усилия всех членов педагогического коллектива и направить их в

единое направление развития образовательного учреждения. Совершенствование компетенций позволит повысить уровень профессионализма педагогов, качество образования. Из этого следует, что в случае реализации рекомендации состояние корпоративной культуры перейдет в более совершенное, эффективность деятельности учебного заведения повысится.

Итак, в работе было исследовано состояние корпоративной культуры в ГБОУ школа № 142 Выборгского района Санкт-Петербурга и охарактеризовано как умеренное. Руководству образовательного учреждения были даны рекомендации по развитию состояния корпоративной культуры, за счет чего в том числе может быть достигнуто повышение эффективности деятельности учебного заведения в целом: разработать Кодекс корпоративной культуры, разработать и реализовать программы корпоративных тренингов, разработать и внедрить мотивационную программу.

Применение этих рекомендаций в комплексе повысит приверженность членов педагогического коллектива, их мотивацию, производительность педагогического труда, качество образовательного процесса, предсказуемость рабочей среды, эффективность делегирования, позволит развить адаптивность, профессионализм, креативность педагогов, снизит текучесть кадров, вероятность конфликтов, улучшит процесс адаптации новых членов педагогического коллектива, внутренние коммуникации, командную работу, отношения с заинтересованными сторонами, усилит имидж образовательной организации.

Список литературы:

1. Бессмертная В.В., Кутарова О.А. Особенности формирования корпоративной культуры в общеобразовательном учебном заведении // Вестник Луганского государственного университета имени Владимира Даля. 2023. № 8(74). С. 22–24.
2. Боднева Н.А., Милованова Е.С., Плюснина И.В. Организационная культура как ключевой компонент управления формальными и неформальными отношениями в сфере образования // Kant. 2019. № 2(31). С. 22–28.

3. Брыкова Е.А. Организационная культура общеобразовательной организации // Гуманитарный вестник (Горловка). 2021. № 13. С. 16–23.
4. Губайдуллина Е.В. Корпоративная культура дошкольного образовательного учреждения // Молодой ученый. 2016. № 9(113). С. 538–541.
5. Николаева А.А., Савченко И.А., Корецкая Е.А. Корпоративная культура образовательной организации как средство разрешения и профилактики конфликтов // Образовательные ресурсы и технологии. 2018. № 3(24). С. 76–82.
6. Опросник Денисона. URL: <https://trkk.ru/data/tools/36-opros-deniosna.html>.
7. "Росучебник": на качество образования прежде всего влияет организационная культура. URL: <https://tass.ru/obschestvo/6823998?ysclid=lu5m90di4i821013609>.
8. Ясвин В.А. Инструментальная экспертиза в процессе педагогического проектирования школьной среды: дис. ... докт. пед. наук. М., 2020. 471 с.
9. Doğan M. School Culture and Effectiveness // Journal of Turkish Studies. 2017. Vol. 12(25). P. 253–264.
10. Juwaini A., Fahlevi M., Nadeak M., Novitasari D., Nagoya R., Wanasida A.S., Purwanto A. The Role of Work Motivation, Organizational Culture and Leadership on Job Satisfaction and Teachers Performance : An Empirical Study on Indonesian Senior High Schools // Turkish Journal of Computer and Mathematics Education. 2021. Vol. 12. No. 12. P. 2964–2974.
11. Kravets O., Klikushina T., Palmova E., Shchitova N. The interconnection of school culture and educational management // VIII International Scientific and Practical Conference 'Current problems of social and labour relations' (ISPC-CPSLR 2020) : Proceedings of the VIII International Scientific and Practical Conference, Makhachkala, 17–18 декабря 2020 года. Vol. 527. Amsterdam: Atlantis Press, 2021. P. 409–412.
12. Pinem I., Widodo S.E., Santoso B. The Influence Of School Culture And Image On The Decision Of Choosing Private High Schools In The East Jakarta Region // Psychology and Education. 2021. No. 58(4). P. 2506–2510.
13. Setyowati R., Rugaiyah, Matin. Organizational Culture and Motivation: Its Effect on Teachers Creativity // International Journal of Science and Research. 2018. Vol. 7, Iss. 4. P. 1709–1713.
14. Simorangkir S.T. The influence of organizational culture and work ethics on the productivity of private high school teachers in Mataram // Cendikia : Media Jurnal Ilmiah Pendidikan. 2023. No. 13(6). P. 991–996.
15. Sutiyatno S., Santoso K.I., Susilo G. The Role of Innovation Leadership in Teacher Commitment: A Study of Organizational Culture // International Journal of Educational Methodology. 2022. Vol. 8, Iss. 3. P. 595–607.
16. Syarif M., Rugaiyah, Nurhattati. Organizational Culture and Job Satisfaction: It's Effect on Teachers on Turnover // International Journal of Science and Research. 2018. Vol. 7, Iss. 2. P. 276–281.

References:

1. Bessmertnaja V.V., Kutarova O.A. Osobennosti formirovaniya korporativnoj kul'tury v obshheobrazovatel'nom uchebnom zavedenii. Vestnik Luganskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Vladimira Dalja. 2023. No 8(74). P. 22–24.
2. Bodneva N.A., Milovanova E.S., Pljusnina I.V. Organizacionnaja kul'tura kak kljuchevoj komponent upravljenja formal'nymi i neformal'nymi otnoshenijami v sfere obrazovaniya. Kant. 2019. No 2(31). P. 22–28.
3. Brykova E.A. Organizacionnaja kul'tura obshheobrazovatel'noj organizacii. Gumanitarnyj vestnik (Gorlovka). 2021. No 13. P. 16–23.
4. Gubajdullina E.V. Korporativnaja kul'tura doshkol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya. Molodoj uchenyj. 2016. No 9(113). P. 538–541.
5. Nikolaeva A.A., Savchenko I.A., Koreckaja E.A. Korporativnaja kul'tura obrazovatel'noj organizacii kak sredstvo razreshenija i profilaktiki konfliktov. Obrazovatel'nye resursy i tehnologii. 2018. No 3(24). P. 76–82.
6. Oprosnik Denisona. URL: <https://trkk.ru/data/tools/36-opros-deniosna.html>.
7. "Rosuchebnik": na kachestvo obrazovaniya prezhdje vsego vlijaet organizacionnaja kul'tura. URL: <https://tass.ru/obschestvo/6823998?ysclid=lu5m90di4i821013609>.
8. Jasvin V.A. Instrumental'naja jekspertiza v processe pedagogicheskogo proektirovaniya shkol'noj sredy: dis. ... dokt. ped. nauk. M., 2020. 471 p.
9. Doğan M. School Culture and Effectiveness. Journal of Turkish Studies. 2017. Vol. 12(25). P. 253–264.
10. Juwaini A., Fahlevi M., Nadeak M., Novitasari D., Nagoya R., Wanasida A.S., Purwanto A. The Role of Work Motivation, Organizational Culture and Leadership on Job Satisfaction and Teachers Performance : An Empirical Study on Indonesian Senior High Schools. Turkish Journal of Computer and Mathematics Education. 2021. Vol. 12. No. 12. P. 2964–2974.
11. Kravets O., Klikushina T., Palmova E., Shchitova N. The interconnection of school culture and educational management. VIII International Scientific and Practical Conference 'Current problems of social and labour relations' (ISPC-CPSLR 2020) : Proceedings of the VIII International Scientific and Practical Conference, Makhachkala, 17–18 dekabrja 2020 goda. Vol. 527. Amsterdam: Atlantis Press, 2021. P. 409–412.
12. Pinem I., Widodo S.E., Santoso B. The Influence Of School Culture And Image On The Decision Of Choosing Private High Schools In The East Jakarta Region. Psychology and Education. 2021. No. 58(4). P. 2506–2510.
13. Setyowati R., Rugaiyah, Martin. Organizational Culture and Motivation: Its Effect on Teachers Creativity. International Journal of Science and Research. 2018. Vol. 7, Iss. 4. P. 1709–1713.

14. Simorangkir S.T. The influence of organizational culture and work ethics on the productivity of private high school teachers in Mataram. *Cendikia : Media Jurnal Ilmiah Pendidikan*. 2023. No. 13(6). P. 991–996.

15. Sutyatno S., Santoso K.I., Susilo G. The Role of Innovation Leadership in Teacher Commitment: A Study of Organizational Culture. *International Journal of Educational Methodology*. 2022. Vol. 8, Iss. 3. P. 595–607.

16. Syarif M., Rugaiyah, Nurhattati. Organizational Culture and Job Satisfaction: It's Effect on Teachers on Turnover. *International Journal of Science and Research*. 2018. Vol. 7, Iss. 2. P. 276–281.

УДК 159.922.7

ТРЕВОГА КАК ФАКТОР ТАКТИЛЬНОЙ ДЕПРИВАЦИИ В ДЕТСТВЕ

*Леонтьева Дарья Викторовна**Аспирант, Московский педагогический государственный университет,
г. Москва, Россия**e-mail: leonteva99_99@mail.ru*

Целью исследования статьи является изучение тревоги как фактора тактильной депривации в детстве. Осуществлен теоретический анализ исследований тактильной депривации у детей и животных. На основе теоретического анализа проведено экспериментально-психологическое исследование. Исследование рассматривает взаимосвязь тактильной депривации в детстве и тревоги во взрослой жизни у 190 респондентов. Полученные результаты исследования предполагают, что уровень тревоги может быть связан с количеством тактильных контактов в детстве, где их недостаток ведет к тревожным состояниям и препятствует нормальному сенсорному и эмоциональному развитию ребенка, что, в свою очередь, ухудшает психическое здоровье.

Ключевые слова: тактильные ощущения, общение, тревога, коммуникация, «тактильный голод».

ANXIETY AS A FACTOR OF TACTILE DEPRIVATION IN CHILDHOOD

*Leontyeva Darya Viktorovna**Postgraduate, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia**e-mail: leonteva99_99@mail.ru*

The purpose of this study is to investigate anxiety as a factor in tactile deprivation in childhood. A theoretical analysis of research on tactile deprivation in children and animals has been conducted. On the basis of this theoretical analysis, an experimental psychological study was carried out. The research examines the relationship between tactile deprivation in childhood and anxiety in adulthood among 190 respondents. The results suggest that the level of anxiety may be related to the amount of tactile contact in childhood, where the lack of such contact leads to anxious states and hinders normal sensory and emotional development in children, which in turn negatively impacts mental health.

Keywords: tactile sensations, communication, anxiety, communication, 'tactile hunger'.

Актуальность темы обусловлена ростом тревожных расстройств у детей и недостаточным пониманием роли тактильной стимуляции в их развитии. Исследование этой темы позволит выявить механизмы связи между дефицитом тактильного контакта и формированием тревоги, что важно для разработки ранних диагностических и терапевтических стратегий. Результаты исследования могут внести вклад в повышение осведомленности родителей о важности тактильного контакта для гармоничного развития ребенка.

Тактильная депривация – это состояние, при котором ребенок не получает достаточного количества тактильных стимулов, что может оказывать негативное влияние на его физическое и психическое развитие. В детском возрасте сенсорные стимулы, такие как прикосновения, играют важную роль в формировании безопасности и доверия к окружающему миру [3]. В связи с этим исследование взаимосвязи тревоги и тактильной депривации является актуальным для понимания психического развития детей и разработки методов психологической поддержки.

Тревога у детей может возникать по разным причинам: семейные конфликты, нестабильность внешней среды, стрессовые события. По данным В.Д. Шадрикова, высокая тревога препятствует эмоциональному и сенсорному развитию ребенка, так как приводит к сужению его сенсорного опыта [4]. Это проявляется в снижении количества тактильных контактов как со стороны родителей, так и самого ребенка, который избегает прикосновений, стремится к изоляции или проявляет сопротивление при тактильных взаимодействиях.

Исследования Гарри Харлоу и его эксперименты с макаками-резусами демонстрируют, что отсутствие физического контакта может привести к серьезным эмоциональным нарушениям [18]. В его экспериментах макаки, лишенные материнских прикосновений, развивали тревожные расстройства, социальную изоляцию и проблемы с поведением [18]. Эти данные были подтверждены в последующих исследованиях, показывающих, что дети, которые испытывают дефицит тактильных стимулов в раннем возрасте, подвержены большему риску развития тревожных и депрессивных состояний [11]. Российские ученые также обращают внимание на проблему тактильной депривации. Работы А.Н. Леонтьева подчеркивают, что дети, находящиеся в стрессовых условиях, например, в детских домах, часто страдают от дефицита тактильного контакта, что влияет на их способность устанавливать доверительные отношения в будущем [2]. Дети, испытывающие тревогу,

демонстрируют нарушения в сенсорном восприятии и эмоциональной регуляции, что может привести к усилению симптомов тревожных расстройств.

Тревожные дети часто склонны избегать тактильных стимулов, что усугубляет проблему депривации. В свою очередь, дефицит тактильного контакта усиливает тревожность. Этот порочный круг подтверждается исследованиями М.И. Александровой, которая отметила, что дети с высоким уровнем тревоги чаще испытывают сложности в межличностных отношениях и проявляют гиперчувствительность к тактильным раздражителям [1].

Много доказательств в настоящее время указывает на важность прикосновения в развитии ребенка и на то, что осиротевшие младенцы страдают не от материнской депривации как таковой, а от сенсорной депривации. В ранних исследованиях младенцев Х.Е. Хоппер и С.Р. Пинно обнаружили, что 10 минут дополнительных тактильных контактов в день привели к значительному снижению регургитации [20]. Кроме того, Каслер сообщил, что младенцы, получающие дополнительные 20 минут тактильной стимуляции в день в течение 10 недель, имели более высокие баллы по оценкам развития [7]. Недоношенные младенцы часто изолируются в инкубаторах и лишены большей части сенсорной стимуляции, которую они в противном случае получали бы. Т. Филд и Ф. Скафиди исследовали влияние тактильной и кинестетической стимуляции на развитие недоношенных/низких весов при рождении [12, 28]. В исследованиях 20 недоношенных новорожденных, переведенных из отделения интенсивной терапии новорожденных в отделение переходного ухода, получали 15 минут сенсорной стимуляции три раза в день в течение 10 дней. Процедура была жестко контролируемой: младенцы получали поглаживание тела в течение первых и последних 5 минут стимуляции, а их конечности были мягко согнуты вверх в течение промежуточных 5 минут. Было проконтролировано несколько клинических и поведенческих переменных, и стимулированных младенцев сравнивали с нестимулированными контрольными эквивалентными в их гестационном возрасте (примерно 31 неделя), весе при

рождении (приблизительно 1,27 кг) и продолжительности интенсивной терапии (примерно 20 дней). Данные показали, что дополнительная сенсорная стимуляция привела к превосходному росту и развитию. Хотя потребление калорий между двумя группами не отличалось, младенцы, получавшие сенсорную стимуляцию, в среднем на 47% больше прибавляли в весе в день, чем нестимулированные контрольные, и были выписаны быстрее. Стимулируемые младенцы также проводили больше времени в бодрствовании и активности, демонстрировали более зрелое моторное поведение и поведение в диапазоне состояния по шкале поведенческой оценки неонатальных детей Brazelton. Положительные эффекты кажутся стойкими; при повторном тестировании через восемь и 12 месяцев после лечения стимулируемые младенцы находились в группе с более высоким процентилем веса, набрали лучшие результаты в тестах по умственной и моторной оценке Бейли и показывали более редкие проявления неврологических мягких признаков. Исследования показали, что тактильные контакты очень важны для недоношенных детей. И теперь во многих больницах ввели метод «кенгуру-ухода» для всех новорожденных, как недоношенных, так и доношенных.

При этом методе малыша одевают только в подгузник и кладут прямо на грудь родителя. При этом дети лучше развиваются и двигаются. Сейчас ученые изучают, как прикосновения влияют на клетки мозга [15].

В 1922 году в одном из самых ранних исследований преимуществ прикосновения Ф.С. Хэмметт сообщил, что крысы, с которыми редко общались, были более робкими, тревожными, чем крысы, которых «гладили и нежили» [17]. Для развивающегося крысиного детеныша матери и пометники являются основными источниками сенсорного контакта. Данное исследование выявило влияние тактильной стимуляции на социальное поведение и на стрессовую реакцию у крыс. Исследователи предположили, что тактильная депривация в раннем возрасте может негативно влиять на развитие социальных навыков и способствовать повышенной тревожности у крыс.

В исследовании участвовали две группы крыс. Группа контроля: крысы, воспитывавшиеся в стандартных условиях с достаточным тактильным взаимодействием. Группа депривации: крысы, выращенные в изоляции, с ограниченным тактильным контактом. Обе группы крыс содержались в индивидуальных клетках, но группа депривации не получала регулярной тактильной стимуляции (например, гладкие поверхности клетки, отсутствие социального взаимодействия).

После достижения взрослого возраста (60 дней) крысы из обеих групп были подвергнуты тестам на социальное поведение: исследование взаимодействия с другой крысой, анализ уровня агрессии и социального доминирования.

Крысы, выращенные в условиях тактильной депривации, продемонстрировали увеличение уровня тревожности по сравнению с контрольной группой, что было подтверждено результатами тестов «открытое поле» и «принудительное плавание». Депривированные животные проводили меньше времени в центральной зоне открытого поля, что характерно для повышенной тревожности, а также демонстрировали более пассивное поведение в тесте «принудительное плавание» [17].

Кроме того, социальное поведение депривированных крыс отличалось снижением интереса к социальному взаимодействию, уменьшением активности в исследовании окружающей среды и участия в социальных играх. Наблюдалось увеличение агрессивности по отношению к другим крысам.

Эти результаты подтверждают важность раннего тактильного взаимодействия для нормального развития социального поведения и регуляции стресса у крыс. Депривация тактильной стимуляции приводит к более высокому уровню тревожности, депрессии и трудностей социальной адаптации.

Исследование В. Лович и А.С. Флеминга изучало влияние ранней изоляции на внимание у крыс [25]. Было установлено, что крысята, выращенные в изоляции, демонстрировали более низкие показатели в двух

ситуациях, требующих внимания: предимпульсное ингибирование (способность подавлять реакцию на сигнал) и задача сдвига набора внимания (способность переключать внимание между различными стимулами).

Результаты показали, что крысы, выращенные в изоляции, были более гиперактивными, легко отвлекались и меньше обращали внимания на собственное поведение. Однако, когда им предоставляли тактильную стимуляцию в виде поглаживания кистью два раза в день по 2 минуты, их показатели в задачах внимания улучшались, становясь сравнимыми с показателями крыс, выращенных с матерью.

Это исследование подтверждает, что ранний дефицит тактильной стимуляции может негативно влиять на развитие внимания, что проявляется в более позднем возрасте. Однако исследование также показало, что тактильная стимуляция может частично компенсировать этот дефицит, улучшая когнитивные способности.

Ряд исследователей отслеживали естественные вариации в материнском облизывании/приумании маленьких крыс. Исследование Д. Лю и ее коллег 2014 года было посвящено изучению влияния облизывания и ухода за потомством (LGN) у крыс на их поведение и физиологию [24]. Исследователи использовали два типа крыс – материнских (LGN) и нематеринских (NLGN). LGN-крысы имели высокий уровень облизывания и ухода за потомством, в то время как NLGN-крысы проявляли низкий уровень такого поведения. Исследователи изучали частоту и интенсивность облизывания и ухода за потомством у материнских крыс. Были проведены генетические анализы, чтобы определить гены, которые могут быть связаны с LGN. Крысы из обеих групп были подвергнуты тестам на поведение, таким как тест «открытое поле», тест на «принудительное плавание», тест на «повышенную тревожность». У крыс измеряли уровень кортизола (гормона стресса), а также исследовали молекулярные изменения в мозге. В результате LGN-крысы проявили меньшую тревожность и более высокий уровень социальной активности в тестах на

поведение. LGN-крысы имели более низкий уровень кортизола в крови, а также продемонстрировали изменения в молекулярных механизмах, связанных с регуляцией стресса в мозге. Также были обнаружены генетические различия между LGN- и NLGN-крысами, которые могут влиять на их поведение.

Исследование Д. Лю показало, что облизывание и уход за потомством (LGN) у крыс играет важную роль в формировании их поведения и физиологической реакции на стресс. LGN может снижать тревожность, улучшать социальные навыки и влиять на молекулярные механизмы в мозге, связанные с регуляцией стресса. Исследование, проведенное Д. Лю и др. (14), показало, что материнское облизывание изменило гипоталамически-гипофизарно-надпочечниковую (НРА) стрессовую реактивность за счет изменений экспрессии генов в областях мозга, которые регулируют поведенческую и эндокринную реакции на стресс [23].

Исследование показало, что поглаживание помогает маленьким крысам восстанавливаться после повреждений мозга. Крысам с повреждениями определенных участков мозга (медиальная префронтальная кора и задняя теменная кора) делали 15-минутный массаж щеткой три раза в день.

В результате у крыс с повреждениями префронтальной коры увеличилось количество дендритных шипиков, а у крыс с повреждениями теменной коры – длина дендритов. Предполагается, что это происходит благодаря выбросу фактора роста фибробластов-2 (FGF-2), который активизирует синаптические изменения.

Поглаживание будущей матери-крысы также помогало ее детенышам переносить повреждения мозга, как и введение FGF-2.

Эти результаты показывают большой потенциал для использования тактильной стимуляции в медицине, но нужны дальнейшие исследования, чтобы понять, как это работает на молекулярном уровне.

Оказывается, прикосновения важны не только для людей и животных, таких как обезьяны или крысы. Даже у очень маленьких червей, которые

называются *Caenorhabditis elegans*, есть потребность в прикосновениях. Ученые уже давно изучают этих червей, потому что червь является одним из самых понятных организмов на планете, их легко изучать: они очень маленькие, быстро размножаются, и мы знаем, как устроен их мозг [27].

Исследования показали, что, если лишить червей прикосновений, они начинают плохо развиваться. Это похоже на то, как недоношенным детям важно получать много объятий от родителей. Эти исследования помогают понять, что прикосновения играют очень важную роль в развитии живых существ, независимо от их размера или сложности.

Организмы нуждаются в сенсорной стимуляции для нормального развития. У крыс и червей ученые могут изучить влияние сенсорной депривации от поведенческого до молекулярного уровня. Эти исследования показали, что сенсорная стимуляция может изменить многие аспекты развития с помощью ряда различных механизмов. Наконец, вам не нужно быть личинкой червя, крысиным детенышем или даже ребенком-человеком, чтобы пожинать плоды прикосновения. Например, сотрудники, получающие массаж в кресле, показали значительное снижение артериального давления [6], тревоги [29] и стресса на работе, а также повысили скорость и точность математических задач [10]. Кроме того, было показано, что пациенты с различными заболеваниями, начиная от ожогов [10] и заканчивая расстройствами пищевого поведения [19], получают пользу от массажной терапии при снижении уровня гормонов стресса, тревоги и клинических симптомов; у ВИЧ-позитивных мужчин, получающих ежедневный массаж, увеличилось количество иммунных клеток для борьбы с вирусом [21].

В заключение нашего теоретического анализа следует отметить, что изучение тактильности у животных ставит важные вопросы восприятия и взаимодействия с окружающей средой. Однако недостаток исследований, посвященных тактильным ощущениям и их влиянию на уровень тревоги у людей, подчеркивает необходимость дальнейшего углубления этой темы. В

связи с этим мы провели эмпирическое исследование, чтобы заполнить пробелы в знаниях и выявить взаимосвязь между тактильностью и эмоциональным состоянием.

Целью нашего исследования является выявление взаимосвязи между уровнем тактильного взаимодействия и эмоциональным состоянием, в частности, уровнем тревоги у взрослых людей в возрасте 18-45 лет.

Для достижения цели необходимо решить следующие задачи:

1. Проанализировать полученные данные по шкале тревоги и депрессии (HADS) и опроснику «Особенности С-тактильного взаимодействия» (Троттел) для выявления корреляций между уровнями тактильного взаимодействия и эмоциональными состояниями респондентов.
2. Интерпретировать полученные результаты в контексте существующих теорий и исследований.

Мы использовали методики: опросник «Особенности С-тактильного взаимодействия» (Троттел), «Госпитальная шкала тревоги и депрессии HADS».

Шкала разработана Zigmond A.S. и Snaith R.P. в 1983 г. для выявления и оценки тяжести депрессии и тревоги в условиях общемедицинской практики. Преимущества обсуждаемой шкалы заключаются в простоте применения и обработки, что позволяет рекомендовать ее к использованию в общесоматической практике для первичного выявления тревоги и депрессии у пациентов. Опросник обладает высокой дискриминантной валидностью в отношении двух расстройств: тревоги и депрессии. Опросник «Особенности С-тактильного взаимодействия» был разработан М. Троттелом. Этот инструмент предназначен для оценки восприятия и значимости тактильного контакта в межличностных взаимодействиях, а также для изучения его влияния на эмоциональное состояние и психическое здоровье. Опросник был адаптирована на русский язык, является надежным инструментом для изучения тактильного взаимодействия и его влияния на психоэмоциональное состояние.

В экспериментально-психологическом исследовании приняли участие 190 респондентов, из них 43 мужчины и 147 женщин. Возраст испытуемых 18-45 лет.

Для статистической обработки данных был применён корреляционный анализ с использованием критерия Кендалл Тау-b. Обработка данных проводилась с помощью программы SPSS 23.

В результате проведенного экспериментально-психологического исследования были получены следующие результаты: средний уровень тревоги среди участников составил 9.07, с медианой на уровне 9.00 и стандартным отклонением 4.20. Диапазон значений тревоги варьировался от минимального значения 0 до максимального 19, что указывает на наличие как низких, так и более высоких показателей данной психологической особенности в выборке.

На следующем этапе была проведена оценка тактильных контактов в детстве. Среднее значение тактильных контактов в детстве составляет 23.3, что указывает на умеренный уровень тактильных взаимодействий среди участников. Медиана в 24.0 подтверждает, что у половины участников отмечены значения, превышающие этот уровень, что может свидетельствовать о достаточно положительном опыте тактильных контактов в раннем возрасте.

Стандартное отклонение 7.92 указывает на то, что существуют значительные индивидуальные различия в количестве тактильных контактов. Минимальное значение 8 и максимальное 39 показывают широкий диапазон опыта, от людей с ограниченным тактильным взаимодействием до тех, кто имел его в избытке.

Анализ этих данных предоставляет возможность исследовать, как уровень тактильных взаимодействий в детстве может коррелировать с уровнем тревоги во взрослой жизни. Результаты корреляционного анализа показали, что существует отрицательная связь между тревогой и тактильными контактами в детстве ($r = -0,107$; при $p = 0,036$). Это может свидетельствовать о том, что чем больше тактильных контактов ребенок получал в детстве, тем ниже уровень его тревожности в более позднем возрасте. И наоборот, чем меньше тактильных

контактов ребенок получал в детстве, тем выше уровень тревоги во взрослой жизни.

В соответствии с полученными результатами экспериментально-психологического исследования можно предположить, что тревога зависит от степени тактильных контактов в детстве. Тактильная депривация в детстве тесно связана с тревожными состояниями, которые могут препятствовать нормальному сенсорному и эмоциональному развитию ребенка. Отсутствие адекватного тактильного контакта может усилить тревогу, создавая порочный круг, что негативно сказывается на психическом здоровье. Таким образом, тактильное взаимодействие благоприятно влияет на психическое состояние во взрослой жизни. Для преодоления последствий депривации необходимо разрабатывать программы поддержки, включающие в себя работу с родителями и использование терапевтических методов, направленных на снижение тревожности и восстановление сенсорных контактов.

В будущих исследованиях по взаимосвязи тактильного взаимодействия и эмоционального состояния будет применен комплексный подход, сочетающий количественные и качественные методы. Планируется включение разработки многоуровневой аналитической модели для глубокого понимания механизмов влияния тактильной депривации на тревогу и депрессию. Особое внимание будет уделено долгосрочным исследованиям, позволяющим отслеживать динамику эмоционального состояния и выявлять причинно-следственные связи. Качественные методы, такие как фокус-группы и глубинные интервью, помогут получить детализированные данные об индивидуальных особенностях подвергшихся депривации детей, что значительно обогатит понимание проблемы. Результаты будут представлены на научных конференциях, что позволит интегрировать полученные данные в практику психотерапии и подчеркнуть важность тактильного контакта для психоэмоционального благополучия.

Список литературы:

1. Александрова М.И. Влияние тревожности на тактильное восприятие детей // Психологическая наука. 2021. Т. 5 № 2. С. 65–78.
2. Леонтьев А.Н. Психическое развитие детей в условиях депривации. СПб. : Питер, 2019.
3. Полуэктова О.Н. Роль сенсорного развития в детстве // Психология развития. 2018. Т. 3. № 4. С. 25–36.
4. Шадриков В.Д. Психологические механизмы тревожности у детей. М.: Издательство Академии. 2020.
5. Bredy T.W., Grant R.J., Champagne D.L., Meaney M.J. Maternal care influences neuronal survival in the hippocampus of the rat. *Eur J Neurosci*. 2003. Vol. 8. P. 2903–2909. doi: 10.1111/j.1460-9568.2003.02965.x.
6. Cady S.H., Jones G.E. Massage therapy as a workplace intervention for reduction of stress. *Percept Mot Skills*. 1997. Vol. 84. P. 157–158. doi: 10.2466/pms.1997.84.1.157.
7. Casler L. The effects of extra tactile stimulation on a group of institutionalized infants. *Genet Psychol Monogr*. 1965. Vol. 71. P. 137–175.
8. Caldji C., Tannenbaum B., Sharma S., Francis D., Plotsky P.M., Meaney M.J. Maternal care during infancy regulates the development of neural systems mediating the expression of fearfulness in the rat. *PNAS USA*. 1998. Vol. 95. P. 5335–5340. doi: 10.1073/pnas.95.9.5335.
9. Field T., Ironson G., Scafidi F., et al. Massage therapy reduces anxiety and enhances EEG pattern of alertness and math computations. *Int. J. Neurosci*. 1996. Vol. 86. P. 197–205. doi: 10.3109/00207459608986710.
10. Field T., Peck M., Krugman S., et al. Burn injuries benefit from massage therapy. *J. Burn Care Rehabil*. 1998. Vol. 19. P. 241–244. doi: 10.1097/00004630-199805000-00010.
11. Field T. Infants' need for touch. *Human Development*. 2002. Vol. 45. № 2. P. 100–104.
12. Field T., Schanberg S.M., Scafidi F., et al. Effects of tactile/kinesthetic stimulation on preterm neonates. *Pediatrics*. 1986. Vol. 77. P. 654–658.
13. Francis D., Diorio J., Liu D., Meaney M.J. Nongenomic transmission across generations of maternal behavior and stress responses in the rat. *Science*. 1999. Vol. 286. P. 1155–1158. doi: 10.1126/science.286.5442.1155.
14. Frank D.A., Klass P.E., Earls F., Eisenberg L. Infants and young children in orphanages: One view from pediatrics and child psychiatry. *Pediatrics*. 1996. Vol. 97. P. 569–578.
15. Feldman R., Eidelman A.I., Sirota L., Weller A. Comparison of skin-to-skin (kangaroo) and traditional care: Parenting outcomes and preterm infant development. *Pediatrics*. 2002. Vol. 110. P. 16–26. doi: 10.1542/peds.110.1.16.
16. Gonzalez A., Lovic V., Ward G.R., Wainwright P.E., Fleming A.S. Intergenerational effects of complete maternal deprivation and replacement stimulation

on maternal behavior and emotionality in female rats. *Dev Psychobiol.* 2001. Vol. 38. P. 11–32. doi: 10.1002/1098-2302(2001)38:1.

17. Hammett F.S. Studies of the thyroid apparatus: V. The significance of the comparative mortality rates of parathyroidectomized wild Norway rats and excitable and non-excitable albino rats. *Endocrinology.* 1922. Vol. 6. P. 221–229.

18. Harlow H.F. The Nature of Love. *American Psychologist.* 1958. Vol. 13. № 12. P. 673–685.

19. Hart S., Field T., Hernandez-Reif M., et al. Anorexia nervosa symptoms are reduced by massage therapy. *Eat Disord.* 2001. Vol. 9. P. 289–299. doi: 10.1080/106402601753454868.

20. Hopper H.E., Pinneau S.R. Frequency of regurgitation in infancy as related to the amount of stimulation received from the mother. *Child Dev.* 1957. Vol. 28. P. 229–235. doi: 10.1111/j.1467-8624.1957.tb05978.x.

21. Ironson G., Field T., Scafidi F., et al. Massage therapy is associated with enhancement of the immune system's cytotoxic capacity. *Int. J. Neurosci.* 1996. Vol. 84. P. 205–217. doi: 10.3109/00207459608987266.

22. Kolb B., Gibb R. Brain plasticity and recovery from early cortical injury. *Dev Psychobiol.* 2007. Vol. 49. P. 107–118. doi: 10.1002/dev.20199.

23. Liu D., Diorio J., Day J.C., Francis D.D., Meaney M.J. Maternal care, hippocampal synaptogenesis and cognitive development in rats. *Nat Neurosci.* 2000. Vol. 3. P. 799–806. doi: 10.1038/77702.

24. Liu D., Diorio J., Tannenbaum B., et al. Maternal care, hippocampal glucocorticoid receptors, and hypothalamic-pituitary-adrenal responses to stress. *Science.* 1997. Vol. 277. P. 1659–1662. doi: 10.1126/science.277.5332.1659.

25. Lovic V., Fleming A.S. Artificially-reared female rats show reduced prepulse inhibition and deficits in the attentional set shifting task – reversal of effects with maternal-like licking stimulation. *Behav Brain Res.* 2004. Vol. 148. P. 209–219. doi: 10.1016/s0166-4328(03)00206-7.

26. Rai S., Rankin C.H. Reversing the effects of early isolation on behavior, size and gene expression. *Dev Neurobiol.* 2007. Vol. 67. P. 1443–1456. doi: 10.1002/dneu.20522.

27. Rose J.K., Sangha S., Rai S., Norman K.R., Rankin C.H. Decreased sensory stimulation reduces behavioral responding, retards development and alters neuronal connectivity in *Caenorhabditis elegans*. *J. Neurosci.* 2005. Vol. 25. P. 7159–7168. doi: 10.1523/JNEUROSCI.1833-05.2005.

28. Scafidi F., Field T., Schanberg S.M., et al. Effects of tactile/kinesthetic stimulation and sleep/wake behavior of preterm neonates. *Infant Behav Dev.* 1986. Vol. 9. P. 91–105.

29. Shulman K.R., Jones G.E. The effectiveness of massage therapy intervention on reducing anxiety in the work place. *J. Appl. Behav. Sci.* 1996. Vol. 32. P. 160–173.

30. Weaver I.C., Cervoni N., Champagne F.A., et al. Epigenetic programming by maternal behavior. *Nat Neurosci.* 2004. Vol. 7. P. 847–854. doi: 10.1038/nn1276.

31. Weaver I.C.G., Meaney M.J., Szyf M. Maternal care effects on the hippocampal transcriptome and anxiety-mediated behaviors in the offspring that are reversible in adulthood. *PNAS USA*. 2006. Vol. 103. P. 3480–3485. doi: 10.1073/pnas.0507526103.

32. White J.B., Southgate E., Thomson J.N., Brenner S. The structure of the nervous system of *Caenorhabditis elegans*. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London Series B-Biological Sciences*. 1986. Vol. 314. P. 1–340. doi: 10.1098/rstb.1986.0056.

References:

1. Aleksandrova M.I. Vlijanie trevozhnosti na taktil'noe vospriyatie detej. *Psihologicheskaja nauka*. 2021. T. 5, № 2. S. 65–78.

2. Leont'ev A.N. *Psihicheskoe razvitie detej v uslovijah deprivacii*. SPb. : Piter, 2019.

3. Polujektova O.N. Rol' sensorного razvitiya v detstve. *Psihologija razvitiya*. 2018. T. 3. № 4. S. 25–36.

4. Shadrikov V.D. *Psihologicheskie mehanizmy trevozhnosti u detej*. M.: Izdatel'stvo Akademii. 2020.

5. Bredy T.W., Grant R.J., Champagne D.L., Meaney M.J. Maternal care influences neuronal survival in the hippocampus of the rat. *Eur J Neurosci*. 2003. Vol. 8. P. 2903–2909. doi: 10.1111/j.1460-9568.2003.02965.x.

6. Cady S.H., Jones G.E. Massage therapy as a workplace intervention for reduction of stress. *Percept Mot Skills*. 1997. Vol. 84. P. 157–158. doi: 10.2466/pms.1997.84.1.157.

7. Casler L. The effects of extra tactile stimulation on a group of institutionalized infants. *Genet Psychol Monogr*. 1965. Vol. 71. P. 137–175.

8. Caldji C., Tannenbaum B., Sharma S., Francis D., Plotsky P.M., Meaney M.J. Maternal care during infancy regulates the development of neural systems mediating the expression of fearfulness in the rat. *PNAS USA*. 1998. Vol. 95. P. 5335–5340. doi: 10.1073/pnas.95.9.5335.

9. Field T., Ironson G., Scafidi F., et al. Massage therapy reduces anxiety and enhances EEG pattern of alertness and math computations. *Int. J. Neurosci*. 1996. Vol. 86. P. 197–205. doi: 10.3109/00207459608986710.

10. Field T., Peck M., Krugman S., et al. Burn injuries benefit from massage therapy. *J. Burn Care Rehabil*. 1998. Vol. 19. P. 241–244. doi: 10.1097/00004630-199805000-00010.

11. Field T. Infants' need for touch. *Human Development*. 2002. Vol. 45. № 2. P. 100–104.

12. Field T., Schanberg S.M., Scafidi F., et al. Effects of tactile/kinesthetic stimulation on preterm neonates. *Pediatrics*. 1986. Vol. 77. P. 654–658.

13. Francis D., Diorio J., Liu D., Meaney M.J. Nongenomic transmission across generations of maternal behavior and stress responses in the rat. *Science*. 1999. Vol. 286. P. 1155–1158. doi: 10.1126/science.286.5442.1155.
14. Frank D.A., Klass P.E., Earls F., Eisenberg L. Infants and young children in orphanages: One view from pediatrics and child psychiatry. *Pediatrics*. 1996. Vol. 97. P. 569–578.
15. Feldman R., Eidelman A.I., Sirota L., Weller A. Comparison of skin-to-skin (kangaroo) and traditional care: Parenting outcomes and preterm infant development. *Pediatrics*. 2002. Vol. 110. P. 16–26. doi: 10.1542/peds.110.1.16.
16. Gonzalez A., Lovic V., Ward G.R., Wainwright P.E., Fleming A.S. Intergenerational effects of complete maternal deprivation and replacement stimulation on maternal behavior and emotionality in female rats. *Dev Psychobiol*. 2001. Vol. 38. P. 11–32. doi: 10.1002/1098-2302(2001)38:1.
17. Hammett F.S. Studies of the thyroid apparatus: V. The significance of the comparative mortality rates of parathyroidectomized wild Norway rats and excitable and non-excitable albino rats. *Endocrinology*. 1922. Vol. 6. P. 221–229.
18. Harlow H. F. The Nature of Love. *American Psychologist*. 1958. Vol. 13. № 12. P. 673–685.
19. Hart S., Field T., Hernandez-Reif M., et al. Anorexia nervosa symptoms are reduced by massage therapy. *Eat Disord*. 2001. Vol. 9. P. 289–299. doi: 10.1080/106402601753454868.
20. Hopper H.E., Pinneau S.R. Frequency of regurgitation in infancy as related to the amount of stimulation received from the mother. *Child Dev*. 1957. Vol. 28. P. 229–235. doi: 10.1111/j.1467-8624.1957.tb05978.x.
21. Ironson G., Field T., Scafidi F., et al. Massage therapy is associated with enhancement of the immune system's cytotoxic capacity. *Int. J. Neurosci*. 1996. Vol. 84. P. 205–217. doi: 10.3109/00207459608987266.
22. Kolb B., Gibb R. Brain plasticity and recovery from early cortical injury. *Dev Psychobiol*. 2007. Vol. 49. P. 107–118. doi: 10.1002/dev.20199.
23. Liu D., Diorio J., Day J.C., Francis D.D., Meaney M.J. Maternal care, hippocampal synaptogenesis and cognitive development in rats. *Nat Neurosci*. 2000. Vol. 3. P. 799–806. doi: 10.1038/77702.
24. Liu D., Diorio J., Tannenbaum B., et al. Maternal care, hippocampal glucocorticoid receptors, and hypothalamic-pituitary-adrenal responses to stress. *Science*. 1997. Vol. 277. P. 1659–1662. doi: 10.1126/science.277.5332.1659.
25. Lovic V., Fleming A.S. Artificially-reared female rats show reduced prepulse inhibition and deficits in the attentional set shifting task – reversal of effects with maternal-like licking stimulation. *Behav Brain Res*. 2004. Vol. 148. P. 209–219. doi: 10.1016/s0166-4328(03)00206-7.
26. Rai S., Rankin C.H. Reversing the effects of early isolation on behavior, size and gene expression. *Dev Neurobiol*. 2007. Vol. 67. P. 1443–1456. doi: 10.1002/dneu.20522.

27. Rose J.K., Sangha S., Rai S., Norman K.R., Rankin C.H. Decreased sensory stimulation reduces behavioral responding, retards development and alters neuronal connectivity in *Caenorhabditis elegans*. *J. Neurosci.* 2005. Vol. 25. P. 7159–7168. doi: 10.1523/JNEUROSCI.1833-05.2005.

28. Scafidi F., Field T., Schanberg S.M., et al. Effects of tactile/kinesthetic stimulation and sleep/wake behavior of preterm neonates. *Infant Behav Dev.* 1986. Vol. 9. P. 91–105.

29. Shulman K.R., Jones G.E. The effectiveness of massage therapy intervention on reducing anxiety in the work place. *J. Appl. Behav. Sci.* 1996. Vol. 32. P. 160–173.

30. Weaver I.C., Cervoni N., Champagne F.A., et al. Epigenetic programming by maternal behavior. *Nat Neurosci.* 2004. Vol. 7. P. 847–854. doi: 10.1038/nn1276.

31. Weaver I.C.G., Meaney M.J., Szyf M. Maternal care effects on the hippocampal transcriptome and anxiety-mediated behaviors in the offspring that are reversible in adulthood. *PNAS USA.* 2006. Vol. 103. P. 3480–3485. doi: 10.1073/pnas.0507526103.

32. White J.B., Southgate E., Thomson J.N., Brenner S. The structure of the nervous system of *Caenorhabditis elegans*. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London Series B-Biological Sciences.* 1986. Vol. 314. P. 1–340. doi: 10.1098/rstb.1986.0056.

УДК159.92

**ВЛИЯНИЕ МАТЕРИНСКОЙ ДЕПРИВАЦИИ НА ФОРМИРОВАНИЕ
ОБРАЗА МИРА СОЦИАЛЬНЫХ СИРОТ*****Повстьян Людмила Александровна***

*Кандидат психологических наук, профессор кафедры социально-педагогических дисциплин, Кокшетауский университет им. Абая
Мырзахметова, г. Кокшетау, Казахстан
e-mail: Povstyan1946@mail.ru*

В настоящей статье предпринята попытка на основании анализа изобразительной деятельности (рисунок) социальных сирот обосновать влияние материнской депривации на особенности конструирования образа мира детей. Практическая значимость настоящей работы заключается в том, что сделана попытка определить основные направления нивелирования патогенных психологических последствий нарушения детско-родительской общности у социальных сирот.

Ключевые слова: образ мира, социальное сиротство, материнская депривация, детско-взрослая общность, базовое доверие к миру, состояние неопределенности, стрессовая активность, индивидуальное психологическое время, амбивалентность чувств.

**THE INFLUENCE OF MATERNAL DEPRIVATION ON SOCIAL ORPHANS
WORLDVIEW*****Povstyan Lyudmila Aleksandrovna***

*Candidate of Psychological Sciences, Professor of the Department of Social and Pedagogical Disciplines, Kokshetau University named after Abay
Myrzakhmetov, Kokshetau, Kazakhstan
e-mail: Povstyan1946@mail.ru*

In this article, an attempt is made to substantiate the influence of maternal deprivation on the characteristics of constructing the image of the world of children on the basis of an analysis of the visual activity (drawing) of social orphans. The practical significance of this report lies in the fact that an attempt is made to determine the main directions of leveling the pathogenic psychological consequences of the violation of the child-parent community in social orphans.

Keywords: image of the world, social orphanhood, maternal deprivation, child-adult community, basic trust in the world, state of uncertainty, stress activity, individual psychological time, ambivalence of feelings

Становление и развитие в сознании человека образа мира представляет собой «преобразование человеком природных и социальных предпосылок, культурных и духовных условий в средства своего развития и саморазвития» [23, с. 133]. Данный аспект лежит в основе базовых предпосылок психолого-педагогической практики сопровождения развития детей. Особую

проблематичность процесс формирования в сознании ребенка образа мира приобретает в ситуации социального сиротства у детей, лишенных родительской опеки, переживших, как правило, материнскую депривацию [1, 15, 25, 27].

Образ мира формируется в сознании ребенка в значении образа социального мира, мира деятельности, отношений, переживаний [6]. М.М. Бахтин писал об отражении образа мира в индивидуальном сознании человека следующее: «Свое сознание я переживаю как бы объемлющим мир, охватывающим его, а не вмещенным в него в виде и осязании небольшого и ограниченного предмета» [8, с. 118]. А.Н. Леонтьев развил идею конструирования образа мира не просто как отражения объективной реальности в субъективном сознании индивида, а в плане развития, построения: «...мы действительно строим, но не мир, а образ, вычерпываем его из объективной реальности. Важно, что получается в результате? Образ объективного мира... более адекватный или менее адекватный, более полный или менее полный... иногда даже ложный». [13, с. 13]. Г.М. Андреева, опираясь на основные концептуальные положения А.Н. Леонтьева, отмечает следующие «процессы, включенные в понятие «образ мира»: 1) индивиды *строят* образ мира, 2) они сами его *переделывают* и частично создают, 3) образ мира *функционирует* и опосредует их действия в реальном мире» [5, с. 34].

В.П. Зинченко развил теорию А.Н. Леонтьева об отражательной функции сознания, включающей в себя не только когнитивную составляющую значения и смысла предметов и явлений окружающего мира, но и эмоциональное отношение к миру, и выделил два уровня осознания образа мира. Согласно мнению, В.П. Зинченко, первый уровень осознания образа мира – бытийный уровень, включающий в себя опыт практики, действия и чувственные образы, ко второму уровню относится рефлексивный уровень, который формирует эмоциональную составляющую личностного значения и смысла взаимодействия и взаимоотношений с реальностью окружающего мира [11].

Данный процесс формирования образа мира происходит непрерывно на протяжении всей сознательной жизни индивида [17]. *Социальное сиротство по определению* предполагает ситуацию психической депривации, т. е. лишение или ограничение возможностей удовлетворения жизненно важных потребностей. Чаще всего имеет место материнская депривация, сочетающая в себе сенсорную, эмоциональную, социальную депривацию. Родительско-детские отношения в ситуации социального сиротства имеют глубокое патогенное влияние на детское развитие и занимают особое положение в детско-взрослой общности в связи с формированием у ребенка на их основе базового недоверия к миру. Снижение базового доверия к миру в связи с дефектами материнско-детского взаимодействия, его непоследовательностью, нерегулярностью и непредсказуемостью у социальных сирот приводит к нарушению осознания мира на первом, бытийном уровне, что способствует развитию психофизического напряжения, связанного с таким понятием, как неопределенность [3, с. 88].

Ощущение неопределенности возникает у ребенка, если чувственные образы, обусловленные присутствием матери (голос тело матери, осязание ее тела, запахи и т. д.), логистически не связаны у ребенка на неречевом этапе осознания действительности с удовлетворением основных потребностей его организма, «когда не формируется представление о последовательности значимых для ребенка событий», не формируется, т. е. не происходит первичного понимания времени, нарушается формирование индивидуального психологического времени ребенка, т. к. «смысл понятия может быть раскрыт только как значение для субъекта» [19, с. 168]. В данном случае понятие времени формируется как последовательность чередования событий, отвечающих задачам жизнеобеспечения в плане необходимого питания, защиты, гарантии безопасности. Несформированность индивидуального психологического времени ребенка может быть также обусловлена различными негативными факторами, резко нарушающими привычный уклад жизни,

такими как смерть близких, военные конфликты, стихийные бедствия. Несформированность психологического времени у ребенка часто оставляет фрагментарные представления о прошлом, приводит к отсутствию четкого образа себя в настоящем и неопределенности, фрагментарности своего представления о будущем. Дети, подвергшиеся насилию, лишенные родительского попечения, имеют типичную коррозию восприятия своего психологического времени – у них практически отсутствует ответственное отношение к собственному времени жизни наряду с эмоционально-негативным отношением к своему прошлому и настоящему [2, с. 168].

Пренебрежение нуждами ребенка в ситуации депривации порождает для него ощущение неопределенности, непредсказуемости и воспринимается как стрессовая ситуация опасности. Б.Г. Ананьев связывал понятие неопределенности с психофизическим напряжением – «это пограничное состояние, где размыты границы между нормой и патологией. Сейчас это состояние носит название экстремальных ситуаций. Сдвиги, которые происходят в человеческой психике, связаны как раз с реакцией на неопределенность. Неопределенность как многообразие форм напряжения – «это характеристика того динамизма психики в современном мире, которая ставит много новых научных проблем и, в частности, в области воспитания и управления человеческим развитием» [4, с. 88]. Б.Г.Ананьев впервые обратил внимание на наблюдение Ф.М. Достоевского, описавшего амбивалентность чувств, «что такое чувство, которое одновременно есть удовольствие и неудовольствие, любовь и ненависть, вера и неверие. Это состояние – либо эффект развития, либо ранняя, самая начальная фаза развития. Скорее всего, это и то, и другое, в зависимости от того, какие типы развития мы рассматриваем» [4, с. 88].

В ситуации социального сиротства состояние неопределенности на втором, рефлексивном уровне осознания мира нарушает развитие эмоциональной составляющей личностного значения и смысла взаимодействия и

взаимоотношений с окружающим миром, придает ей амбивалентный, неопределенный характер. Ряд исследователей отмечают недостаточную зрелость и дифференцированность эмоциональной сферы у социальных сирот, амбивалентность чувств веселья и злости. Дети не могут отличить состояние покоя от скуки, любой вид психомоторной активности, даже в позитивной игровой ситуации, очень быстро и беспричинно принимает агрессивный характер...

В связи с нарушением детско-взрослой общности у социальных сирот отмечаются амбивалентные тенденции и в общении со взрослыми: контакты такого ребенка «нервозны и поспешны, он одновременно домогается внимания и отвергает его, переходя на агрессию или пассивное отчуждение» [14, с. 32].

Известный детский психиатр Брюс Перри считает, что пренебрежение нуждами ребенка в младенческом возрасте является тяжелой психотравмой и имеет тяжкие последствия для психического развития ребенка. Брюс Перри имеет в виду такое явление, как нейропластичность мозга, «обозначающая способность нейронных связей и сетей изменяться под влиянием жизненного опыта» [9, с. 339], в частности, под влиянием активизации стрессовой реакции. Если входящая сенсорная информация вызывает ощущение опасности, то в нижних отделах мозга (ствол мозга) активируются стрессовые реакции, что снижает точность обработки информации в кортикальных отделах мозга: «в результате активизированная стрессовая реакция создает «массу зависимых от состояния сдвигов мышления, эмоций и поведения» [9, с. 33].

Элементарный сенсорный образ (звук, голос матери, тактильные ощущения, прикосновение), значение которого для ребенка очень высоко, его идеальное содержание в смысле соответствия переживанию удовольствия, безопасности, тепла, ласки в кругу близких людей, радости, веселья, достижения победы и т. д. важны и необходимы в контексте удовлетворения основных базовых потребностей ребенка. Таким образом, эмоциональная составляющая восприятия основных модальностей среды как объекта

восприятия придает ей индивидуальную сущность и обретает для ребенка индивидуальное значение и смысл [7, с. 19]. На основе этого элементарного сенсорного опыта закладывается база представления об отношении к окружающему миру, основы эмоционально-аффективной мотивации поведения, «которая со временем все в большей мере корректирует и направляет деятельность основных систем поведенческой активности» [2, с. 12].

Не менее важной является роль взрослого посредника в детско-взрослой общности в культурном развитии личности ребенка в плане развития высших психических функций, которые формируют основу его мировоззрения, его образа мира. Детство как процесс развития является «процессом насыщения растущих людей взрослым миром, целью этого взаимодействия является взросление ребенка, «его вращивание в культуру» [10, с. 160]. Посредническое действие взрослого в детско-взрослой общности, по мнению Б.Д. Эльконина, предполагает «действия по взаимообнаружению и взаимопроекции идеального и реального» [21, с. 9]. Взрослый человек должен от роли опосредования при передаче культурного опыта ребенку перейти к роли посредника. Определение роли посредника между культурой и ребенком уже само по себе предъявляет взрослому сообществу и родителям в частности требование быть выразителем и «являть», нести в себе некую идеальную форму, которая должна восприниматься, усваиваться и осваиваться ребенком в следующих категориальных конструкциях:

1. Идеальная форма – образ совершенной взрослости.
2. Событийная – способ явления взрослости.
3. Посредничество – поиска и построения этого способа.

Если взрослый теряет в себе представительство этой идеальной формы взрослости, «поскольку вне образа взрослости нет авторитета взрослого – опоры его власти, то «таким образом взрослые теряют все средства воздействия на детей» [21, с. 7], теряется представленность взрослости, исчезает событийность общения, утрачивается идеальная форма взрослости. Согласно

мнению Л.С. Выготского, «величайшей особенностью детского развития является то, что оно совершается в таких условиях, когда «образец», «индивидуальная конечная форма», та, которая появится в конце развития, не только существует в окружающей среде ребенка и взаимодействует с ребенком с самого начала, но она реально направляет, регулирует процесс развития и является его источником» [3, с. 220].

В ситуации социального сиротства страдают все три категориальные конструкции восприятия ребенком идеальной формы взрослости. В младенческом возрасте и в раннем детстве страдает преимущественно событийность в отношениях взрослого и ребенка, когда взрослый не является гарантом безопасности и достаточного жизнеобеспечения для ребенка и нарушается формирование базового доверия к миру, что, в свою очередь, определяет фундаментальную установку зависимости и привязанности в межличностных отношениях, безопасности и защищенности по отношению к окружающему миру. Событийность контактов со взрослым воспринимается ребенком как определенная последовательность чередования во времени исходных сенсорных и собственно перцептивных форм первичных образов [9], имеющих для ребенка индивидуальное значение в смысле формирования базового доверия к миру и возникновения индивидуального психологического времени.

В старшем дошкольном и младшем школьном возрасте все три категориальные формы взаимодействия, взаимопроникновения в детско-взрослой общности представлены более полно. Взрослый воспринимается уже не просто как носитель элементарных первичных сенсорных модальностей (звук голоса, прикосновения, запах и т. д.), но как целостный образ, имеющий для ребенка определенное значение и смысл.

Итак, в силу депривационных условий развития социальных сирот восприятие ими окружающего мира происходит на фоне активизации стрессовой реакции в состоянии неопределенности, что приводит к развитию

эмоциональной амбивалентности, нарушению формирования индивидуального психологического времени ребенка, нарушению личностного значения и смысла взаимодействия и взаимоотношений с окружающим миром.

Ранее нами было показано, что сенсорный материал автобиографической памяти, накопленный в раннем детстве, ложится в основу аффективной мотивации поведенческой активности человека и «определяет гармоничность и целостность развития его психологического времени, позитивный или негативный настрой в его отношении к окружающему миру и осознании себя в этом мире» [15, с. 85]. При этом основными наиболее специфичными особенностями образа мира депривированных детей, отраженными в графическом изображении, являются бедность образов, монотонность и некоторая стереотипность изображения, преобладание перечисляющих рисунков по сравнению с рисунками в контрольной группе, что свидетельствует о замедленном развитии представления о многомерности образа мира на этапе развития поля значений при переходе в поле смысла [15].

Цель данной работы: обосновать влияние материнской депривации на особенности конструирования образа мира детей на основании анализа изобразительной деятельности (рисунок) социальных сирот.

Представлены результаты пилотажного исследования рисунков детей – воспитанников детского дома г. Рубцовска. В группу вошли дети 8–10 лет: 10 девочек и 8 мальчиков. Психолог предложил детям нарисовать свои воспоминания об их доме, дети по желанию могли выбрать как изображение самого дома, так и все, что они связывают с понятием «дом» (своих близких, обстановку дома, предметы и т. п.). Задание подразумевало отражение смысла, который они вкладывают в понятие «личное пространство», «личные отношения» в пределах дома как части знакомой им картины мира. Половина детей (3 мальчика и 6 девочек) отнеслись к заданию без особого интереса и изобразили общую схему дома без уточняющих деталей. 5 мальчиков и 4 девочки в своих рисунках отразили личностный смысл и значение своего

личного пространства и личных взаимоотношений в доступной их осознанию картине мира.

В качестве примера представлен рисунок 1 мальчика В. 10 лет, в школе не обучался, т. к. родители-наркоманы им не занимались, ребенок был найден в заброшенном помещении. После 3-х месяцев предварительной подготовки приступил к школьному обучению по специальной программе, за 1 год освоил программу начальной школы и был переведен в 5 класс общеобразовательной школы. По просьбе психолога нарисовал свою семью, дом в связи с его отсутствием рисовать не стал (рис. 1).



Рис. 1. Рисунок на тему: «Воспоминания о доме» мальчика В.

Мальчик изобразил родителей в виде королевской четы, но без кистей рук и без ног, портреты свидетельствуют об амбивалентном отношении мальчика к родителям. С одной стороны, изображение носит признаки могущества (королевский статус), с другой стороны – полная беспомощность (нет опоры в реальной жизни.) Родители изображены изолированно и друг от друга и вне

контакта с В., т. е. по категории событийности и способа реализации этой событийности информация отсутствует.

На двух других рисунках девочка А. 10 лет (рис. 2, А) и девочка М. 10 лет (рис. 2, Б) представили категорию идеальной взрослости: на рис. 2 (А) – красавица перед зеркалом, на рис. 2 (Б) отражение идеальной взрослости в образе взрослого застолья – аккуратно сервирован стол с букетом цветов и спиртными напитками. Категория событийности в обоих рисунках исключает самих детей, но отводит им роль восхищенных наблюдателей за взрослой жизнью родителей и таким образом определяет способ реализации событийности – наблюдение, подражание.



А

Б

Рис. 2. Рисунок на тему: «Воспоминания о доме» девочки А. (А) и девочки М. (Б).

Представляет интерес и определение депривированными детьми своего личного пространства в общей картине мира: личное пространство у детей ассоциируется с понятием «дом». Девочка Н., 10 лет, воспитывалась в тяжелых материально-бытовых условиях в связи с алкоголизацией родителей. Свой дом нарисовала в глубокой изоляции от окружающего мира, на фоне стартующих

космических ракет, изобразила его в крайне непрезентабельном виде (маленьким, в одно окошко, полуразвалившимся), обвела его территорию сплошной линией изоляции (рис. 3).



Рис. 3. Рисунок на тему: «Воспоминания о доме» девочки Н1.

Следующий рисунок в метафорической форме отражает историю семьи девочки Н2. Девочка Н2., 9 лет, воспитывалась сестрой матери (тетей) в связи с тем, что мать была лишена родительских прав и в семье не проживала. На рисунке около вполне крепкого ухоженного дома (дом принадлежит матери и девочке Н2) растет высокое дерево, на самой его вершине в очень неустойчивом положении изображено гнездо, полное яиц (дети), от дома удаляется птица (мать), она оглядывается на гнездо, но не делает попыток вернуться. У дверей дома с ключом в руках в угрожающей позе стоит женщина (тетя) и не пускает птицу в дом, дети тоже остаются на улице. Девочка переживает состояние неопределенности, амбивалентности переживаний: дом мой и не мой, мама должна идти к своим детям, но она уходит (рис. 4).



Рис. 4. Рисунок на тему: «Воспоминания о доме» девочки Н2.

Следующий рисунок дома принадлежит мальчику В2, 10 лет (рис. 5). Мальчик В2 с сестрой-близнецом воспитывались дедушкой (отец матери), отец детей неизвестен, мать лишена родительских прав, с семьей не проживала. Около полугода назад дедушка скоропостижно умирает, и дети попадают в детский дом, приезжает мать, но в родительских правах не восстанавливается и вместе с сожителем поселяется в дедушкиной квартире. Детям было разрешено посещать мать, но она контактов с детьми не поддерживала и даже уклонялась от них, сожитель матери в грубой форме просто не пускал детей в квартиру. В. изобразил на фоне тревожного неба (множество птиц, облака) приятный, приветливый домик, примостившийся на обрыве, на крыльце под навесом прикреплен яркий светильник, к краю обрыва едва прикреплен мостик, висящий над обрывом. Рисунок выражает боль утраты своего места, воспоминания о защите и тепле дедушкиного дома (фонарь на крыльце) остались в прошлом (левая половина листа), настоящее зыбко и неопределенно (мост в будущее очень ненадежен, не закреплен в настоящем), рождает ощущение опасности и само будущее (правая половина листа), оно неопределенно, даже возникает ощущение его отсутствия. Переживание неопределенности и опасности вызвало у детей активизацию стрессовых реакций, и с ними был проведен цикл антистрессовой терапии.



Рис. 5. Рисунок на тему: «Воспоминания о доме» мальчика В2.

Итак, из анализа представленных рисунков можно сделать вывод о том, что на неречевом этапе осознания мира, в младенческом и раннем детском возрасте, знакомство ребенка с миром происходит в форме элементарных сенсорных ощущений различных модальностей и закладывается в его базовом мировосприятии как когнитивный компонент, который формирует рефлексивный уровень осознания мира, и эмоциональный компонент осознания окружающей среды. В ситуации недостаточности или отсутствия ощущений, связанных с безопасностью, комфортом, обусловленных присутствием близкого взрослого (ситуация социального сиротства), у ребенка возникает ощущение неопределенности, переживание психического напряжения, что приводит к развитию повышенной стрессовой активности. Повышенная стрессовая активность искажает мировосприятие и способствует развитию у ребенка базового недоверия к миру, нарушается формирование индивидуального психологического времени личности и затрудняется развитие эмоциональной сферы в форме амбивалентности эмоций.

В ситуации социального сиротства, когда ребенок подвергается общей депривации при недостаточности, ущербности или даже отсутствия материнско-детской общности, искажается восприятие идеального взрослого как неотъемлемой части образа мира. Как свидетельствуют представленные

рисунки детей, если в рисунке отражена категория событийности детско-взрослой общности, то она не связана с конкретным взрослым и способом организации этой событийности. Событийность в рисунке нецеленаправленна и не учитывает потребности ребенка, носит пугающий характер неопределенности, сам ребенок в событиях не участвует, является пассивным наблюдателем.

Практическая значимость данного исследования заключается в том, что сделана попытка определить основные направления работы по нивелированию патогенных психологических последствий нарушения детско-родительской общности у социальных сирот. К таким приоритетным направлениям, по нашему мнению, должны относиться воссоздание детско-взрослой общности и амплификация сенсорного потока ощущений, чувственных образов различной модальности, участвующих в конструировании образа мира ребенка.

Воссоздание детско-взрослой общности необходимо осуществлять в категориях идеального взрослого, событийности и способа организации событийности. Событийность в со-бытии со взрослым должна иметь для ребенка личностный смысл эмоционально окрашенных впечатлений.

В настоящей статье предпринята попытка обосновать влияние материнской депривации на особенности конструирования образа мира социальных сирот. Нерегулярность, недостаточность или даже отсутствие потока элементарных сенсорных ощущений различных модальностей от матери или близких людей, создающих атмосферу безопасности, заботы, достаточного жизнеобеспечения и комфорта, вызывают у ребенка в младенческом и раннем детском возрасте ощущение опасности и угрозы, что способствует развитию базового недоверия к миру. Отсутствие базового доверия к миру лежит в основе патогенного влияния на развитие личности ребенка, страдают такие ее параметры, как формирование индивидуального психологического времени, отмечается развитие эмоциональной амбивалентности. В связи с ситуацией неопределенности включается активизация процесса стрессовой активности,

искажающей когнитивные и поведенческие аспекты личности, что создает определенные особенности формирования образа мира у ребенка, определяет характер его отношения к окружающему миру и осознания своего места в нем.

Список литературы:

1. Акинфеева О.А., Ильин В.А. Материнская депривация как основной детерминант формирования диффузной идентичности личности и нарушенной самооценки. // Международный «ВЕСТНИК НАУКИ». 2024. Т. 2, № 2 (71). С. 326–344.
2. Алексеева И.А., Новосельский И.Г. Жестокое обращение с ребенком. Причины. Последствия. Помощь. М. : Национальный фонд защиты детей от жестокого обращения, 2013. 213 с.
3. Алексеева И.А., Новосельский И.Г. Реабилитационная работа с детьми, пережившими травму, в условиях организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. М. : Мегафон, 2015. 231 с.
4. Ананьев, Б.Г. Достоевский и психология. В кн.: Б. Г. Ананьев. Психология человека. Избранное. СПб. : Международная академия психологических наук, 1997. С. 79–89.
5. Андреева Г.М. Образ мира и/или реальный мир? // Вестник психологии. 2013. № 3. С.33–43.
6. Альперович В.Д. Представление личности о других людях в связи с её «образом мира» и «картиной мира» // Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования. 2020. Т. 20, № 3. С. 334–346.
7. Альперович В.Д. Субъективный «образ мира»: сравнительный анализ концептуальных моделей // Психология и Психотехнология. 2023. № 4 С.104–117.
8. Бахтин М.М. Философская эстетика 1920-х годов. Собрание сочинений в 7 т., т.1. М. : Русские словари. Языки славянской культуры, 1997. С. 118.
9. Брюс Перри, Салавиц Майя. Мальчик, которого растили как собаку. 2021, М. : Изд-во Бомбора. 446с.
10. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. СПб : Союз, 1999. 224с.
11. Зинченко В.П. От генеза ощущений к образу мира /Сб. статей «А.Н. Леонтьев и современная психология». М. : Изд-во МГУ, 1983. 288 с.
12. Кузьмишко А.А. Проявление материнской депривации в процессе семейного воспитания // Международный научный журнал «Вестник науки». 2024. Т.4. № 4 (73).С. 529–532.
13. Леонтьев А.Н. Образ мира как мера человека. Восприятие и мировосприятие – условие его существования и развития // Мир психологии. 2003. № 4. С.10–18.

14. Мухина В.С. Психологическая помощь детям, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа // Вопросы психологии. 1989. № 1. С. 32–39.
15. Повстан Л.А. К вопросу об особенностях формирования автобиографической памяти у детей, оставшихся без попечения родителей // Вестник психологии и педагогики Алтайского госуниверситета. 2022. № 4. С.79–87.
16. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития субъективной реальности в онтогенезе. М. : «Школа—Пресс, 2000. 416с.
17. Смирнов С.Д. Миры образов и образ мира как парадигма психологического мышления // Мир психологии. 2003. № 46. С.18–40.
18. Тесленко А.Н. Социальное сиротство : девиантологический анализ личностных мотивов отказа от ребенка. // Российский девиантологический журнал. 2022. № 2(4). С. 386–396.
19. Супрун А.П., Янова Н.Г., Носов К.А. Метапсихология. М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2019. 510 с.
20. Швецова А.А. Профилактика социального сиротства: социально опасная семья, как фактор возникновения социального сиротства. //Вестник магистратуры. 2022. №4-4 (127). С. 118–119.
21. Эльконин Д.Б. Введение в психологию развития (в традициях культурно-исторической традиции Л.С. Выготского). М. : Тривола, 1994–168с.

References:

1. Akinfeeva O.A., Il'in V.A. Materinskaja deprivacija kak osnovnoj determinant formirovanija diffuznoj identichnosti lichnosti i narushennoj samoocenki. Mezhdunarodnyj Vestnik Nauki. 2024. Vol. 2, No 2 (71). P. 326–344.
2. Alekseeva I.A., Novosel'skij I.G. Zhestokoe obrashhenie s rebenkom. Prichiny. Posledstvija. Pomoshh'. Moscow: Nacional'nyj fond zashhity detej ot zhestokogo obrashhenija, 2013. 213 p.
3. Alekseeva I.A., Novosel'skij I.G. Reabilitacionnaja rabota s det'mi, perezhivshimi travmu, v uslovijah organizacij dlja detej-sirot i detej, ostavshihsja bez popечenija roditelej. Moscow: Megafon, 2015. 231 p.
4. Anan'ev, B.G. Dostoevskij i psihologija. V kn.: B. G. Anan'ev. Psihologija cheloveka. Izbrannoe. SPb.: Mezhdunarodnaja akademija psihologicheskikh nauk, 1997. P. 79–89.
5. Andreeva G.M. Obraz mira i/ili real'nyj mir? Vestnik psihologii. 2013. No 3. P. 33–43.
6. Al'perovich V.D. Predstavlenie lichnosti o drugih ljudjah v svjazi s ejo 'obrazom mira' i 'kartinoj mira'. Gumanitarij: aktual'nye problemy gumanitarnej nauki i obrazovanija. 2020. Vol. 20, No 3. P. 334–346.
7. Al'perovich V.D. Subyektivnyj 'obraz mira': sravnitel'nyj analiz konceptual'nyh modelej. Psihologija i Psihotehnologija. 2023. No 4. P. 104–117.

8. Bahtin M.M. Filosofskaja jestetika 1920-h godov. Sobranie sochinenij v 7 t., t. 1. Moscow: Russkie slovari. Jazyki slavjanskoj kul'tury, 1997. No. 118.
9. Brjus Perri, Salavic Majja. Mal'chik, ktorogo rastili kak sobaku. 2021, Moscow: Izd-vo Bombora. 446 p.
10. Vygotskij L.S. Voprosy detskoj psihologii. SPb: Sojuz, 1999. 224 p.
11. Zinchenko V.P. Ot geneza oshhushhenij k obrazu mira. Sb. statej 'A.N. Leont'ev i sovremennaja psihologija'. Moscow: Izd-vo MGU, 1983. 288 p.
12. Kuz'mishko A.A. Projavlenie materinskoj deprivacii v processe semejnogo vospitaniya. Mezhdunarodnyj nauchnyj zhurnal Vestnik nauki. 2024. Vol. 4. No 4 (73). P. 529–532.
13. Leont'ev A.N. Obraz mira kak mera cheloveka. Vosprijatie i mirovosprijatie – uslovie ego sushhestvovanija i razvitija. Mir psihologii. 2003. No 4. P.10–18.
14. Muhina V.S. Psihologicheskaja pomoshh' detjam, vospityvajushhihsja v uchrezhdenijah internatnogo tipa. Voprosy psihologii. 1989. No 1. P. 32–39.
15. Povstjan L.A. K voprosu ob osobennostjah formirovanija avtobiograficheskoi pamjati u detej, ostavshihsja bez popechenija roditel'ej. Vestnik psihologii i pedagogiki Altajskogo gosuniversiteta. 2022. No 4. P.79–87.
16. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Osnovy psihologicheskoi antropologii. Psihologija razvitija sub#ektivnoj real'nosti v ontogeneze. Moscow: 'Shkola-Press', 2000. 416 p.
17. Smirnov S.D. Miry obrazov i obraz mira kak paradigma psihologicheskogo myshlenija. Mir psihologii. 2003. No 46. P.18–40.
18. Teslenko A.N. Social'noe sirotstvo : deviantologicheskij analiz lichnostnyh motivov otказа ot rebenka. Rossijskij deviantologicheskij zhurnal. 2022. № 2(4). P. 386–396.
19. Suprun A.P., Janova N.G., Nosov K.A. Metapsihologija. Moscow: Knizhnyj dom LIBROKOM, 2019. 510 p.
20. Shvecova A.A. Profilaktika social'nogo sirotstva: social'no opasnaja sem'ja, kak faktor vzniknovenija social'nogo sirotstva. Vestnik magistratury. 2022. No 4-4 (127). P. 118–119.
21. Jel'konin D.B. Vvedenie v psihologiju razvitija (v tradicijah kul'turno-istoricheskoi tradicii L.S. Vygotskogo). Moscow: Trivola, 1994–168 p.

УДК 378.147

**САМООЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ВРАЧЕЙ-ОРДИНАТОРОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ИХ ВОСПРИЯТИЯ
МЕТОДОВ И СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ*****Помыткина Татьяна Юрьевна***

Кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики, психологии и психосоматической медицины, Ижевская государственная медицинская академия Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Ижевск (Россия)
e-mail: Lampa2703@mail.ru

Жученко Ольга Александровна

Старший преподаватель кафедры педагогики, психологии и психосоматической медицины, Ижевская государственная медицинская академия Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Ижевск (Россия)
e-mail: adlog@mail.ru

Комкова Ольга Геннадьевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры микробиологии и вирусологии, Ижевская государственная медицинская академия Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Ижевск (Россия)
e-mail: komkova-olga2016@yandex.ru

Галиахметова Наталья Павловна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, психологии и психосоматической медицины, Ижевская государственная медицинская академия Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Ижевск (Россия)
e-mail: n.gali671958@mail.ru

Статья посвящена влиянию методов и средств обучения на самооценку результатов учебной деятельности врачей-ординаторов. Авторы приходят к выводу, что ролевые игры, проверка знаний влияют на самооценку достигнутых результатов деятельности, а решение кейс-задач — на прогностическую самооценку результатов учебной деятельности. Наиболее эффективными методами обучения в медицинском вузе являются симуляционные. Предложенный подход будет интересен преподавателям и студентам медицинских вузов.

Ключевые слова: самооценка результатов учебной деятельности; методы обучения; средства обучения; врачи-ординаторы; медицинский вуз.

**SELF-ASSESSMENT OF DOCTORS-RESIDENTS LEARNING ACTIVITIES
DEPENDING ON THEIR PERCEPTION OF PEDAGOGICAL METHODS
AND TOOLS**

Pomytkina Tatyana Yuryevna

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department
of Pedagogy, Psychology and Psychosomatic Medicine, Izhevsk State Medical
Academy of the Ministry of Health of the Russian Federation,
Izhevsk (Russia)
e-mail: Lampa2703@mail.ru*

Zhuchenko Olga Aleksandrovna

*Senior Lecturer of the Department of Pedagogy, Psychology, and Psychosomatic
Medicine, Izhevsk State Medical Academy of the Ministry of Health of the Russian
Federation,
Izhevsk (Russia)
e-mail: adlog@mail.ru*

Komkova Olga Gennadyevna

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of
Microbiology and Virology, Izhevsk State Medical Academy of the Ministry of Health
of the Russian Federation,
Izhevsk (Russia)
e-mail: komkova-olga2016@yandex.ru*

Galiakhmetova Natalya Pavlovna

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of
Pedagogy, Psychology and Psychosomatic Medicine, Izhevsk State Medical Academy
of the Ministry of Health of the Russian Federation,
Izhevsk (Russia)
e-mail: n.gali671958@mail.ru*

The article is devoted to the influence of teaching methods and means on self-assessment of the results of educational activities of medical residents. The authors come to the conclusion that role-playing games, knowledge testing influence self-assessment of the achieved results of activities, and solving case problems - on the predictive self-assessment of the results of educational activities. The most effective teaching methods in a medical university are simulations. The proposed approach will be of interest to teachers and students of medical universities.

Keywords: self-assessment of the results of educational activities; teaching methods; learning tools; medical residents; medical university.

Одной из тенденций высшего профессионального образования в России является потребность в подготовке универсальных, компетентных специалистов, готовых к саморазвитию, самообразованию в течение всей

активной жизни, в связи с чем актуален поиск оптимального баланса между традиционными и инновационными педагогическими технологиями, методами и средствами при осуществлении профессиональной подготовки врачей-ординаторов в медицинском вузе.

Преподавание цикла «Педагогика» для врачей-ординаторов обусловлено реализацией подготовки по основным направлениям их будущей профессиональной деятельности: лечебной, научной, просветительской и педагогической. Можно сказать, что педагогика взаимодействует с медициной через методологию, как основа формирования психолого-педагогической компетентности и расширения профессиональных функций медицинского работника и как область, использующую медицинские знания для разработки педагогических практик. С этой точки зрения, как указывает В.Д. Мерлева [3], интеграция педагогики и медицины – одно из важнейших условий эффективной профессиональной деятельности врача. В контексте подготовки высококвалифицированных врачей-специалистов практико-ориентированный подход обучения в ординатуре является крайне актуальным и востребованным.

«Под практико-ориентированным обучением понимают освоение студентами образовательной программы в условиях, приближенных к реальным профессиональным, формирование у них необходимых компетенций с помощью выполнения реальных практических задач в учебное время» [2, 123]. На сегодняшний день актуальными и востребованными практико-ориентированными методами являются педагогические технологии модерации, контекстного обучения, витагенного обучения, конкретных ситуаций (case-study), интерактивного обучения, саморегулируемого учения, модульного обучения, предполагающие активное вовлечение обучающихся в учебный процесс. В состав данных технологий включено большое разнообразие методов и средств, в связи с этим проблема выбора их оптимального сочетания актуальна и динамична во времени, так как зависит от множества объективных и субъективных факторов.

В рамках реализации указанного подхода при обучении врачей-ординаторов дисциплине «Педагогика» доминирующими стали практические, словесно-наглядные методы и средства: тренинговые упражнения, викторины, кейс-задачи, ролевые игры, симуляция занятий по просветительской деятельности врача, разработка и защита макета публичных выступлений, беседа, дискуссия, видеоматериалы, презентации. Их выбор обусловлен многолетним опытом преподавания дисциплины для данной категории обучающихся, соответствием современным требованиям подготовки к аккредитации, вниманием к социально-психологическим особенностям врачей-ординаторов. Так, викторина выступает как эффективное средство стимулирования познавательного интереса обучающихся, их интеллектуальных способностей, включая принятие решения в короткий промежуток времени, что особенно актуально в повседневной работе врача. Кроме того, она моделирует жизненные ситуации позитивной когнитивной конкуренции, коммуникативные навыки взаимодействия с коллегами, работу в команде с одновременной возможностью демонстрации индивидуальных личностных качеств, таких как эмоциональность, находчивость, настойчивость, адаптивность, толерантность. Викторина, ролевые игры приносят удовлетворение от процесса игры, поиска правильного решения, чувство уверенности, значимости, способствующее самопродвижению.

Симуляция занятия по просветительской деятельности врача проводится как творческий проект. Он способствует совершенствованию профессиональных коммуникативных навыков, подчеркиванию ответственности за подачу информации и, в перспективе, возможности управлять медицинскими рисками; формированию и расширению спектра навыков творческого подхода при решении нестандартных задач; навыков проектной деятельности; реализации индивидуального подхода к обучению, возможности проследить динамику когнитивного роста врачей-ординаторов.

Разработка и защита макета публичного выступления развивает умение максимально эффективно, доступно доносить свою точку зрения, совладать со страхом публичных выступлений, выраженным среди обучающихся медицинских вузов [5].

В рамках реализации практико-ориентированного подхода значимыми особенностями представленных средств и методов является их педагогическая многофункциональность: они не только обучают, воспитывают и развивают, но и повышают мотивацию к самосовершенствованию, эффективности контроля, самоконтроля, самооценки. Используемые преподавателями педагогические методы и средства не только выполняют демонстрационную функцию, но и подвергаются многостороннему анализу со стороны обучающихся, апробируются на практике, формируя субъективную оценку результатов учебной деятельности [6].

Индикатором эффективного подбора методов и средств, а, следовательно, всего педагогического процесса в целом является, на наш взгляд, самооценка результатов учебной деятельности обучающимися. Ее активно изучают как психологи, так и педагоги [4; 7; 8; 10; 11]. Так, V. Martinez с коллегами [8] понимают ее как практику, в которой студенты могут судить о своих достижениях и размышлять над ними, которая считается ключевым элементом процесса оценки высшего образования. Самооценка результатов учебной деятельности, полученная через платформу Moodle, поможет учащимся играть активную роль в процессе обучения, повысить их успеваемость, способствовать самостоятельному обучению и развить метакогнитивные навыки [8]. Исследование V. Martinez [8] значимо для нашей работы, так как для определения самооценки результатов учебной деятельности мы тоже использовали цифровые ресурсы, в частности, docs.google.

S. Venkatesh и его коллеги [9] при изучении студентов-медиков выявили, что ожидания в отношении своей успеваемости как когнитивный фактор,

климат обучения (социальная среда) являются предикторами восприятия удовлетворенности обучающихся.

Самооценка результатов учебной деятельности обучающихся требует от них критического и активного анализа и размышлений о своем прогрессе в обучении, направляющими обучение в дальнейшем, являясь фундаментальными навыками саморегулируемого обучения [7; 10].

Цель исследования — изучение влияния восприятия методов и средств обучения на самооценку результатов учебной деятельности врачей-ординаторов.

Цель достигалась через решение следующих задач: 1) анализ научной литературы по вопросам проблемного поля, 2) разработка авторской анкеты, направленной на анализ самооценки учебной деятельности и восприятия обучающимися методов и средств обучения; 3) обобщение и интерпретация результатов исследования.

Объект исследования – методы и средства обучения врачей-ординаторов.

Предмет исследования – самооценка результатов учебной деятельности врачей-ординаторов в зависимости от их восприятия методов и средств обучения.

Гипотеза: методы, средства обучения влияют на самооценку результатов учебной деятельности обучающихся.

Методы: анализ научной литературы, обобщение и интерпретация данных, авторская анкета, описательная статистика, критерий Колмогорова-Смирнова, Н-критерий Краскелла-Уоллиса, однофакторный дисперсионный анализ ANOVA. Для обработки данных использовался набор программ IBM SPSS Statistics 23.0.

Выборку составили 236 врачей-ординаторов первого-второго года обучения (из них 76% женщины, 24% мужчины), 4 преподавателя кафедры педагогики, психологии и психосоматической медицины ФГБОУ ВО ИГМА Минздрава России. Соответственно, вся выборка поделена на 4 группы.

Анкетирование проводилось после изучения цикла «Педагогика» в ординатуре. Вопросы в анкете можно поделить на 2 блока: первый касается самооценки результатов учебной деятельности [4], второй — восприятия врачами-ординаторами методов и средств преподавания.

Критерий Колмогорова-Смирнова выявил отсутствие нормального распределения всех показателей анкеты, вследствие чего для выявления отличий между несвязанными совокупностями применен Н-критерий Краскелла-Уолиса (таблица 1).

Табл. 1. Значения Н-критерия Краскелла-Уолиса для полученных данных

Вопросы анкеты	М				Н
	1 гр.	2 гр.	3 гр.	4 гр.	
Я на данной дисциплине получил (-а) практические умения и навыки, необходимые для обучения пациентов	4.55	4.67	3.87	4.41	31.08**
Оцените, в какой степени увеличились ваши знания по применению педагогики в профессиональной деятельности врача	4.53	4.53	3.77	4.27	25.27**
Готов(а) ли я сейчас использовать полученные практические умения и навыки в своей работе, семье, в неформальном общении	4.51	4.69	4.25	4.56	13.37**
Получается ли у меня уже сейчас применять полученные знания и умения в работе, семье, в неформальном общении	3.93	4.15	3.60	3.74	11.98**
Использование преподавателем фронтального (группового) опроса	8.22	8.00	7.35	8.22	7.84*
Использование преподавателем мультимедиа (видео, презентации и т.п.)	8.84	9.32	7.92	9.08	10.36*
Использование преподавателем ролевых игр	5.44	6.15	8.27	9.27	8.33*
Использование преподавателем решения кейс-задач	6.67	5.65	8.02	9.75	41.21**
Использование преподавателем симуляции занятия по просветительской деятельности врача	7.38	7.95	7.50	8.57	42.89**
Использование преподавателем заданий по разработке и защите макета публичного выступления	6.75	8.47	6.70	7.58	16.32**

Обозначения: * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

Пользуясь данными таблицы 1, можем заключить, что преподаватели статистически достоверно используют разные методы и средства обучения, что сказывается на самооценке результатов учебной деятельности обучающихся.

При этом выявлено, что, согласно восприятию врачей-ординаторов, все педагоги проводят занятия в форме беседы, дискуссии, используя средства для проверки знаний (доклады, тесты и т. п.).

Табл. 2. Значения однофакторного дисперсионного анализа ANOVA для полученных данных по всей выборке

Методы и средства преподавания	Ретроспективная СРУД		Актуальная СРУД		Прогностическая СРУД	
	Получение практических умений и навыков, необходимых для обучения пациентов	Увеличение знаний по применению педагогики в проф. деятельности и врача	Готовность использовать полученные практические умения и навыки	Получается сейчас применять полученные знания и умения	Желания после курса	Намерения после курса
Дискуссия	-	-	F=3.16; df=9; p=0.000	-	F=5.10; df=9; p=0.001	F=2.50; df=9; p=0.031
Беседа	F=3.56; df=6; p=0.002	F=2.48; df=6; p=0.024	F=2.39; df=6; p=0.029	-	-	-
Опрос	F=2.85; df=9; p=0.003	F=2.56; df=9; p=0.006	F=3.47; df=9; p=0.001	F=3.03; df=9; p=0.002	-	-
Мультимедиа	F=2.91; df=7; p=0.006	-	F=2.61; df=7; p=0.013	-	-	F=2.10; df=7; p=0.044
Викторина	F=2.02; df=9; p=0.04	F=3.25; df=9; p=0.001	-	F=2.56; df=9; p=0.006	F=3.79; df=9; p=0.002	-
Проверка знаний	F=1.98; df=9; p=0.043	-	-	-	-	-
Ролевые игры	F=2.04; df=9; p=0.036	-	-	-	-	-
Кейс	-	-	-	-	-	F=1.95; df=9; p=0.046
Симуляция занятия	F=2.54; df=9; p=0.009	-	F=2.64; df=9; p=0.006	-	F=2.52; df=9; p=0.004	-
Макет публичного	F=3.47; df=9;	F=3.73; df=9;	F=2.61; df=9;	F=2.18; df=9;	-	F=2.72; df=9;

выступления	p=0.000	p=0.000	p=0.007	p=0.024		p=0.005
Тренинговые упражнения	F=2.60; df=9; p=0.007	F=2.76; df=9; p=0.004	F=2.98; df=9; p=0.002	F=2.26; df=9; p=0.02	-	-
Знакомство с преподавателем до цикла	F=12.93; df=3; p=0.000	F=3.50; df=3; p=0.025	-	F=3.94; df=3; p=0.002	F=3.25; df=3; p=0.042	F=3.58; df=4; p=0.007

Примечание к таблице 2: СРУД — самооценка результатов учебной деятельности.

Установлено отсутствие отличий между группами выборки в отношении намерений ординаторов: подавляющее большинство планируют использовать полученные знания в профессиональной деятельности и личной жизни (90% респондентов), а также узнать новую информацию в данной области (40% респондентов).

Исходя из статистически значимых результатов, представленных в таблице 2, можно отметить, что на получение практических умений и навыков, необходимых для обучения пациентов врачами, влияют такие методы и средства, как беседа, опрос, использование мультимедийных материалов (видео, презентации и т. п.), викторины, проверка знаний (доклады, тесты и т. п.), ролевые игры, симуляция занятия по просветительской деятельности врача, разработка и защита макета публичного выступления, тренинговые, психолого-педагогические упражнения, а также опыт общения с преподавателем до цикла.

Стоит отметить, что для увеличения знаний по применению педагогики в профессиональной деятельности врача весомыми, по мнению обучающихся, являются беседа, опрос, викторина, разработка и защита макета публичного выступления, тренинговые упражнения, то есть активные и интерактивные методы обучения. Вероятно, что педагогическое общение с преподавателем до начала изучения данной дисциплины снижает напряжение, способствует ускорению установления благожелательного взаимодействия.

На готовность врачей-ординаторов использовать практические умения и навыки в своей работе, семье, неформальном общении также влияют беседа,

опрос, дискуссия, мультимедийные материалы, симуляция занятия по просветительской деятельности врача, разработка и защита макета публичного выступления, тренинговые упражнения.

Выявлено, что у врачей-ординаторов получается уже сейчас применять приобретенные компетенции в работе, семье, неформальном общении благодаря предварительному знакомству с преподавателем, таким методам и средствам обучения, как опрос, викторина, макет публичного выступления, тренинговые упражнения.

Респонденты отмечают, что хотят совершенствоваться в обучении пациентов и их родственников, развивать свои компетенции, если преподаватели применяют на занятиях дискуссии, викторины, симуляцию по просветительской деятельности врача. При этом намерение врачей-ординаторов использовать полученные знания и умения в профессиональной деятельности и личной жизни, узнать новую информацию в педагогической сфере влияют интерактивные методы обучения: дискуссии, мультимедийные материалы, решение кейс-задач, разработка и защита макеты публичного выступления.

Приоритетное значение при реализации курса «Педагогика» у врачей-ординаторов было отдано практическим методам — в три и более раза чаще, чем словесным и наглядным; инновационные и традиционные методы были использованы приблизительно в равной мере; диапазон интерактивных методов во много раз превосходит набор активных, при этом предпочтение отдается групповым, а не индивидуальным; наиболее значимым является включение симуляционных методов.

Подводя итоги, следует отметить, что выявлены «универсальные» методы и средства обучения, одинаково влияющие на ретроспективную, актуальную, прогностическую самооценку результатов учебной деятельности врачей-ординаторов. К ним относятся мультимедийные материалы, викторина, симуляция занятия по просветительской деятельности врача, разработка и

защита макета публичного выступления. Опыт общения с преподавателем до начала учебного цикла в рамках образовательного процесса улучшает взаимодействие субъектов, повышая самооценку результатов учебной деятельности обучающихся.

Обнаружено, что ролевые игры, проверка знаний влияют на ретроспективную, а решение кейс-задач — на прогностическую самооценку результатов учебной деятельности.

Результаты исследования планируется использовать для повышения квалификации, саморазвития преподавателей медицинского вуза, создания безопасной образовательной среды [1].

Перспективой исследования является совершенствование инструмента, позволяющего оценить объективные и субъективные методы преподавания, влияющие на самооценку результатов учебной деятельности обучающихся, на эффективность образовательного процесса.

Список литературы:

1. Жученко О.А., Малахова О.Н., Русских И.Т., Галиахметова Н.П. Проектирование безопасной образовательной среды в условиях дистанционного обучения: психолого-педагогический аспект (на примере аграрного вуза) // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. 2022. № 12. С. 50–54. DOI 10.37882/2500-3682.2022.12.11.
2. Лунева Ю.Б., Ваганова О.И., Смирнова Ж.В. Практико-ориентированный подход в профессиональном образовании // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2018. № 6 (32). С. 122–126 .
3. Мерлева В.Д. Роль педагогики в профессиональной деятельности современного врача // БМИК. 2019. Т. 9. № 4. С. 165–167.
4. Помыткина Т.Ю., Жученко О.А., Галиахметова Н.П. Самооценка академических достижений студентов медицинского вуза в зависимости от интерактивных методов обучения // Вестник Омского университета. Серия «Психология». 2023. № 4. С. 70–80. DOI: 10.24147/2410-6364.2023.4.70-80.
5. Санникова М.О., Рылова Е.С., Жученко О.А. Боязнь публичных выступлений у студентов медицинского вуза // Молодежная наука: тенденции развития. 2023. № 2. С. 33–39.

6. Снигирева Т.А., Комкова О.Г. Особенности диагностики структуры знаний обучающихся в педагогической когнитологии // Образование и наука. Известия УрО РАО. 2009. № 6 (63). С. 43–49.
7. Li X. Self-assessment as 'assessment as learning' in translator and interpreter education // New Perspectives on Assessment in Translator Education / ed. Barros E.H., Vine J. Routledge, 2019. P. 36–56. URL: <https://doi.org/10.4324/9780429201905>
8. Martínez V., Mon M.A., Álvarez M., Fueyo E., Dobarro A. E-Self-Assessment as a Strategy to Improve the Learning Process at University // Education Research International. 2020. № 8. P. 1–9. URL: <https://doi.org/10.1155/2020/3454783>
9. Venkatesh S., Rao Y.K., Nagaraja H., Woolley T., Alele F.O., Malau-Aduli B.S. Factors Influencing Medical Students' Experiences and Satisfaction with Blended Integrated E-Learning // Med Princ Pract. 2020. № 29 (4). P. 396–402. URL: <https://doi.org/10.1159/000505210>
10. Yan Z. Self-assessment in the process of self-regulated learning and its relationship with academic achievement // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2020. Vol. 45. Iss. 2. P. 224–238. URL: <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1629390>
11. Yan Z., Wang X., Boud D., Lao H. The effect of self-assessment on academic performance and the role of explicitness: a meta-analysis // Assessment & Evaluation in Higher Education, 2023. № 48 (1). P. 1–15. URL: <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.2012644>

References:

1. Zhuchenko O.A., Malahova O.N., Russkih I.T., Galiahetova N.P. Proektirovanie bezopasnoj obrazovatel'noj sredy v uslovijah distancionnogo obuchenija: psihologo-pedagogicheskij aspekt (na primere agrarnogo vuza). Sovremennaja nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Serija: Poznanie. 2022. No 12. P. 50–54. <https://doi.org/10.37882/2500-3682.2022.12.11>.
2. Luneva Ju.B., Vaganova O.I., Smirnova Zh.V. Praktiko-orientirovannyj podhod v professional'nom obrazovanii. Innovacionnaja jekonomika: perspektivy razvitija i sovershenstvovanija. 2018. No 6 (32). P. 122–126.
3. Merleva V.D. Rol' pedagogiki v professional'noj dejatel'nosti sovremennogo vracha. BМIK. 2019. Vol. 9. No 4. P. 165–167.
4. Pomytkina T.Ju., Zhuchenko O.A., Galiahetova N.P. Samoocenka akademicheskikh dostizhenij studentov medicinskogo vuza v zavisimosti ot interaktivnyh metodov obuchenija. Vestnik Omskogo universiteta. Serija Psihologija. 2023. No 4. P. 70–80. <https://doi.org/10.24147/2410-6364.2023.4.70-80>.
5. Sannikova M.O., Rylova E.S., Zhuchenko O.A. Bojazn' publicnyh vystuplenij u studentov medicinskogo vuza. Molodezhnaja nauka: tendencii razvitija. 2023. No 2. P. 33–39.

6. Snigireva T.A., Komkova O.G. Osobennosti diagnostiki struktury znaniy obuchajushhihsja v pedagogicheskoj kognitologii. *Obrazovanie i nauka. Izvestija UrO RAO*. 2009. No 6 (63). P. 43–49.
7. Li X. Self-assessment as ‘assessment as learning’ in translator and interpreter education. *New Perspectives on Assessment in Translator Education*. Ed. Barros E.H., Vine J. Routledge, 2019. P. 36–56. <https://doi.org/10.4324/9780429201905>
8. Martínez V., Mon M.A., Álvarez M., Fueyo E., Dobarro A. E-Self-Assessment as a Strategy to Improve the Learning Process at University. *Education Research International*. 2020. No 8. P. 1–9. <https://doi.org/10.1155/2020/3454783>
9. Venkatesh S., Rao Y.K., Nagaraja H., Woolley T., Alele F.O., Malau-Aduli B.S. Factors Influencing Medical Students’ Experiences and Satisfaction with Blended Integrated E-Learning. *Med Princ Pract*. 2020. No 29 (4). P. 396–402. <https://doi.org/10.1159/000505210>
10. Yan Z. Self-assessment in the process of self-regulated learning and its relationship with academic achievement. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2020. Vol. 45. Iss. 2. P. 224–238. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1629390>
11. Yan Z., Wang X., Boud D., Lao H. The effect of self-assessment on academic performance and the role of explicitness: a meta-analysis. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2023. No 48(1). P. 1–15. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.2012644>

УДК 159.922.8

**СМЫСЛООБРАЗОВАНИЕ В РАННЕЙ ЮНОСТИ У
ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО РАЗНЫМ ПРОФИЛЯМ ОБРАЗОВАНИЯ**

Сидоровъ Сергей Сергеевич
Аспирант кафедры психологии
АлтГПУ, г. Барнаул, Россия
e-mail: sergo5x5@yandex.ru

Черета жизненных выборов в широком пространстве общественных отношений, таких как профессиональное самоопределение, выбор референтной группы, друзей, попытки найти спутника жизни, ставит перед старшеклассниками ряд задач, от решения которых будут зависеть последующие годы жизни. Психологической структурой, позволяющей ответить на данные вопросы, выступает смысл жизни, который характеризуется рядом видов и свойств. Цель статьи – рассмотреть специфику видов и свойств смысловых образований личности старшеклассников как субстратов смысловой динамики, конституированных в смысле жизни, в зависимости от профиля образования (на примере физико-математического, гуманитарного, естественнонаучного и универсального).

Выборку исследования составляют обучающиеся в возрасте 15–18 лет (N=290). Эмпирические данные получены с помощью опросника смысложизненного кризиса К.В. Карпинского, теста смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева, анкеты В.Э. Чудновского «О смысле жизни». Для оценки различий рассматриваемых показателей в сравниваемых группах применялись критерии Краскела–Уоллиса и Манна–Уитни с поправкой Бонферрони, дескриптивный метод.

Выявлены статистически значимые различия во временной локализации смысловых образований. Прослежены общие для всех профилей тенденции в гармоничности, локализации локуса контроля, конструктивности и направленности смысловых образований старшеклассников.

Полученные результаты показали, что в старших классах профилизация образования приводит к специфичной дифференциации смысловых образований личности и привносит воспитательный ресурс.

Ключевые слова: ценностно-смысловая сфера личности, смысл жизни, смыслообразование в ранней юности, виды и свойства смысла жизни, осмысление жизни.

**MEANING-MAKING AMONG STUDENTS IN DIFFERENT
EDUCATIONAL PROFILES**

Sidorov' Sergiy Sergiyevich
Graduate department of psychology
Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia
e-mail: sergo5x5@yandex.ru

A series of life choices in a wide space of social relations, such as professional self-determination, choice of a reference group, friends, attempts to find a life partner, poses a number of tasks for high school students, the solution of which will determine the subsequent years of life. The psychological structure that allows for answering these questions is the meaning of life, which is characterized by a number of types and properties. The purpose of the article is to consider the

specifics of the types and properties of semantic formations of the personality of high school students as substrates of semantic dynamics constituted in the meaning of life, depending on the profile of education (using the example of physics and mathematics, humanitarian, natural science, and universal). The study sample consists of students aged 15-18 (N = 290). Empirical data were obtained using the questionnaire of the meaning of life crisis by Karpinsky, the test of meaning of life orientations by D. Leontiev, the questionnaire by V. Chudnovsky "On the meaning of life". To evaluate the indicators differences in the considered in the compared groups, the Kruskal-Wallis and Mann-Whitney criteria with the Bonferroni correction, and the descriptive method were used. Statistically significant differences in the temporal location of semantic formations were revealed. General trends in harmony, localization of the locus of control, constructiveness, and direction of semantic formations of high school students were traced for all profiles.

The results obtained showed that in high school, the profiling of education leads to a specific differentiation of semantic formations of the individual and brings in an educational resource.

Keywords: value-semantic sphere of personality, the meaning of life, meaning-making in early youth, types and properties of the meaning of life, comprehension of life.

Фундаментом личности выступает мотивационно-потребностная сфера, которая, претерпевая возрастные изменения, тяготеет к ценностно-смысловой регуляции, основанием которой выступает ценностно-смысловая сфера личности [8]. Д.Б. Богоявленская полагает, что в результате возрастного развития мотивационно-смысловой сферы личности «именно смысл жизни становится стержнем всей иерархии мотивов и ценностей» [2, с. 49]. Смысл жизни входит в систему детерминант психологической безопасности личности наряду с «Я-концепцией», «Технологией отношения с Миром» [4].

Особую роль в процессе жизнестроительства, занимает смыслообразование как процесс построения и реконструирования смысловых структур личности. В.Э. Чудновский рассматривает смысл жизни как ядерное психическое образование, представляющее инерционный механизм, который позволяет личности сохранять свою направленность. В своих работах В.Э. Чудновский описывает смысл жизни через его свойства. К свойствам смысла жизни относятся: инертность, масштабность, иерархичность, динамичность, реалистичность и конструктивность. Интегративным свойством от последних двух выступает адекватность смысла жизни, которая исследовалась рядом авторов. Так, характеристики смысловых образований личности систематизированы в работе Л.С. Колмогоровой и О.Г. Холодковой [8]. Ими

выделены следующие свойства смысловых образований личности: локализация, которая уточняется через временную характеристику (настоящее, прошлое, будущее) и направленность локуса контроля, широта, глубина, иерархичность, устойчивость, реалистичность, гармоничность, оптимальность. Также авторами выделены различных оснований для классификации видов смысловых образований личности: осознанные-неосознанные, конструктивные-деструктивные, активные-пассивные.

Традиционными для отечественной психологии являются представления о смыслообразовании как о процессе порождения мотивом смысла цели деятельности, действий, операций (А.Н. Леонтьев), что соответствует понятию малой смысловой динамики.

Д.А. Леонтьев рассматривает смыслообразование, смыслоосознание и смыслостроительство как три формы смысловой динамики личности, каждая из которых соответствует движению смыслов в зависимости от глубины и механизмов, участвующих в трансформации смысловых структур личности [10]. Понятие смыслостроительства вслед за Ф.Е. Василюком рассматривается в контексте психологии кризисных ситуаций, оно выступает как механизм смысловой динамики, который запускается в экстремальных ситуациях витальной опасности.

Е.З. Басина выделяет типы смыслообразования: смысловые содержания, частные смысловые образования и общие смысловые ориентации. Смысловые ориентации рассматриваются как наиболее общие единицы личности человека, которые формируются не в конкретной деятельности, а на протяжении всей жизни личности [1].

В психологии исследованиям смыслообразования посвящено немало количество работ, однако большинство из них ведутся в феноменологически-конструктивистском русле. Исследуются роль способности человека к благодарности в процессе смыслообразования [16, 18], смысложизненные

ориентации старших подростков [5], влияние механизмов регуляции эмоционального состояния и благодарности на смысл жизни [17].

В тоже время в научной литературе недостаточно разработаны вопросы влияния дифференциально-средовых факторов на смыслообразование. Проводятся исследования дифференциальных характеристик и факторов смысложизненных ориентаций у девушек-студенток[9], студентов-первокурсников [12], показателей самоактуализации курсантов гуманитарного и технического профилей обучения [14].

Изучением смысла жизни сегодня занимаются многие, однако при достаточно глубокой степени изученности структурно-функциональных характеристик смысла жизни недостаточно изучены дифференциально-средовые факторы, воздействующие и/или конституирующие смыслообразование в ранней юности. Цель данной статьи – выявить особенности смыслообразования личности в ранней юности у обучающихся по разным профилям образования на примере общеобразовательных, естественнонаучных, гуманитарных и технических классов общеобразовательных школ, гимназий и лицеев.

В данной статье мы рассматриваем смыслообразование через свойства смысла жизни как ядерной структуры ценностно-смысловой сферы. Таким образом, предметом исследования выступает вертикальное движение смыслов от ядра к периферии, операционализированное через локализацию смысла жизни, гармоничность, а также видовые характеристики смысла жизни, такие как конструктивность и направленность.

Общая гипотеза заключается в предположении, что смыслообразование в ранней юности различается у обучающихся разных профилей, что выражается в частных гипотезах:

1. Выраженность осмысленности жизни и смысложизненного кризиса у обучающихся профилированных классов достоверно выше, чем в общеобразовательных (универсальных).

2. Смыслообразование у обучающихся по различным профилям не имеет различий по критериям направленности и конструктивности, которые зависят от возраста.

В исследовании приняли участие обучающиеся 9, 10 и 11 классов общеобразовательных школ, лицеев и гимназий Новоалтайска и Барнаула в возрасте от 15 до 18 лет. Выборка исследования составила 290 обучающихся – из общего (универсального) ($n=95$), физико-математического ($n=64$), гуманитарного ($n=63$) и естественнонаучного ($n=68$) профилей.

Исследовательский бланк включал в себя: «Опросник смысложизненного кризиса» К.В. Карпинского [6], «Тест смысложизненных ориентаций» Д.А. Леонтьева [11], анкету «О смысле жизни» В.Э. Чудновского в модификации Г.А. Вайзер [3].

Дизайн исследования предполагал изучение особенностей смыслообразования в ранней юности у обучающихся различных профилей. Для этого показатели «смысложизненные ориентации», «смысложизненный кризис», «смысл жизни» проанализированы со следующих позиций: дескриптивные методы; выявление различий между группами в выраженности показателей (рассчитан критерий Краскела-Уоллиса с апостериорным сравнением с помощью U-критерия Манна-Уитни). Анализ производился с помощью программного пакета IBM SPSS Statistics 27.

Статистическая обработка сделана при помощи непараметрических критериев, так как проверка на нормальность распределения при помощи критерия Колмогорова-Смирнова показала отсутствие нормального распределения по большинству показателей в каждом из исследуемых профилей.

На первом этапе была проведена оценка гармоничности, временной локализации и локуса контроля смысловых образований личности в ранней юности у обучающихся по различным профилям (тест СЖО Д.А. Леонтьев и «Опросник смысложизненного кризиса» К.В. Карпинский).

Обработка результатов осуществлялась в соответствии с модификацией Е.Н. Осина, Н.В. Кошелевой [13]. Для проверки наличия достоверных различий в исследуемых группах был применен критерий Краскела-Уоллиса. Расчет доверительного уровня значимости производился для 4 исследуемых групп [15]. Для представленного исследования различия принимались как статистически значимые при $p < 0,0127$ (табл. 1).

Таблица 1. Различия переживания смысловжизненного кризиса и смысловжизненных ориентаций у обучающихся с разным профилем образования.

Показатели	Х				М				Н	р
	1	2	3	4	1	2	3	4		
Переживание кризиса смысла жизни	105,76	98,39	106,21	96,75	160,05	133,94	157,86	124,60	9,671	0,022
Осмысленность	94,49	97,27	95,05	104,45	129,48	145,48	133,33	175,83	13,574	0,004
Цели	24,11	24,81	24,16	28,03	129,47	139,57	133,30	181,61	17,617	0,001
Процесс	22,45	24,02	22,14	25,06	129,65	154,70	129,96	169,87	12,076	0,007
Результат	17,44	18,05	17,87	18,36	136,07	148,85	146,79	150,23	1,514	0,679
Локус контроля	20,57	20,72	20,68	21,83	136,07	146,45	138,60	160,39	3,746	0,290

Обозначения: Х – среднее. М – средний ранг. Н – значение критерия Краскела-Уоллиса. р – уровень значимости. 1 – общий (универсальный). 2 – физико-математический. 3 – гуманитарный. 4 – естественнонаучный.

По показателям «осмысленность жизни», «цели» и «процесс» обнаружены достоверные различия. Показатель смысловжизненного кризиса, характеризующий гармоничность смысловых образований, не достиг значимого уровня, однако мы включили данный показатель в модель анализа различий в группах старшеклассников. Для более подробного рассмотрения полученных различий нами было проведено апостериорное сравнение (posthoc test) с помощью критерия Манна-Уитни с поправкой Бонферрони для шести измерений, соответственно уровень $p < 0,008$ рассматривался как статистически значимый для отклонения нулевой гипотезы с $\alpha = 0,05$ (табл. 2).

Таблица 2. Различия средних ранговых значений переживания смысложизненного кризиса и временной локализации смысложизненных ориентаций у обучающихся с разным профилем образования.

Группы	N	Переживание смысложизненно го кризиса		Осмысленность жизни		Цели		Процесс	
		Mrank	U	Mrank	U	Mrank	U	Mrank	U
1	95	85,56	2512,00	76,49	2706,50	77,82	2832,50	74,44	2511,50
2	64	71,75	(p=0,064)	85,21	(p=0,241)	83,24	(p=0,465)	88,26	(p=0,063)
1	95	79,95	2950,00	78,24	2873,00	78,44	2891,50	79,27	2970,50
3	63	78,83	(p=0,880)	81,40	(p=0,671)	81,10	(p=0,719)	79,85	(p=0,938)
1	95	90,55	2418,00	70,75	2161,50	69,22	2015,50	71,94	2274,50
4	68	70,06	(p=0,006)	95,75	(p=0,001)	97,96	(p=0,000)	94,04	(p=0,003)
2	64	59,12	1703,50	66,77	1838,50	65,34	1930,50	69,48	1665,00
3	63	68,96	(p=0,132)	61,18	(p=0,392)	62,64	(p=0,680)	58,43	(p=0,090)
2	64	68,07	2075,50	58,49	1663,50	55,99	1503,50	61,95	1885,00
4	68	65,02	(p=0,647)	72,30	(p=0,037)	74,72	(p=0,005)	68,94	(p=0,289)
3	63	74,07	1633,50	54,75	1433,50	53,56	1358,00	55,68	1492,00
4	68	58,52	(p=0,019)	74,78	(p=0,002)	75,92	(p=0,001)	73,89	(p=0,006)

Обозначения: Mrank – средний ранг, U – значение критерия Манна-Уитни, 1 – общий (универсальный). 2 – физико-математический. 3 – гуманитарный. 4 – естественнонаучный.

Статистически достоверные различия обнаружены в группах универсального (общего) и естественнонаучного профилей по показателям «переживание смысложизненного кризиса», «осмысленность жизни», «цели» и «процесс». В группах физико-математического и естественнонаучного профилей обнаружены различия по показателю «цель», а группы гуманитарного и естественнонаучного профилей отличаются по показателям «осмысленность жизни», «цель» и «процесс».

Рассмотрим результаты изучения временной локализации смысложизненных ориентаций.

В физико-математическом профиле наблюдается большая выраженность ориентации на будущее (73,1% с высокими показателями по шкале «цель»), чем в остальных группах, в гуманитарных классах данный показатель у 20% обучающихся находится на низком уровне. «Процессом жизни» в наибольшей степени увлечены респонденты из естественнонаучного класса (65,2% с

высокими показателями по шкале «процесс»), в универсальном профиле 24,6% имеют высокий уровень, а в физико-математическом 18,3% обучающихся имеют низкий уровень по данной шкале. Локализация смысложизненных ориентаций в прошлом находится на высоком уровне у 32,3% респондентов из физико-математических классов, в то время как 25% представителей гуманитарного профиля имеют низкий уровень по данному показателю.

Можно предположить, что для представителей естественнонаучных классов свойственно чаще переживать состояние счастья, а для обучающихся физико-математических классов – состояние наличия смысла. Особого внимания требуют обучающиеся, с низким уровнем осмысленности жизни, их может быть до четверти от общего числа в зависимости от профиля образования. Представители различных профилей образования имеют свою специфику временной локализации смысла жизни. Так, для обучающихся универсального класса характерны низкая степень осмысленности актуального момента и трудности в том, чтобы проживать жизнь здесь и сейчас, а также низкая степень осмысленности своего прошлого. Можно предположить, что оно не становится интегрированным жизненным опытом. Временная локализация смысла жизни обучающихся физико-математических классов также характеризуется недостатком осмысления настоящего и прошлого. Для обучающихся гуманитарного профиля ориентация на будущее слабо выражена, данные ученики зачастую не видят перспектив, что может негативно сказываться на ощущении осмысленности и поиске смысла жизни. Как и для двух предыдущих профилей образования, гуманитарии испытывают трудности в осмыслении прожитого опыта. Обучающиеся естественнонаучного профиля, также как и представители других профилей, склонны испытывать недостаток осмысленности своего опыта, полученного ранее. У обучающихся на разных профилях отмечается тенденция к недостаточной осмысленности прошлого, что, несмотря на сформированность целей жизни, может мешать проживанию как счастья, так и ощущения наличия смысла.

На следующем этапе была проведена оценка конструктивности и направленности смысловых образований (анкета «О смысле жизни» В.Э. Чудновского).

Таблица 3. Обобщенные результаты диагностики видов смысловых образований у старшеклассников (в %)

Показатели	1	2	3	4
Направленность				
Эгоцентрические смыслы	22,01	20	25	21,43
Общественные смыслы	29,56	24,55	16	28,57
Деловые смыслы	31,45	27,27	32	27,86
Прочие	16,98	28,18	27	22,14
Конструктивность				
Не выявлена	28,4	25	30,2	16,2
Конструктивные смыслы	64,2	71,9	65,1	77,9
Деструктивные смыслы	0	0	0	0
Амбивалентные смыслы	7,4	3,1	4,8	5,9

Обозначения: 1 – общий (универсальный). 2 – физико-математический. 3 – гуманитарный. 4 – естественнонаучный.

В группе общего профиля у 14,8% было обнаружено отсутствие сформулированного смысла или нежелание респондентов озвучивать его, в физико-математическом профиле таких респондентов оказалось 9,4%, в гуманитарном 11,1%, в естественнонаучном 5,9%. Эмпирические данные в отношении представленности видов смысловых образований по критериям «направленность» и «конструктивность» представлены ниже (табл.3).

У каждого профиля наблюдается тенденция к деловой направленности. Так, в классах с общим и гуманитарным профилями деловая направленность превалирует над остальными, в то время как у учеников из физико-математического класса доминирует направленность смыслов на достижение экзистенциальных ценностей, в естественнонаучном же профиле чаще всего встречаются общественные смыслы. Респонденты физико-математического и естественнонаучного профилей реже остальных обращаются к гедонистическим смыслам, экзистенциальным ценностям, в то время как для

гуманитарного класса меньше, чем у других, представлена общественная направленность. В целом направленности у обучающихся физико-математического и естественнонаучного профилей сбалансированы, т.к. нет выраженного доминирования какой-либо одной.

С принципами определения смысла как конструктивного, деструктивного или амбивалентного можно ознакомиться в нашей статье [7]. Отметим, что респонденты не заявили о каком-либо деструктивном смысле, однако в некоторых формулировках присутствует скрытая деструктивная и аутодеструктивная направленность: «В жизни все решает сила» (Юноша, общий профиль, 16 лет). Или ощущение безвыходности: «Я ничего не хочу, мне кажется, я ни на что не годна» (Девушка, физико-математический профиль, 17 лет). В подавляющем большинстве обучающиеся склонны к выражению конструктивных смыслов, направленных на жизненную перспективу: профессиональные проекты, желаемый образ интимно-личностных отношений с друзьями и спутниками жизни, перспективы взаимоотношений с родителями и др. Статистически значимых различий между профилями по критерию конструктивности не выявлено.

В заключение отметим, что в статье рассмотрена специфика смыслообразования в ранней юности у обучающихся по различным профилям образования. Выявлен ряд различий, в частности временная локализация смысла жизни, которая имеет отличительную специфику у юношей и девушек из естественнонаучных классов, выраженную большей ориентацией на будущее, чем у других профилей, а также большую включенность в процесс жизни по сравнению с общим и гуманитарным профилями. Локус контроля не имеет значимых различий в сравниваемых группах обучающихся разных профилей и скорее зависит от возраста.

На основе результатов проведенного исследования может быть разработана программа по развитию ценностно-смысловой сферы обучающихся в ранней юности, ориентированная на уже сформировавшиеся

особенности смыслообразования в то же время учитывающая те области ценностно-смысловой сферы, которые помогут личности успешно развиваться.

Список литературы:

1. Абакумова И.В., Ермаков П.Н., Рудакова И.А. Общая теория смысла: хрестоматия. М. : КРЕДО, 2014. 430 с.
2. Богоявленская Д.Б. Смысл жизни в контексте психологии творчества // Проблема смысла в науках о человеке (к 100-летию Виктора Франкла). М. : Смысл, 2005. С. 49–52.
3. Вайзер Г.А. Смысл жизни и «двойной кризис» в жизни человека // Психологический журнал. 1998. Т. 19. № 5. С. 3–14.
4. Валеева Г.В., Тюмасаева З.И. Взаимодействие субъективных и объективных характеристик жизнедеятельности как детерминанты психологической безопасности личности // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2023. № 3. С. 6–22. Doi: <http://doi.org/10.18384/2949-5105-2023-3-6-22>
5. Войтик И.М. Смыслжизненные ориентации старших подростков: особенности проявления, возрастно-половые различия // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. № 12. С. 165–170.
6. Карпинский К.В. Опросник смысложизненного кризиса : монография. Гродно : ГрГУ, 2008. 108 с.
7. Колмогорова Л.С., Сидоровъ С.С. Гендерные особенности видов и свойств личностных смысловых образований у старшеклассников // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2023. № 4 (57). С. 66–74. Doi: <https://doi.org/10.37386/2413-4481-2023-4-66-74>
8. Колмогорова Л.С., Холодкова О.Г. Становление ценностно-смысловой сферы личности в юношеском возрасте : монография. Барнаул : АлтГПУ, 2023. 242 с. Doi: <https://doi.org/10.37386/978-5-907487-48-2>
9. Куликова Т.И. Особенности смысложизненных ориентаций у студентов-девушек разного возраста // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2023. № 07. 0,5 п.л. URL: <http://ekoncept.ru/2023/232010.htm>
10. Леонтьев Д.А. Смыслообразование и его контексты: жизнь, структура, культура, опыт // Мир психологии. Научно-методический журнал. 2014. № 1. С. 104–117.
11. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентации (СЖО). М.: Смысл, 2000. 18 с.
12. Никандрова Н.П. Смысловая сторона направленности личности студентов первокурсников // Гуманитарные науки. 2023. № 2. С. 101–107.
13. Осин Е.Н., Кошелева Н.В. Тест смысложизненных ориентаций: новые данные о структуре и валидности // Вопросы психологии. 2020. Т. 66. №. 6. С. 150–163.

14. Отношение к жизненным ситуациям у курсантов гуманитарного и технического профилей обучения / Е.А. Горбаренко [и др.] // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2022. т. 11. № 6А. С. 51–60. Doi: <https://doi.org/10.34670/ar.2023.38.27.006>.

15. Унгурияну Т.Н., Гржибовский А.М. Сравнение трех и более независимых групп с использованием непараметрического критерия Краскела-Уоллиса в программе Stata // Экология человека. 2014. № 6. С. 55–58.

16. Lin C.C. Gratitude and suicidal ideation in undergraduates in taiwan: the mediating role of self-esteem and meaning in life // Omega (Westport). 2021. Vol. 84, issue. 1. P. 177–193. Doi: <https://doi.org/10.1177/0030222819882845>

17. Lin Z. Emotion Regulation Strategies and Sense of Life Meaning: The Chain-Mediating Role of Gratitude and Subjective Wellbeing // Frontiers in Psychology. 2022. Vol. 13. Article no. 810591. Doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.810591>

18. The Influence of Gratitude on the Meaning of Life: The Mediating Effect of Family Function and Peer Relationship / P. Zhang [и др.] // Frontiers in Psychology. 2021. Vol. 12. Article no. 680795. Doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.680795>

References:

1. Abakumova I.V., Ermakov P.N., Rudakova I.A. The general theory of meaning. Moscow : KREDO, 2014. 430 p.

2. Bogoyavlenskaya D.B. The meaning of life in the context of the psychology of creativity. In: The Problem of meaning in the Human Sciences (on the 100th anniversary of Viktor Frankl). 2005. P. 49–52.

3. Vajzer G.A. The meaning of life and the "double crisis" in human life. Psihologicheskij zhurnal. 1998. No 19(5). P. 3–14.

4. Valeeva G., Tyumaseva Z. Interaction of subjective and objective life characteristics as determinate of psychological safety personalities. Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. 2023. No (3). P. 6–22. Doi: <http://doi.org/10.18384/2949-5105-2023-3-6-22>

5. Voytik I.M. Life-Purpose Orientations of Older Adolescents: Peculiarities of Manifestation, Age-Sex Differences. Society: Sociology, Psychology, Pedagogics. 2022. No 12. P.165–170.

6. Karpinskij K.V. The Life Meaning Crisis Questionnaire. Grodno : GrSU; 2008. 108 p.

7. Kolmogorova L.S., Sidorov S.S. Types and properties of personal semantic formations in high school students. Vestnik Altajskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2023. No 4(57). P. 66–74. Doi: <https://doi.org/10.37386/2413-4481-2023-4-66-74>

8. Kolmogorova L.S., Holodkova O.G. The formation of the value-semantic sphere of personality in adolescence. Barnaul : AltSPU, 2023. 242 p. Doi: <https://doi.org/10.37386/978-5-907487-48-2>

9. Kulikova T.I. Specific Features of Meaningful Orientations in Female Students of Different Ages. *Koncept*. 2023. No 07. URL: <http://ekoncept.ru/2023/232010.htm>
10. Leont'ev D.A. Meaning formation and its contexts: life, structure, culture, experience. *Mir Psihologii*. 2014. No1. P. 104–117.
11. Leont'ev D.A. Life Sense Orientation Test (LSO). Moscow : Smysl; 2000. 18 p.
12. Nikandrova N.P. The semantic side of the orientation of the personality of first-year students. *Gumanitarnye nauki*. 2023. No 2. P. 101–107.
13. Osin E.N., Kosheleva N.V. The test of life orientations: new data on structure and validity. *Voprosy Psikhologii*. 2020. Vol 66, No 6. P. 150–163.
14. Gorbarenko E.A., Zuev A.V., Makeeva I.A., Platonov A.V., Medvedev V.A., Rubtsov S.N. Features of self-actualization of cadets of humanitarian and technical study profiles. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta*. 2022. Vol.11, No 6A. P. 51–60. Doi: <https://doi.org/10.34670/ar.2023.38.27.006>.
15. Unguryanu T.N., Grjibovski A.M. Analysis of three independent groups using non-parametric Kruskal-Wallis test in Stata software. *Ekologiya cheloveka*. 2014. No 6. P. 55–58.
16. Lin C.C. Gratitude and suicidal ideation in undergraduates in taiwan: the mediating role of self-esteem and meaning in life. *Omega (Westport)*. 2021. Vol. 84, No. 1. P. 177–193. Doi: <https://doi.org/10.1177/0030222819882845>
17. Lin Z. Emotion Regulation Strategies and Sense of Life Meaning: The Chain-Mediating Role of Gratitude and Subjective Wellbeing. *Frontiers in Psychology*. 2022. No13. Doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.810591>
18. Zhang L.G., Ye L., Fu F., Zhang L.G..The Influence of Gratitude on the Meaning of Life: The Mediating Effect of Family Function and Peer Relationship. *Frontiers in Psychology*. 2021. No 12. Doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.680795>

УДК 374

**ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ
СОЦИАЛЬНО-АДАПТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ФИЗКУЛЬТУРНО-
СПОРТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ**

Смышляев Дмитрий Валентинович

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

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;*

Кириченко Владимир Владимирович

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

На современном этапе развития системы дополнительного образования требуется расширение знаний в психологии и педагогике, а не только постоянное совершенствование педагога в конкретной предметной области. Поэтому непременным условием эффективности деятельности педагогов системы дополнительного образования является сочетание специально организованного постдипломного образования с самообразованием.

Одной из важнейших компетенций педагога, на наш взгляд, является социально-адаптивная компетентность как основа формирования социализации обучающихся и наращивания их личностного потенциала.

В статье предлагается педагогическая модель развития социально-адаптивной компетенции педагога дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности. Модель содержит трехкомпонентную систему повышения квалификации и учитывает специфику организации двигательной активности, а также профиль спортивной деятельности.

Данная система включает технологии поддержания высокого уровня физической подготовленности, адаптивных возможностей и стрессоустойчивости организма обучающихся на основе совершенствования дидактической, информационно-технологической и психолого-педагогической компетенции педагога.

Ключевые слова: социально-адаптивная компетенция, педагог, дополнительное образование физкультурно-спортивной направленности, модель, повышение квалификации.

**ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL MODEL OF SOCIOADAPTIVE
COMPETENCE DEVELOPMENT IN TEACHERS OF ADDITIONAL
PHYSICAL EDUCATION AND SPORT ORIENTATION**

Smyshlyaev Dmitry Valentinovich

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

Kazin Eduard Mikhailovich

*Doctor of Biological Sciences, Professor,
leading researcher in the Department of Science and innovation department,
Kemerovo State University, Kemerovo, Russia
e-mail: kazin_valeol@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*

The specifics of the system of additional education require the constant development of a teacher in a specific subject area, as well as in psychology and pedagogy, therefore, the combination of purposeful specially organized postgraduate education with self-education is an indispensable condition for the effectiveness of the system of additional education for children.

One of the most important competencies of a teacher, in our opinion, is socially adaptive competence, as the basis for the formation of socialization of students and building their personal potential.

The data obtained, combined with the analysis of literary sources, allowed the authors to build a pedagogical model for the development of socio-adaptive competence of a teacher of additional education of a physical culture and sports orientation, including a modern three-component system of advanced training of teaching staff, which is determined by the specifics of forms of organized motor activity, the chosen profile of sports activity, and aimed generally at activating psychophysical and cognitive functions an individual.

It is shown that this system should take into account technologies for maintaining a high level of physical fitness, adaptive capabilities, and stress resistance of the body of students on the basis of improving the didactic, information technology, and psychological and pedagogical competence of the teacher.

Keywords: socioadaptive competence, teacher, additional physical education and sports orientation, model, professional development.

Психолого-педагогическое сопровождение детей и подростков в процессе образовательной деятельности является особой формой поддержки и помощи обучающимся в решении задач их развития, обучения, воспитания, социализации. При этом педагогу необходимо использовать методические

возможности формирования устойчивой мотивации на сохранение и укрепление собственного психического и физического здоровья [9].

Концепт содержания образования может быть отнесен к *адаптационной стратегии*, которая учитывает развитие информационно-образовательных сред и интеграцию неформального и формального образования [2].

На современном этапе развития системы дополнительного образования требуется расширение знаний в психологии и педагогике, а не только непрерывное совершенствование педагога в конкретной предметной области. Поэтому неременным условием эффективности деятельности педагогов системы дополнительного образования является сочетание специально организованного постдипломного образования с самообразованием.

В настоящее время остро стоит вопрос о формировании у педагога социально-адаптивных компетенций, связанных с необходимостью социализации в сфере образования через формирование системы ценностей у обучающихся. Такие составляющие, как социальная мобильность, готовность к быстрой смене деятельности, сохранение и укрепление собственного здоровья и здоровья обучающихся, определяют способность педагога адаптировать детей к социальной среде.

Вместе с тем подготовка педагогических работников в области физической культуры происходит разнонаправленно. С одной стороны, сохраняется тенденция подготовки по видам спорта с ориентацией на конкретную школу подготовки; с другой, – существует традиция подготовки в сфере физкультурно-оздоровительных технологий, физического воспитания, спортивного менеджмента, которые не имеют жесткой привязки к виду спорта [14].

Общее и дополнительное педагогическое образование (их содержание, технологии, управление и инфраструктура) требуют постоянной *трансформации*, обусловленной изменениями, происходящими в обществе. При этом научно-методические основания рефлексии и проектирования трансформации системы образования являются недостаточно разработанными [2].

Современная система повышения квалификации педагогических работников должна учитывать:

- особенности развития личности обучающихся, которые определяются профилем спортивной деятельности, формами двигательной активности и в целом определяют уровень активизации психофизических и психических функций индивида;

- технологии поддержания высокого уровня физической подготовленности, адаптивных возможностей и стрессоустойчивости организма обучающихся;

- особенности совершенствования самоорганизации и коммуникативной функции обучающихся, их социализации на фоне разноплановых изменений в учебно-познавательной и спортивной деятельности;

- использование индивидуальных и дифференцированных средств в тренировочном и образовательном процессе, которые в сенситивные периоды онтогенеза человека позволяют обеспечить сбалансированное формирование двигательной и познавательной сфер жизнедеятельности, что, в конечном итоге, будет способствовать формированию адаптивно-развивающего взаимодействия субъектов образования и адаптивно-развивающей образовательной среды.

Развитие социально-адаптивных компетенций педагогических работников в области физической культуры и спорта возможно при условии реализации в образовательной деятельности комплекса педагогических технологий с учетом видов взаимодействия субъектов образования, при котором ведущую роль выполняет сам педагог: психолого-педагогического взаимодействия с педагогом-психологом; медико-психолого-педагогического и социально-педагогического взаимодействия, при котором в образовательный процесс включаются родители, законные представители обучающегося [1; 5].

Организации дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности рассматриваются нами как *развивающаяся система*,

создающая условия для самореализации личности обучающихся; 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 [11; 12].

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

Данное исследование основано на следующих философских идеях:

- о самоорганизации, самоуправлении, саморазвитии социальных систем (С.В. Анохин, Б. Белоцерковский, С.И. Борзалов, М.Ю. Казаринов, В.И. Фалько, У.Р. Эшби);
- о социальных системах, обладающих гибкостью, вариативностью, адаптивностью (Б.С. Гершунский);
- о социальной адаптации как результата взаимодействия личности или группы с социальной средой, *важнейшей особенностью которого является развитие и субъекта, и среды* (Ю.А. Александровский, М.И. Бобнева, И.С. Кон, Ю.А. Миславский);
- философской антропологии (С. Н. Булгаков, М.А. Розов, Л. Фейрбах, Н.Г. Чернышевский) с человекоцентристской направленностью.

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 коррективовочного этапов обследования обучающихся различными субъектами образовательного процесса [11; 12].

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

В соответствии с концепцией непрерывного образования и современными практическими исследованиями ряда авторов [4; 6; 7] мы пришли к выводу, что проектирование маршрута профессионального развития педагога дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности должно ориентироваться на следующие уровни: 1) *повышение квалификации в системе непрерывного профессионального образования (курсы повышения квалификации разного уровня); 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) руководство или участие педагогов в работе методических объединений, творческих экспериментальных групп, участие в разного рода образовательно-воспитательных проектах.*

По нашему мнению, методическая работа с педагогами дополнительного образования должна быть направлена на:

- формирование их готовности к внедрению изменений, инноваций и при этом сопровождаться персонифицированным профессиональным развитием (индивидуальный образовательный маршрут);
- использование разработанных самостоятельно или готовых тестов, опросников, схем, карт.

При реализации в организациях дополнительного образования программ спортивной подготовки особую важность приобретают технологии индивидуализации педагогического процесса. При составлении учебно-тренировочных программ и проведении занятий нужно учитывать

индивидуальные особенности спортсменов (половые, возрастные, типологические), возможности их саморегуляции.

Одним из наиболее эффективных методов, который позволяет оценить восстановительный и мобилизационный компоненты системы саморегуляции и на этой основе классифицировать адаптивные реакции, на наш взгляд, является исходный тонус вегетативной нервной системы, для определения которого возможно использовать как прямые, так и косвенные методы функциональной диагностики [10].

Известно, что для «ваготоников» (лиц с доминирующей парасимпатической активностью) свойственны:

- склонность не демонстрировать свои эмоции;
- способность без напряжения выдерживать продолжительные умеренно-интенсивные нагрузки.

Для «симпатотоников» (лиц с преобладанием симпатомиметической активности) свойственны:

- быстрая мобилизация, привыкание к внешним воздействиям;
- склонность бурно выражать свои эмоции;
- способность легко переносить интенсивные, но кратковременные нагрузки [3].

Очевидно, что формирование психофизиологического адаптационного потенциала подростков, занимающихся различными видами спорта, и его актуализация в значительной мере определяются тем, насколько будут обладать соответствующими социально-адаптивными компетенциями педагоги и тренеры, работающие в организациях дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности.

На основании полученных нами данных была построена модель развития социально-адаптивной компетенции педагога дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности [13].

В нашем исследовании педагогическая модель представляет собой структурно-логическую схему, отражающую содержательные направления, последовательность и взаимосвязи различных элементов организации деятельности по развитию и совершенствованию социально-адаптивной компетенции педагогов в системе дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности (рис. 1).

Целью модели является теоретическое обоснование и создание организационно-педагогических условий развития и совершенствования социально-адаптивной компетентности педагогов системы дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности. В модели представлены четыре группы задач, направленные на характеристику базового понятия, разработку педагогических условий, механизм осуществления контроля и разработку методического комплекса.

В процессе работы над моделью нам удалось выделить несколько групп **факторов**, влияющих на реализацию социально-адаптивной компетенции педагогов:

- *социальные*: принадлежность к профессиональному сообществу; статус профессиональной квалификации педагога дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности; взаимодействие с наставником; всесторонность интересов педагога, успешность профессиональной деятельности;

- *педагогические*: режим учебного процесса, формы организации образовательной деятельности; содержание занятий, интенсивность нагрузки, разнообразие средств и методов образовательной деятельности, наличие комфортных условий организации педагога в процессе занятия; оптимизация нагрузок с использованием индивидуального и дифференцированного подходов.

ЦЕЛЕВОЙ БЛОК

Цель: теоретическое обоснование и создание организационно-педагогических условий развития социально-адаптивной компетентности педагогов
Задачи: 1. Охарактеризовать понятие «развитие социально-адаптивной компетентности педагогов системы дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности». 2. Разработать педагогические условия совершенствования социально-адаптивной компетенции педагогов на разных уровнях реализации образовательных программ. 3. Осуществить контроль результативности педагогических условий совершенствования социально-адаптивной компетенции педагогов системы дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности. 4. Разработать методический комплекс совершенствования социально-адаптивной компетентности педагогов системы дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности, отражающий реализацию личностного потенциала обучающихся подросткового возраста.
Принципы: системности, комплексности, индивидуальности, адаптивности, дифференциации, интеграции, позитивности, субъект-субъектных отношений.
Методологические подходы: интегративный, дифференцированный, индивидуальный.

СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ПРОЦЕССУАЛЬНЫЙ БЛОК

Стартовый уровень Повышение квалификации в системе непрерывного профессионального развития, которое реализуется на курсах	Базовый уровень Методические стажировки (семинары, посещение и анализ уроков, тренинги, лекции, деловые игры, наставничество, изучение материалов веб-семинаров, мастер-классов, интернет-ресурсов системы	Продвинутый уровень (индивидуальный проект) Индивидуальная деятельность педагога-тренера в профессиональном сообществе, направленная на оценку регуляторно-поведенческих особенностей обучающихся, воспитанников на основе развития инфор-технологической
Совершенствование дидактической компетенции, направленной на обучение и воспитание социально-адаптивной компетентности	Развитая психолого-педагогическая компетенция	

Содержание исследования

Совершенствование социально-адаптивной компетенции педагогов при решении задач в процессе разноуровневого повышения квалификации

Виды адаптивно-развивающего взаимодействия субъектов образования

Педагогическое	Социально-педагогическое	Психолого-педагогическое	Медико-физиолого-педагогическое
----------------	--------------------------	--------------------------	---------------------------------

Формы: лекции, семинары, мастер-классы, педагогические мастерские и др., круглые столы

ОЦЕНОЧНО-РЕЗУЛЬТАТИВНЫЙ БЛОК

Приобретенные социально-адаптивные профессиональные компетенции педагога

Психолого-педагогические	Дидактические	Информационно-технологические
--------------------------	---------------	-------------------------------

Критерии сформированности здоровьесберегающей компетентности:			
Когнитивный	Мотивационный	Эмоционально-волевой	Деятельностный

Уровни социально-адаптивной компетентности педагога: высокий, средний, низкий.
--

Результат Повышение уровня сформированности социально-адаптивной компетентности педагогов в соответствии с представленными критериями.

Рис. 1. Организационно-педагогическая модель развития социально-адаптивной компетентности педагога

Организационно-педагогический аспект педагогической модели отражает структуру и функции каждого ее компонента в направлении совершенствования социально-адаптивной компетенции педагогов, прогнозируемые результаты деятельности.

Социально-педагогическая деятельность по совершенствованию социально-адаптивной компетенции педагогов осуществляется на основе следующих принципов:

- *комплексности* – учет особенностей построения образовательной деятельности, специфики видов спорта, уровня дополнительных образовательных программ;
- *гуманизации* – отношение к личности каждого субъекта образовательного процесса как высшей ценности общества;
- *адаптивности* – создание оптимальных условий для развития и совершенствования социально-адаптивной компетенции;
- *системности* – регулярное совершенствование знаний и педагогических умений с использованием образовательных технологий, соответствующих актуальным целям и задачам обучения и воспитания детей;
- *индивидуализации* – учет профессиональных интересов, индивидуальный выбор форм образовательной деятельности в процессе повышения квалификации;

- *дифференциации* – учет в образовательной деятельности уровня образовательных программ, форм образовательной деятельности;
- *интеграции* – интеграция общего и дополнительного образования, согласованного взаимодействия педагогов, психологов, тренеров-преподавателей, врачей и других специалистов для достижения намеченных целей образовательной деятельности;
- *разработки основных компонентов образовательной деятельности*, которая направлена на совершенствование адаптационного потенциала обучающихся;
- *проведения социально-корректирующей деятельности со школьниками*, которая направлена на формирование их личностных особенностей и ресурсных возможностей [8].

При этом достигать высоких образовательных результатов одновременно на всех уровнях физкультурно-спортивной работы с обучающимися достаточно сложно. Поэтому актуализируется многоуровневая система дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности, имеющая свои особенности на каждом из уровней работы в соответствии со следующими уровнями сложности:

- *стартовый уровень*, который предлагается использовать для освоения содержания программы и на котором рекомендуется использовать общедоступные формы организации учебного материала минимальной сложности;
- *базовый уровень*, на котором планируется использовать формы организации учебного материала, допускающие освоение специализированных знаний и языка, обеспечивающие трансляцию общей и целостной картины в рамках содержательно-тематического направления программы;
- *продвинутый уровень*, на котором рекомендуется использовать формы организации учебного материала, которые обеспечивают доступ к сложным и нетривиальным разделам в рамках содержательно-тематического направления

программы. На этом уровне, кроме того, предлагается углубленное изучение содержания программы и доступ к профессиональным знаниям в рамках содержательно-тематического направления программы.

Теоретический анализ литературы и результаты собственной опытно-экспериментальной работы позволили нам сформировать представления о целесообразности использования в педагогическом и тренировочном процессах интегративных и дифференцированных средств, методов и технологий обучения, которые предполагают взаимообусловленные структурно-функциональные преобразования воспитательно-образовательного процесса в организациях дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности.

Материалы данной работы свидетельствуют о том, что реализация разноуровневых форм методической работы позволяет осуществлять различные формы взаимодействия субъектов образования в системе дополнительных образовательных организаций (педагогическое, психолого-педагогическое, социально-педагогическое и медико-психолого-педагогическое), что обеспечивает осуществление воспитательных, обучающих, развивающих и здоровьесберегающих составляющих воспитательно-образовательного процесса средствами физического воспитания и спорта.

Показано, что развитие таких социально-адаптивных компетенций, как дидактические, информационно-технологические и психолого-педагогические, у педагогов и тренеров способствует активизации их жизненной позиции, осуществлению поисково-творческой деятельности.

Определено, что одним из субъект-субъектных методов, который важно использовать для эффективного взаимодействия субъектов образования на разных этапах воспитательно-образовательного процесса (аналитическом, технологическом и коррективовочном), *является комплексный социально-педагогический и психолого-физиологический мониторинг, который включает ручные и автоматизированные программно-технические средства и позволяет*

осуществлять наблюдение за развитием адаптивно-развивающего потенциала обучающихся.

Все вышесказанное позволяет охарактеризовать *«организационно-педагогическую модель развития социально-адаптивной компетентности педагога дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности»* как *«процесс целенаправленного многоуровневого совершенствования социально-адаптивной компетентности учителя-тренера, последовательно формирующего дидактические, информационно-технологические, психолого-педагогические компетенции, позволяющие в зависимости от уровня сложности отслеживать, реализовывать общедоступные и универсальные когнитивные и деятельностные функции обучающихся, а также приобретать специальные знания в области физической культуры и спорта, создавать педагогические условия для построения индивидуальной траектории наращивания психофизического потенциала воспитанников с учетом регуляторно-поведенческих особенностей и функциональных возможностей их организма»*.

Список литературы:

1. Арлашева Л.В., Казин Э.М., Абаскалова Н.П., Семенкова Т.Н. Педагогические условия адаптивно-развивающего взаимодействия субъектов образования // Вестник психологии и педагогики АлтГУ. 2024. № 2. С. 1–16.
2. Бермус А.Г., Сериков В.В., Алтыникова Н.В. Содержание педагогического образования в современном мире: смыслы, проблемы, практики и перспективы развития // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2021. Т. 18. № 4. С. 667–691.
3. Захарьев Я.О., Захарьева Н.Н. Новый методический подход в преподавании материала с учетом типов вегетативной регуляции нервной системы учащихся // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2012. № 5. С. 73–76.
4. Игнатьева Г.А. Институциональный вектор развития опережающего дополнительного профессионального образования // Непрерывное образование. 2018. № 4(26). С. 4–9.

5. Кириченко В.В. Социально-адаптивная компетентность учителя физической культуры // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2024. № 2(54). С. 126–133.
6. Козак М.В. Совершенствование педагогического мастерства педагога // Учитель Кузбасса. 2023. № 1. С. 9–11.
7. 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.
8. Онтогенез. Адаптация. Здоровье. Образование: учебно-методический комплекс. Кн. II. Психолого-физиологические и социально-педагогические подходы к формированию здоровьесберегающей среды в основной и средней школе : учебно-методическое пособие / Под ред. Э.М. Казина. – Кемерово: Изд-во КРИПКиПРО, 2011. 695 с.
9. Працун, Э.В. Развитие здоровьесберегающей компетентности педагогов в образовательной инфраструктуре региона: дисс... к. пед. н.: 13.00.01. Кемерово, 2013. 213 с.
10. Развитие личностного потенциала субъектов образования в процессе здоровьесберегающего сопровождения: монография / Э.М. Казин, Н.П. Абаскалова, С.А. Дочкин [и др.]; под науч. ред. Э. М. Казина. М.: «Русское слово – учебник», 2023. 304 с.
11. 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. 2023а. № 2. С. 122-136.
12. 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. 2023б. № 3. С. 46–58.
13. Смышляев Д.В., Кириченко В.В., Казин Э.М., Панина Т.С. Методологические предпосылки и методические условия профессионального развития педагогов дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности // Вестник психологии и педагогики АлтГУ. 2024. № 3. С. 136–159.
14. Щенникова М. Ю., Клецов К. Г., Щенников А. Н. Организационно-методические условия реализации обучения специалистов физической культуры и спорта в рамках Федерального проекта // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2023. № 8 (222). С. 393.

References:

1. Arlasheva L.V., Kazin E.M., Abaskalova N.P., Semenkova T.N. Pedagogicheskie uslovija adaptivno-razvivajushhego vzaimodejstvija sub#ektov obrazovaniya. Vestnik psihologii i pedagogiki AltGU. 2024. No 2. P. 1–16.
2. Bermus A.G., Serikov V.V., Altynikova N.V. Soderzhanie pedagogicheskogo obrazovaniya v sovremennom mire: smysly, problemy, praktiki i perspektivy razvitiya. Vestnik RUDN. Seriya: Psihologija i pedagogika. 2021. Vol. 18. No 4. P. 667–691.
3. Zahar'ev Ja.O., Zahar'eva N.N. Novyj metodicheskij podhod v prepodavanii materiala s uchetom tipov vegetativnoj reguljarii nervnoj sistemy uchashhihsja. Fizicheskaja kul'tura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka. 2012. No 5. P. 73–76.
4. Ignat'eva G.A. Institucional'nyj vektor razvitiya operezhajushhego dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya. Nepreryvnoe obrazovanie. 2018. No 4(26). P. 4–9.
5. Kirichenko V.V. Social'no-adaptivnaja kompetentnost' uchitelja fizicheskoy kul'tury. Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom. 2024. No 2(54). P. 126–133.
6. Kozak M.V. Sovershenstvovanie pedagogicheskogo masterstva pedagoga. Uchitel' Kuzbassa. 2023. No 1. P. 9–11.
7. 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.
8. Ontogenez. Adaptacija. Zdorov'e. Obrazovanie: uchebno-metodicheskij kompleks. Kn. II. Psihologo-fiziologicheskie i social'no-pedagogicheskie podhody k formirovaniju zdorov'esberegajushhej sredy v osnovnoj i srednej shkole : uchebno-metodicheskoe posobie. E.M. Kazina (Ed.). Kemerovo: Izd-vo KRIPKiPRO, 2011. 695 p.
9. Pracun, Je.V. Razvitie zdorov'esberegajushhej kompetentnosti pedagogov v obrazovatel'noj infrastrukture regiona: diss... k. ped. n.: 13.00.01. Kemerovo, 2013. 213 p.
10. Razvitie lichnostnogo potenciala sub#ektov obrazovaniya v processe zdorov'esberegajushhego soprovozhdenija: monografija. E.M. Kazin, N.P. Abaskalova, S.A. Dochkin [Eds.]. Moscow: 'Russkoe slovo – uchebnik', 2023. 304 p.
11. Smyshljaev D.V., Kazin E.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 fizicheskoy kul'turoj i sportom v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya. Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2023a. No 2. P. 122–136.
12. Smyshljaev D.V., Kazin E.M., Kirichenko V.V., Panina T.S., Koshko N.N. Organizacija uchebno-trenirovochnogo processa v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya fizkul'turno-sportivnoj napravlenosti s uchetom osobennostej

sportivnoj profilizacii i lichnostnogo potenciala individa. Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2023b. No 3. P. 46–58.

13. Smyshljaev D.V., Kirichenko V.V., Kazin E.M., Panina T.S. Metodologicheskie predposylki i metodicheskie uslovija professional'nogo razvitija pedagogov dopolnitel'nogo obrazovanija fizkul'turno-sportivnoj napravlenosti. Vestnik psihologii i pedagogiki AltGU. 2024. No 3. P. 136–159.

14. Shhennikova M. Ju., Klecov K. G., Shhennikov A. N. Organizacionno-metodicheskie uslovija realizacii obuchenija specialistov fizicheskoy kul'tury i sporta v ramkah Federal'nogo proekta. Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta. 2023. No 8 (222). P. 393.

УДК: 159.955

НЕОБХОДИМОСТЬ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ**Сюй Вэньдун**

Доцент кафедры химического образования, Хэйлуцзянский профессиональный колледж экономики сельского хозяйства, Китай, аспирант, Алтайский государственный университет, г. Барнаул, Российская Федерация
e-mail: 13359888679@163.com

Абаскалова Надежда Павловна

Доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики, психологии и профессионального образования Кузбасского регионального института развития профессионального образования им. А.М. Тулеева, г. Кемерово, Россия
e-mail: abaskalova2005@mail.ru

В статье рассматриваются проблемы и подходы к развитию критического мышления у подростков Китая. С развитием инновационного образования, изменением образовательных стандартов необходимо развивать способности к критическому и инновационному мышлению обучающихся, особенно подростков. Сегодня данному вопросу уделяется внимание в исследованиях различных ученых, в том числе педагогов и психологов.

Сегодня критическое мышление рассматривается как способность подвергать информацию анализу согласно законам логики и личностному пониманию, что способствует успешности и правильности действий человека в нестандартных ситуациях. В образовании определена важность развития критического мышления, особенно в подростковом возрасте, на всех уровнях получаемых результатов (предметном, метапредметном и личностном). Однако, несмотря на теоретическую разработанность проблемы, недостаточно исследований, касающихся технологии решения развития критического мышления у подростков.

Ключевые слова: воспитание подростков, критическое мышление, инновационное образование

THE NEED TO DEVELOP CRITICAL THINKING IN ADOLESCENTS**Xu Wendong**

Associate Professor, Department of Chemical Education, Heilongjiang Vocational College of Agricultural Economics, China, Postgraduate Student, Altai State University, Barnaul, Russian Federation
e-mail: 13359888679@163.com

Abaskalova Nadezhda Pavlovna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogy, Psychology and Professional Education of the Kuzbass Regional Institute for the Development of Professional Education named after A.M. Tuleyev, Kemerovo, Russia,
e-mail: abaskalova2005@mail.ru

The article examines the problems and approaches to the development of critical thinking among adolescents in China. With the development of innovative education and changes in educational standards, it is necessary for students, especially adolescents, to develop the ability to think critically and innovatively. Today, this issue is being addressed in the research of various scientists, including educators and psychologists.

Today, critical thinking is seen as the ability of a person to analyze information according to the laws of logic and personal understanding, which contributes to the success and correctness of a person's actions in non-standard situations. In education, the importance of developing critical thinking has been identified, especially in adolescence, at all levels of educational results (subject, metasubject, and personal). However, despite the theoretical development of the problem, there is a lack of research on the technology of solving the development of critical thinking in adolescents.

Keywords: adolescent education, critical thinking, innovative education

Американский философ Дж. Дьюи впервые выдвинул понятие «критическое мышление», которое в Китае переводится как «разумное мышление», главным образом потому, что наше традиционное понимание критики имеет тенденцию отрицать, и чтобы избежать двусмысленности, «критичность» дает ему возможность не только отрицать, но и конструировать. После этого понятие критического мышления было объяснено с разных позиций. Согласно Роберту Х. Эннису, «Критическое мышление – это разумное и зрелое мышление, которое определяет, во что верить или что делать». Ричард Пол (Richard Paul) и Линда Элдер (Linda Elder), председатели американского «Национального совета высокого уровня критического мышления», считают: «Критическое мышление – это искусство мышления, которое оптимизирует наш образ мышления». Оно включает в себя три тесные связи: фазы взаимного воздействия, фазы анализа, фазы оценки и фазы совершенствования мышления, описанные Гу Чжэньху, Лю Чжэньху в книге «Курс критического мышления». «Критическое мышление – это способность мыслить перед лицом того, во что верить, или принимать разумные решения» [4, с. 42]. Анализ этих различных определений показывает, что в них есть что-то общее, а именно: критическое мышление является предпосылкой и основой инновационного мышления.

Критическое мышление не гарантирует, что наше понимание вещей является полностью правильным, но оно дает нам возможность более

эффективно ориентироваться в современном мире, сложном, постоянно меняющемся и столь разнообразном [1, 3, 14]. Именно благодаря непрерывной критике продвигается вперед человеческое общество, именно на основе критического наследования старого материализма и идеализма К. Маркс создал диалектический материализм и исторический материализм. Задача конструктивной критики – успешно продвигать инновации.

Роль критического мышления в настоящее время заключается в том, чтобы помочь молодым людям лучше понять ситуацию, в которой они находятся. К. Маркс отметил, что сущность человека «есть сумма всех общественных отношений» [6, с. 139]. Критическое мышление анализирует и исследует противоречия, воплощает в себе единство объективных законов и индивидуальной субъектности и играет аналитическую, аргументационную и критическую роль в процессе научного мышления от начала до конца. Критическое мышление может уменьшить неправильное поведение и сформировать объективное решение.

Мы исходим от принципа природосообразности и должны воспитывать подростков так, чтобы понять, что и когда ими движет в определенной степени, какова их степень активности. При этом необходимо учитывать психофизиологические особенности подросткового возраста [2, 5, 7, 8, 12, 13].

Во-первых, это помогает развивать личную субъективность подростков, оценить их инициативу в случае, когда они сталкиваются с трудными проблемами и должны активно реагировать, быстро находить верное решения.

Во-вторых, это помогает выявить индивидуальные особенности подростков и улучшить их способности, в том числе и в умственной деятельности.

В-третьих, научить их постоянно совершенствовать себя и двигаться к большему успеху (самосовершенствование и саморегуляция).

В книге «Критика мышления китайцев», написанной Чу Юем, четко указывается, что китайцам крайне необходимо изменить образ мышления.

Приобретение и применение научного мышления – это процесс постоянного совершенствования и исправления ошибок на практике. Позитивное мышление играет положительную роль и способствует социальному развитию и наоборот, негативное – сдерживает [16].

Необходимо признать ошибочность мнения о том, что критика – это отрицание. Критика – это не просто отрицание, научная критика – это утверждение и отрицание, наследование и развитие. Необходимо иметь как критическое сознание, критический дух, так и способность к критике. Критическое мышление – это не просто мышление, это выбор и развитие всестороннего мышления о положительных и отрицательных сторонах вещей, отказ от несущественного, удержание важного для дальнейшего развития и создания нового.

Критическое мышление – это конструктивное мышление, через него демонстрируется рациональный процесс мышления, выявляется иррациональное прекращение, порождается разумное сохранение и развитие, демонстрируется тенденция развития новых вещей. Правильное понимание сути критического мышления является основой для объективных и правильных решений, реального оценивания существующей ситуации.

Критическое мышление необходимо тогда, когда появляются возможные предрассудки и крайности, чтобы иметь возможность избегать чего-либо, быть в состоянии реально оценивать события. «Вежливый скептицизм» необходим для оценки, например, рекламы, фейков различного рода и т. д.

Критика неотделима от качественного мышления, но если мы считаем, что критика есть отрицание, то это не так. Отрицание – это только один из аспектов мышления. Критическое мышление в основном направлено на то, чтобы иметь четкое, объективное и всеобъемлющее суждение о вещах, из которого можно ценность этих вещей и обнаружить иррациональность. Благодаря объективному и справедливому суждению конечной целью критики является создание новых

прогрессивных идей, диалектическое единство утверждения и отрицания, позитивного и конструктивного, настойчивого и развивающегося.

Таким образом, это мышление высокого уровня, которое требует объективного суждения, логического анализа, научного обсуждения объекта критики и диалектического мышления, чтобы понять как положительные, так и отрицательные стороны противоречия [9, 10, 11, 15].

Люди сталкиваются с разнообразными и сложными информационными потоками, которые помогают понять, что полезно или бесполезно. Наши выборы определяет нашу жизнь. Способность к критическому мышлению определяет способность просеивать информацию и принимать решения. Критическое мышление позволяет воспитывать подростков, которые смогут четко знать, что не нужно, что опасно или полезно.

Еще более важно знать, что является полезным, необходимым, незаменимым и обладающим потенциалом. Это процесс исследования достижения цели. Установление целей позволяет заниматься учебной и трудовой деятельностью. Установление целей зависит от влияния внешней среды, что в сочетании с внешней оценкой внутренних потребностей помогает формировать личную субъективность, сознательное мышление.

Способность действовать в соответствии с целью позволяет человеку расширять горизонты. Чтобы развивать способность подростков к решению проблем, целенаправленному поиску информации, заложить основу для научного анализа и суждения, необходимо развивать критическое мышление [7; 8, с.112].

Мы часто говорим, что «возможности даются подготовленным людям». Люди, которые всегда сохраняют критический взгляд на вещи, которые имеют критическое сознание, часто используют критическое мышление, будут более успешными. Им переключиться с одного объекта на другой с помощью научно обоснованных методов относительно легче, чем тем, кто редко использует критическое мышление.

В основе технологии развития критического мышления лежит продуманная во всех деталях совместная деятельность педагога и обучающегося. Для конструирования задач по развитию критического мышления у подростков педагог использует все методы и приемы технологии [5, с. 9; 12, с. 42].

Следовательно, в процессе развития критического мышления подросткам необходимо избегать чрезмерной концентрации на критике. Мы критикуем не для критики, а для создания нового. Критика направлена на изменение статус-кво, достижения внутреннего идеального состояния. Цель критики, критического мышления – преобразовать мир, а наши критические идеи должны быть использованы в практической работы с подростками, направленной на формирование мотивации к здоровому образу жизни и на профилактику девиантных форм поведения.

Список литературы:

1. Бак Н.Т. Исследование некоторых инструментов оценки критического мышления студентов в университетах // Психология и педагогика служебной деятельности. 2022. № 4. С. 92–95.
2. Ван Цзин. Влияние вмешательства критического мышления на стратегии разрешения конфликтов между подростками // Журнал Шэньчжэньского профессионально - технического института. 2023. № 22 (02). С. 56–62. (Китай).
3. Волков Е.Н. Критическое мышление: принципы и признаки, 2004. URL: <http://evolkov.net/critic.think/articles/Volkov.E>.
4. Гу Чжэньюй, Лю Чжуанху «Курс критического мышления», Пекин: издательство Пекинского университета, 2006. С. 42. (Китай).
5. Джонни Ричардс. Влияние тенденции критического мышления на научное творчество старшеклассников: посредническая роль творческой самооффективности // Шаньсийский педагогический университет, 2016. С. 39 (Китай).
6. Избранные сборники Маркса и Энгельса. Пекин: Народное издательство, 2012. Т. 1. С. 139. (Китай).
7. Ло Сяолин. Влияние критического мышления на нравственное развитие подростков // Хэйлунцзян Шичжи, 2009. № 15. С. 143–145. (Китай).
8. Лю Хуан. Структура, измерение и факторы, влияющие на склонность подростков к критическому мышлению // Университет Вэньчжоу, 2016. С. 112.

(Китай).

9. Рожкова А.В. Обзор научных теорий формирования критического мышления в исследованиях российских и западных ученых // Мир науки. Педагогика и психология, 2023. Т.11. №5. С. 1–10.

10. Скурыгина С.К. Взгляды зарубежных ученых на сущность критического мышления // Молодой ученый. 2016. № 7(111). С. 708-710. URL: <https://moluch.ru/archive/111/27218/>

11. Степанова А.В. Критическое мышление как основа профессионального самоопределения личности // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2021. Т. 10. № 1А. С. 123–128.

12. Сюй Цинмэй, Фан Луяо, Гэн Фэнцзи. Психологическое развитие и развитие критического мышления у детей и подростков // Педагог. 2018. № 28. С. 41–42. (Китай).

13. Цзинь Цинцин, Сяо Шифэй, Ло Юйцюнь и др. Влияние психологического контроля родителей на критическое мышление подростков // Энциклопедические знания. 2022 (09). С. 50–52. (Китай).

14. Abrami P. C., Bernard R. M., Borokhovski E., Waddington D. I., Wade A., Persson T. Strategies for Teaching Students to Think Critically: A Meta-Analysis // Review of Educational Research. 2015. Vol. 85. No. 2. P. 275–314. <https://doi.org/10.3102/0034654314551063>.

15. Halpern D.F. Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking. NY : Psychology Press, 2014. P. 654.

16. Chu Yu Criticism of the Chinese People's. Beijing : Central Compilation and Translation Press, 2014. 353 p. (Китай).

References:

1. Bak N.T. Issledovanie nekotoryh instrumentov ocenki kriticheskogo myshlenija studentov v universitetah. Psihologija i pedagogika sluzhebnoj dejatel'nosti. 2022. No 4. P. 92–95.

2. Van Czin. Vlijanie vmeshatel'stva kriticheskogo myshlenija na strategii razreshenija konfliktov mezhdru podrostkami. Zhurnal Shjen'chzhjen'skogo professional'no - tehničeskogo instituta. 2023. No 22 (02). P. 56–62. (in Chinese).

3. Volkov E.N. Kriticheskoe myshlenie: principy i priznaki, 2004. URL: <http://evolkov.net/critic.think/articles/Volkov.E>.

4. Gu Chzhjen'juj, Lju Chzhuanhu 'Kurs kriticheskogo myshlenija', Pekin: izdatel'stvo Pekinskogo universiteta, 2006. P. 42. (in Chinese).

5. Dzhonni Richards. Vlijanie tendencii kriticheskogo myshlenija na nauchnoe tvorčestvo starsheklassnikov: posredničeskaja rol' tvorčeskoj samojeffektivnosti. Shan'sijskij pedagogičeskij universitet, 2016. P. 39. (in Chinese).

6. Izbrannye sborniki Marksa i Jengel'sa. Pekin: Narodnoe izdatel'stvo, 2012. Vol. 1. P. 139. (Kitaj).
7. Lo Sjaolin'. Vlijanie kriticheskogo myshlenija na npravstvennoe razvitie podrostkov. Hjejlunczjan Shichzhi, 2009. No 15. P. 143–145. (in Chinese).
8. Lju Huan. Struktura, izmerenie i faktory, vlijajushhie na sklonnost' podrostkov k kriticheskomu myshleniju. Universitet Vjen'chzhou, 2016. P. 112. (in Chinese).
9. Rozhkova A.V. Obzor nauchnyh teorij formirovanija kriticheskogo myshlenija v issledovanijah rossijskih i zapadnyh uchenyh. Mir nauki. Pedagogika i psihologija, 2023. Vol. 11. No 5. P. 1–10.
10. Skurygina S.K. Vzglyady zarubezhnyh uchenyh na sushhnost' kriticheskogo myshlenija. Molodoj uchenyj. 2016. No 7(111). P. 708–710. URL: <https://moluch.ru/archive/111/27218/>
11. Stepanova A.V. Kriticheskoe myshlenie kak osnova professional'nogo samoopredelenija lichnosti. Psihologija. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovanija. 2021. Vol. 10. No 1A. P. 123–128.
12. Sjuj Cinqmjej, Fan Lujao, Gjen Fjenczi. Psihologicheskoe razvitie i razvitie kriticheskogo myshlenija u detej i podrostkov. Pedagog. 2018. No 28. P. 41–42. (Kitaj).
13. Czin' Cincin, Sjao Shifjej, Lo Jujcjun' i dr. Vlijanie psihologicheskogo kontrolja roditelej na kriticheskoe myshlenie podrostkov. Jenciklopedicheskie znaniya. 2022 (09). P. 50–52. (in Chinese).
14. Abrami P. C., Bernard R. M., Borokhovski E., Waddington D. I., Wade A., Persson T. Strategies for Teaching Students to Think Critically: A Meta-Analysis. Review of Educational Research. 2015. Vol. 85. No. 2. P. 275–314. <https://doi.org/10.3102/0034654314551063>.
15. Halpern D.F. Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking. NY : Psychology Press, 2014. P. 654.
16. Chu Yu Criticism of the Chinese People's. Beijing : Central Compilation and Translation Press, 2014. 353 p. (Kitaj).

УДК 159.9.072

**АНАЛИЗ КОММУНИКАТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ ДОПРОСА
ПОТЕРПЕВШЕГО СЛЕДОВАТЕЛЕМ (НА ПРИМЕРЕ СЛЕДОВАТЕЛЕЙ
Г. БАРНАУЛ)****Фотьянов Николай Викторович**

*Преподаватель кафедры уголовного процесса, Барнаульский юридический
институт МВД России, г. Барнаул, Россия
e-mail: nfotyandov@bk.ru*

Фельк Алексей Александрович

*Преподаватель кафедры уголовного процесса, Барнаульский юридический
институт МВД России, г. Барнаул, Россия
e-mail: faa986@mail.ru*

В статье представлена актуальность исследуемой темы, рассматриваются коммуникативные стратегии допроса потерпевшего и свидетеля, а также понятие коммуникации и ее виды. Цель исследования заключалась в изучении характерных коммуникативных стратегий следователя в процессе допроса. В качестве методов использовались наблюдение, опрос и анкетирование. Кроме того, на основе эмпирического исследования следователей г. Барнаул были установлены преобладающие коммуникативные стратегии допроса. Гипотеза исследования, с учетом специфики профессиональной деятельности следователя, заключалась в том, что преобладающими стратегиями в коммуникации с допрашиваемыми будут являться познавательная и суггестивная. Гипотеза подтвердилась в части использования познавательной коммуникативной стратегии.

Ключевые слова: допрос, эффективность проведения допроса, личность допрашиваемого, личность лица, проводящего допрос, коммуникация, коммуникативные стратегии, эмпирическое исследование.

**ANALYSIS OF COMMUNICATIVE STRATEGIES OF VICTIM
INTERROGATION (THE CASE OF INVESTIGATORS IN BARNAIL)****Fotyandov Nikolay Viktorovich**

*Lecturer at the Department of Criminal Procedure, Barnaul Law Institute of the
Ministry of Internal Affairs of Russia, Barnaul, Russia
e-mail: nfotyandov@bk.ru*

Felk Alexey Alexandrovich

*Lecturer at the Department of Criminal Procedure, Barnaul Law Institute of the
Ministry of Internal Affairs of Russia, Barnaul, Russia
e-mail: faa986@mail.ru*

The article presents the relevance of the subject under study, discusses communicative strategies for interrogating the victim and witness, their types, as well as the concept of

communication and its types. The purpose of the study was to study the characteristic communication techniques of the investigators during the interrogation process, methods of studying the results and observation, questioning, and questioning. Furthermore, based on an empirical study of investigators in the city of Barnaul, the prevailing communicative interrogation strategies were established. The research hypothesis, which, taking into account the specifics of the investigator's professional activity, was that the predominant strategies in communication with the interrogated would be cognitive and suggestive, was confirmed in terms of the use of the cognitive communication strategy.

Keywords: interrogation, effectiveness of interrogation, identity of the person being interrogated, identity of the person conducting the interrogation, communication, communication strategies, empirical research.

Одной из важных сфер деятельности следователя является поиск условий и факторов, влияющих на успешность расследования преступлений, которая зависит во многом от правильной организации и проведения следственных действий, среди которых ведущее место занимает допрос, и от личностных характеристик самого следователя, проводящего данное следственное действие. По мнению С.В. Швеца и М.В. Головина, необходимыми компонентами личности следователя являются экстраверсия (способность взаимодействовать с внешним миром при любых внутриличностных состояниях, демонстрировать коммуникативную, социальную активность), интернальность (опора на собственные принятые решения и усилия) и постоянная интеллектуальная активность (ориентированная на непрерывный анализ следственной ситуации в целях построения наиболее вероятных версий) [10]. В целом у сотрудников органов внутренних дел общение занимает основное место по объему времени и затрачиваемой энергии. В этой связи крайне важно и ценно, чтобы у следователя преобладали следующие коммуникативные качества: способность стремительно устанавливать психологический контакт с ранее неизвестными лицами и умение расположить их к себе; умение слушать других людей; навык по оказыванию психологического воздействия на допрашиваемых лиц при осуществлении своей профессиональной деятельности на различных этапах и в различных ситуациях; умение преодолевать психологические барьеры в общении. При этом, если говорить о современном следователе, то главным

качеством такового является склонность к нейтральному, беспристрастному отношению как к подозреваемому (обвиняемому), так и к потерпевшему [3].

Если говорить об эффективности допроса, то последняя зависит от получения максимума доказательственной информации, от всесторонней, полной и объективной проверки и оценки показаний, от максимального использования содержащихся в показаниях фактических данных в процессе расследования преступлений. Л.Ю. Аксенова в своей работе рассматривает допрос как коммуникативное следственное действие, т. е. такое, в ходе которого получают показания на основе непосредственного общения следователя с допрашиваемым лицом, используя при этом особенности психологического контакта [1]. Более того, нельзя не согласиться с мнением С.М. Трашковой и Л.Ю. Айснер, которые рассматривают допрос, с одной стороны, как одну из разновидностей профессионального общения, с другой отмечают, что допрос – это искусство, требующее высокого мастерства и способностей. Авторы указывают на связь между эффективностью допроса и навыков допрашивающего в области межличностного общения. Такой взгляд на допрос позволяет отметить важность профессиональной подготовки в области общения – ведь сотрудники полиции испытывают трудности в связи с отсутствием у них необходимых знаний в области психологии индивидуальных различий, психологии общения и психологии лжи [6].

Кроме этого, важно учитывать, что основу допроса составляет коммуникативная деятельность сотрудников следственных подразделений. Чтобы определить значение и цели коммуникативной деятельности следователя, необходимо рассмотреть понятие коммуникации.

В психологии под «коммуникацией» понимают передачу информации, сообщений, сведений между людьми. В более широком понимании коммуникация предполагает связь между неодушевленными объектами, связана с опосредованным общением, с передачей информации с помощью технических устройств [5].

Важным для следователя является не только корректное и компетентное общение с определенными людьми, но и умение оказывать некое своего рода психологическое воздействие на них, которое может проявляться в следующем: убеждение в правильности своей (следователя) точки зрения, стимулирование положительных проявлений в их поведении, верное с точки зрения закона и психологии принуждение к даче правдивой информации и т. п. При этом некоторые авторы отмечают, что следователи зачастую используют интуицию и собственный наработанный опыт при выборе той или иной манеры общения с допрашиваемым [9].

Здесь речь может идти и о стратегиях контакта. К примеру, подавляющая стратегия или **избегание** контакта сопряжены с депривацией потребности в признании, с негативным отношением личности к себе и другим. Доказано: человек, склонный к использованию подавляющей стратегии или **избегание** контакта, переживает внутренний конфликт, с одной стороны, и стремление соответствовать одобряемому авторитетами образу жизни, идеями, эталонами – с другой стороны; этот конфликт сопровождается депривацией потребности в свободе [8].

Для различения способов коммуникации в психологии используют понятие стратегии коммуникации. Под коммуникативной стратегией понимают определенный алгоритм действий, направленный на достижение одной или ряда целей [7]. Классификации коммуникативных стратегий у разных авторов достаточно разнообразны [2]. Мы в своем исследовании обратимся к коммуникативным стратегиям А.П. Панфиловой, выделяющей пять видов коммуникации, в том числе те, которые можно рассматривать как стратегии взаимодействия: познавательную, убеждающую, экспрессивную, суггестивную, ритуальную [4]. Кратко остановимся на каждой из коммуникативных стратегий.

Согласно А.П. Панфиловой, познавательная коммуникация – это коммуникация, основной целью, которой является расширение

информационного **поля** партнера, передача и получение необходимой информации, комментирование имеющихся сведений. По сути, допрос любого субъекта предварительного следствия направлен на получение информации, ее оценку.

Целью убеждающей коммуникации [4], по мнению А.П. Панфиловой, является: вызвать у партнера определенные чувства и сформировать ценностные ориентации и установки, убедить в правомерности стратегий взаимодействия, сделать своим единомышленником. Реализация этой коммуникативной стратегии, на наш взгляд, особенно важна на этапе установления психологического контакта.

А.П. Панфилова выделяет еще одну стратегию коммуникации – экспрессивную [4], целью которой автор называет: сформировать у партнера психоэмоциональный настрой, передать чувства, переживания, побудить к необходимому действию. Основным условием организации данного вида коммуникации автор считает опору на эмоциональную сферу партнера.

Одним из интересных видов коммуникационных стратегий является суггестивная коммуникация [4]. Согласно А.П. Панфиловой, цель суггестивной коммуникации является оказать внушающее воздействие на партнера для изменения мотивации, ценностных ориентаций и установок, поведения и отношения.

Ритуальная **стратегия коммуникации** вплетена во все коммуникативные аспекты, так как ее цель: закрепить и поддерживать конвенциональные отношения в деловом мире; сохранять ритуальные традиции фирмы, предприятия, создавать новые.

Вышеуказанные виды коммуникации позволяют определить специфику, квалифицированно использовать жанр, коммуникативные средства и технологии, получить планируемый результат, более эффективно подготовиться к той или иной коммуникативной деятельности, разработать

сценарии вербального и невербального поведения в конкретной ситуации общения и учесть особенности партнера.

Таким образом, рассматривая общение следователя с субъектами допроса, можно увидеть представленные А.П. Панфиловой стратегии. Именно на них мы опирались в своем эмпирическом исследовании.

На основе изученного теоретического материала нами была выдвинута гипотеза о том, что с учетом специфики профессиональной деятельности следователя его преобладающими стратегиями коммуникации в ситуации допроса потерпевшего будут являться познавательная и суггестивная. На основе сформулированного предположения нам была определена цель: выделить характерные коммуникационные стратегии следователя в процессе допроса потерпевшего. Исследование осуществлялось на базе Следственного управления Управления МВД России по г. Барнаулу.

Для достижения поставленной выше цели были использованы наблюдение и опрос. Наблюдение позволило зафиксировать стратегии коммуникации следователя с допрашиваемым потерпевшим. Предметом наблюдения выступило коммуникативное поведение следователя: вербальные (вопросы, пояснения, фразы, имеющие разную направленность) и невербальные (жесты, положение тела в процессе диалога) коммуникативные акты.

Опрос следователей и субъектов допроса по его завершении позволил оценить качество, проведенного допроса. Наблюдение осуществлялось за шестью следователями, стаж работы которых составлял от пяти до десяти лет. Каждый коммуникативный акт был отнесен к проявлению той или иной стратегии коммуникации. Для этого была использована классификация, предложенная А.П. Панфиловой, которая выделяет следующие виды стратегии коммуникаций: познавательная, убеждающая, экспрессивная, суггестивная, ритуальная. Данные по частоте встречаемости стратегий представлены на рис. 1.

Во всех шести составленных коммуникационных профилях следователя можно отметить, что преобладающей стратегией является познавательная, т. е.

преобладают вопросы следователя, которые направлены на получение информации. Такой результат, на наш взгляд, закономерен, так как допрос – это процессуальное действие, направленное на получении информации в целях расследования и раскрытия преступлений.

Попытки следователя убедить в необходимости взаимодействия – убеждающий вид коммуникаций, встречается в каждом профиле у всех следователей в равной степени. Тогда как у следователя № 2 убеждающая стратегия даже преобладает. Стремление следователя сформировать у коммуниканта психоэмоциональный настрой – экспрессивный вид коммуникативных стратегий.

Стремление оказать внушение для изменения мотивации – суггестивный вид коммуникативных стратегий. Стремление выдержать правила беседы, должным образом соблюсти требования уголовно-процессуального закона – ритуальный вид коммуникативных стратегий.

Анализируя индивидуальные результаты каждого следователя, можно отметить, что коммуникативные профили всех следователей схожи, однако коммуникативный профиль следователя № 2 отличается от всех других. Можно предположить, что это связано либо с индивидуальными качествами следователя, либо с особенностями уголовного дела, где необходимо убедить допрашиваемого в необходимости предоставления информации.

Таблица 1. Частота встречаемости коммуникативных стратегий в ситуации допроса.

Виды коммуникативных стратегий	Среднее значение
Познавательная	11
Убеждающая	4,3
Экспрессивная	1,16
Суггестивная	2,5
Ритуальная	2,6

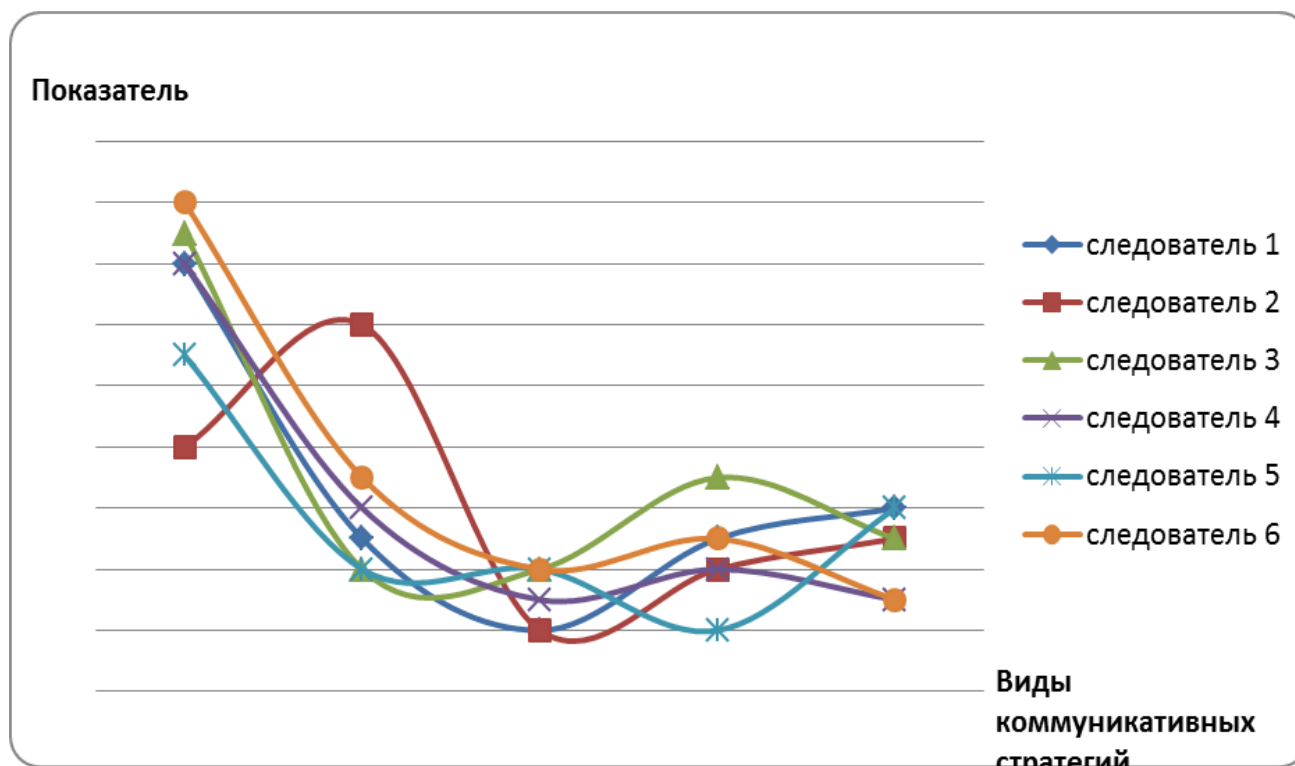


Рис. 1. Показатель коммуникативных стратегий у следователей.

Обозначения: П — познавательная, У — убеждающая, Э — экспрессивная, С — суггестивная, Р — ритуальная.

Из анализа таблицы 1 видно, что для большинства следователей характерен познавательный вид коммуникативных стратегий, то есть беседа, направленная на получение информации, что проявляется в следующих вопросах: «Где вы проживаете?»; «Где обучаетесь?». На втором месте по частоте встречаемости находится убеждающий вид коммуникативных стратегий, что говорит о стремлении следователя убедить допрашиваемого в правомерности стратегий взаимодействия, сделать своим единомышленником. Убеждающая стратегия проявляет себя в вопросах, комментариях. Это можно увидеть, например, в таких фразах: «Если вы не скажете так, то...», «Нужно так сказать!» и т. д. На третьем месте по частоте встречаемости ритуальный вид коммуникативных стратегий, который проявляется в ритуальных традициях, например: «Здравствуйте!»; «Присаживайтесь.» и т. д. На четвертом месте стоит суггестивный вид коммуникативных стратегий, при котором следователь оказывает внушающее воздействие на допрашиваемого. Например: «Всё будет

хорошо!»; «Не переживайте.» и т. д. На пятом месте стоит экспрессивный вид коммуникативных стратегий, цель данного вида состоит в том, чтобы сформировать у допрашиваемого психоэмоциональный настрой, передать чувства, переживания. Это проявляется в следующем: «Я вас понимаю!»; «Мне очень жаль!».

Также в конце каждого допроса проводился опрос допрашиваемого и следователя.

Вопросы для допрашиваемого лица:

- 1) Чувствовали ли Вы себя комфортно?
- 2) Дали ли Вы в показаниях полную информацию?
- 3) Оказывал ли на Вас психологическое воздействие следователь?

Вопросы для следователя:

- 1) Почувствовали ли Вы доверие со стороны потерпевшего?
- 2) Всю ли информацию, которую Вы желали получить, получили?
- 3) Вы довольны результатом допроса?

Результаты опроса представлены в таблицах № 2, № 3.

Таблица 2. Результаты анкетирования допрашиваемого, в %

Вопросы	Да	Нет	Затрудняюсь
1. Чувствовали ли Вы себя комфортно?	50	50	0
2. Дали ли Вы в показаниях полную информацию?	100	0	0
3. Оказывал ли на Вас психологическое воздействие следователь?	50	33	17

Анализируя результаты, следует отметить, что допросы были проведены эффективно, так как 100% допрашиваемых ответили утвердительно на вопрос: «Дали ли Вы в показаниях полную информацию?». На вопрос: «Чувствовали ли Вы себя комфортно?» – 50% допрашиваемых ответили «Да» и 50% ответили «Нет».

На вопрос: «Оказывал ли на Вас психологическое воздействие следователь?» были получены следующие результаты: 50% допрашиваемых ответило «Да», 33% ответили «Нет», 17% ответили «Затрудняюсь».

Таблица 3. Результаты анкетирования следователей, в %

Вопросы	Да	Нет	Затрудняюсь
1. Почувствовали ли Вы доверие со стороны потерпевшего?	100	0	0
2. Всю ли информацию, которую Вы желали получить, получили?	100	0	0
3. Вы довольны результатом допроса?	100	0	0

Анализируя ответы следователей, можно сделать вывод, что цели следователей были достигнуты, так как 100% следователей ответили утвердительно на все вопросы анкетирования.

Таким образом, можно отметить, что преобладающими видами коммуникативной стратегии у следователей г. Барнаула при допросе потерпевшего была познавательная и убеждающая, т.е. гипотеза исследования подтвердилась частично.

Список литературы:

1. Аксенова Л.Ю. Тактические и психологические аспекты допроса // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2019. Т. 24. № 1 (76). С. 111–117.

2. Викулова Л.Г., Желтухина М.Р., Герасимова С.А., Макарова И.В. Коммуникация: теория и практика. М. : ВНК, 2020. 336 с.
3. Головин М.В. Некоторые психологические особенности личности современного следователя // Общество: политика, экономика, право. 2021. № 12. С. 89–92.
4. Панфилова А.П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности. СПб. : Знание, 2004. 492 с.
5. Психологический словарь / под ред. В.П.Зинченко ,Б.Г.Мещерякова. 2-е изд., перераб. И доп. М. : Педагогика-Пресс, 2006. 440 с.
6. Трашкова С.М., Айснер Л.Ю. Некоторые психологические особенности проведения допроса // Общество: политика, экономика, право. 2017. № 3. С. 62–65.
7. Фахрутдинова А.В., Маршева Т.В. Современные подходы к пониманию коммуникативных стратегий // Новая наука: Теоретический и практический взгляд. 2015. № 6-2. С. 185–188.
8. Филонов Л.Б. Стратегия контактного взаимодействия и проявления личности. / Психологические проблемы социальной регуляции поведения. М. Наука, 2002. С. 296–318.
9. Черемисина Т.В. Как управлять следователями поколения Z // Журнал прикладных исследований. 2021. Т. 1, № 1. С. 71–75.
10. Швец С.В., Головин М.В. Организационно-подготовительные действия следователя при проведении допросов // Общество: политика, экономика, право. 2021. № 1 (90). С. 76–80.

References:

1. Aksenova L.Ju. Takticheskie i psihologicheskie aspekty doprosa. Psihopedagogika v pravoohranitel'nyh organah. 2019. Vol. 24. No1 (76). P. 111–117.
2. Vikulova L.G., Zheltuhina M.R., Gerasimova S.A., Makarova I.V. Kommunikacija: teorija i praktika. Moscow: VNK, 2020. 336 p.
3. Golovin M.V. Nekotorye psihologicheskie osobennosti lichnosti sovremennogo sledovatelja. Obshhestvo: politika, jekonomika, pravo. 2021. No 12. P. 89–92.
4. Panfilova A.P. Delovaja kommunikacija v professional'noj dejatel'nosti. SPb. : Znanie, 2004. 492 p.
5. Psihologicheskij slovar'. Pod red. V.P.Zinchenko ,B.G.Meshherjakova. 2-e izd., pererab. I dop. Moscow: Pedagogika-Press, 2006. 440 p.
6. Trashkova S.M., Ajsner L.Ju. Nekotorye psihologicheskie osobennosti provedenija doprosa. Obshhestvo: politika, jekonomika, pravo. 2017. No 3. P. 62–65.
7. Fahrutdinova A.V., Marsheva T.V. Sovremennye podhody k ponimaniju kommunikativnyh strategij. Novaja nauka: Teoreticheskij i prakticheskij vzgljad. 2015. No 6-2. P. 185–188.

8. Filonov L.B. Strategija kontaktnogo vzaimodejstvija i projavlenija lichnosti. Psihologicheskie problemy social'noj reguljarii povedenija. Moscow: Nauka, 2002. P. 296–318.

9. Cheremisina T.V. Kak upravljat' sledovateljami pokolenija Z. Zhurnal prikladnyh issledovanij. 2021. Vol. 1, No 1. P. 71–75.

10. Shvec S.V., Golovin M.V. Organizacionno-podgotovitel'nye dejstvija sledovatelja pri provedenii doprosov. Obshhestvo: politika, jekonomika, pravo. 2021. No 1 (90). P. 76–80.

УДК 159.9.07

**ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ЧЕРТЫ РУКОВОДИТЕЛЕЙ
ПРОЕКТНЫХ КОМАНД ЗРЕЛОГО ВОЗРАСТА
В КОНТЕКСТЕ КОМАНДНЫХ РОЛЕЙ*****Шамардина Марина Валерьевна***

Кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и прикладной психологии, Алтайский государственный университет, г. Барнаул, Россия
e-mail: marav_sh@mail.ru

Клевцова Екатерина Андреевна

Магистр, Алтайский государственный университет, г. Барнаул, Россия
e-mail: fotolife2017@mail.ru

Актуальность данной проблемы определена исследованиями в контексте феномена командообразования в ситуации инновационно-проектной деятельности руководителя. Данное исследование раскрывает подходы в управлении проектными командами, когда определяется ключевая позиция руководителя, в том числе посредством командной роли. Исследование индивидуально-типологических черт руководителя показывает особенности психологического портрета такого руководителя, его мотивационного профиля личности в контексте ведущей командной роли. Раскрываются схемы организации и управления проектной командой, которые выступают рабочим инструментом продвижения и решения имиджевых задач организации, функционируя в ограниченный временной промежуток, что показывает сложности управления сотрудниками проектной команды.

Выделены предикторы на основании корреляционно-регрессионного анализа в двух группах руководителей проектных команд с различным управленческим стажем (до 2 лет и до 5 лет), показывающие взаимосвязь мотивации, индивидуально-типологических особенностей и командных ролей.

По результатам проведенного исследования сформирована структура индивидуально-типологических особенностей руководителей проектных команд в контексте командных ролей с учетом их управленческого стажа.

Ключевые слова: командные роли, проектная команда, руководители, профиль должности, индивидуально-типологические характеристики руководителя, менеджмент.

**INDIVIDUAL-TYPOLOGICAL TRAITS OF MATURE AGE PROJECT
TEAMS LEADERS IN TEAM ROLES*****Shamardina Marina Valerievna***

PhD in Psychology, Associate Professor, Department of General and Applied Psychology, Altai State University, Barnaul, Russia
e-mail: marav_sh@mail.ru

Klevtsova Ekaterina Andreevna

M.Sc., Altai State University, Barnaul, Russia
e-mail: fotolife2017@mail.ru

The relevance of this issue is determined by research in the context of the aspect of team building in the innovation and project activity of a manager. This study reveals approaches to the management of project teams, when the key position of the manager is determined, including through the role of the team. The study of the individual typological traits of a leader shows the features of the psychological portrait of such a leader, his motivational personality profile in the context of a leading team role. The schemes to organize and manage a project team are revealed, which act as a working tool for promoting and solving organization image problems, functioning in a limited period of time, demonstrating the difficulties of managing project team.

The predictors were identified based on a correlation-regression analysis of two groups of project team leaders with different management experience (up to 2 years and in a group with management experience up to 5 years), linking motivation, individual typological characteristics, and team roles, depending on the work experience in management activities.

Based on the results of the study, a structure of individual typological characteristics of project team leaders was formed in the context of team roles, taking into account their managerial experience.

Keywords: team roles, project team, managers, job profile, individual typological characteristics of a leader, management.

Руководитель – это лицо, которое официально получило функции управления коллективом и организации его деятельности. Соответственно, этот человек несет и юридическую ответственность за деятельность команды, определяет для подчиненных схему поощрения и наказания [13]. К примеру, от лидера руководитель отличается тем, что он выбран предметно (лидер же выбирается стихийно). В отношениях с коллективом руководитель ставит порядок на первое место, в то время как лидер прислушивается к потребностям работников. В контексте принятия новых инновационных решений руководитель опирается на свой многолетний опыт, а лидер рискует с полной готовностью взять ответственность на себя [4].

Авторы, исследуя теоретические аспекты образа руководителя проектной команды, выделили один из подходов – интегративный. Так, в рамках интегративного подхода происходит выявление психологических механизмов, которые способствуют интеграции личности и деятельности руководителей (отсюда и название подхода) с целью достижения объективно высоких результатов в управлении при разных ситуационных условиях и с учетом того, что руководители относятся к разным психологическим типам [1, 10].

Например, Р.Х. Шакуров [7] классифицировал качества руководителей по двум аспектам:

- интегрально-функциональный аспект (выделение и оценивание способностей руководителя к исполнению управленческого функционала в целом);
- дискретно-функциональный аспект (определяет те качества руководителя, которые необходимы для выполнения каких-либо отдельных задач).

Так, Р.Л. Кричевский [3] определил, что команда – обладающая некими особенностями разновидность малой группы. По его мнению, оптимально объемная команда проявляется в количестве обычно 10–12 человек. Особенности же команды, выделенные Р.Л. Кричевским, подразумевают:

- наличие высокого уровня стандартизации индивидуально-коллективного выполнения заданного этапа, зрелого профессионализма;
- связанность общей целью с разделением ответственности за реализацию такой цели и единым замыслом;
- оперативное и гибкое реагирование на средовые изменения с продуманным функционально-ролевым позиционированием;
- взаимодействие и взаимодополнение между членами команды [3].

Проектная команда – это некое количество человек (чаще встречается 5–7 человек), разделяющих общие цели, ценности, подходы к осуществлению их деятельности, являющихся взаимодополняемыми и взаимозаменяемыми. Проектная команда – рабочий инструмент, который формируется на определенный временной промежуток (необходимый для реализации проекта).

Члены проектной команды – специалисты, которые занимаются различными направлениями организационной работы, дополняющие друг друга, принимающие совместные решения по реализации проекта. Также они готовы взять ответственность за итог проекта.

Ян Катнцбах и Дуглас Смит, признанные на мировом уровне специалисты по построению команд с высокоуровневой эффективностью, рассмотрели взаимосвязь базисных командных признаков:

- немногочисленность (оптимальное количество человек – не более 10);
- обладание членами группы такими умениями и навыками, которые взаимодополняют друг друга;
- векторальность членов группы в область совместной цели и разделяемых ценностей;
- единостандартность подходов в профессиональной деятельности;
- разделяемая участниками ответственность [14, 15].

Основной проблемной областью и целью исследования стало определение психологического портрета руководителя проектной команды в контексте командных ролей. Были проанализированы исследования уникальных содержательных компонентов командной роли руководителя проектной команды, трансформированные под актуальные временные реалии. В связи со сказанным было решено провести анализ индивидуально-типологических черт таких руководителей с учетом стажа менеджмента.

В предыдущих исследованиях руководителей социальной сферы М.В. Шамардина отмечала, что индивидуально-типологические особенности выделяются в профиль должности в зависимости от стажа работы и определяются иерархией мотивационного профиля и командной ролью (реализатор, координатор, творец, дипломат, генератор идей) [8].

Исследование, проведенное на руководителях государственной службы М.В. Шамариной, Н.В. Киреевой, Е.А. Клевцовой, показало, как командные роли раскрываются в организаторских способностях и копинг-стратегии «дистанцирование», которая позволяет путем саморегуляции сохранить эмоциональное состояние и способствует сохранности от профессионального выгорания [9].

В предлагаемом исследовании авторы использовали корреляционный и регрессионный анализ. Корреляционный анализ – статистический метод, который на основании одноименных коэффициентов помогает определить взаимосвязь между переменными и степень ее силы. Фундаментальным

назначением данного вида аналитики является также выявление такой взаимосвязи, которая рассматривается как совместное согласованное изменение исследуемых характеристик. Регрессионный же анализ – это способ аналитики данных для осуществления расчетов разных видов моделей регрессии с определением ее параметров.

В группу испытуемых вошли 57 руководителей в возрасте от 30 лет до 45 лет (27 мужчин и 30 женщин), работающие в должности руководителя проектной команды более 2 лет (14 женщин и 12 мужчин) и более 5 лет (16 женщин и 15 мужчин).

Используемые методологии: «Личностный опросник Ганса Айзенка» (EPQ (модель PEN – Psychoticism, Extraversion, and Neuroticism (психотизм, экстраверсия и нейротизм)) [5], «Якоря карьеры» Эдгара Шейна [11, 12], методика определения ролевого поведения людей и их взаимодействия с командой (Р.М. Белбин) [2].

По результатам корреляционного анализа группы со стажем до 2 лет выявлены только прямые связи. Взаимосвязь обнаружена между шкалой «Менеджмент» и шкалами «Низкая психическая устойчивость», «Экстраверсия» и «Низкая конфликтность», то есть желание управлять и занимать управленческую должность повышает вероятность снижения психической устойчивости, но при этом понижает уровень конфликтности руководителя и способствует его ориентации на других людей, а не на свое состояние. Шкала «Служение» взаимосвязана с «Интроверсией» и «Средней конфликтностью» – ценность работы, направленности на задачу повышает необходимость в индивидуальном формате работы. Ориентация человека на сохранение баланса работы и жизни способствует увеличению показателей конфликтности, это можно объяснить тем, что не всегда для сотрудников легко отстоять возможность уделять себе и своим личным целям свободное время (рисунок 1).



Рис. 1. Корреляционные связи группы с управленческим стажем до 2 лет.

В группе со стажем до 5 лет авторы отмечают как положительные, так и отрицательные корреляционные взаимосвязи. Так, шкала «Низкая психическая устойчивость» имеет положительную взаимосвязь с «Обособленностью», так как неустойчивое психологическое и психическое состояние человека часто приводит к уменьшению контактов и нежеланию взаимодействовать с окружающими. Отрицательные же взаимосвязи выявлены со шкалами: «Интроверсия», «Привязанность», «Служение», «Интеграция стилей жизни», то есть нестабильное состояние способствует уменьшению контактов, мотивации к работе и нежеланию заботиться о собственном комфорте. Также шкала «Менеджмент» отрицательно взаимосвязана со «Средней психической устойчивостью» и «Средней конфликтностью». Желание руководить повышает уровень конфликтности, но при этом и повышает психическую устойчивость. Амбиверсия, как способность переключаться, быть гибкими, увеличивает ориентацию на занятие своим делом, бизнесом (рисунок 2).



Рис. 2. Корреляционные связи в группе с управленческим стажем до 5 лет.

Регрессионный же анализ показал, что в группе с управленческим стажем до 2 лет получены следующие данные (рисунок 3):

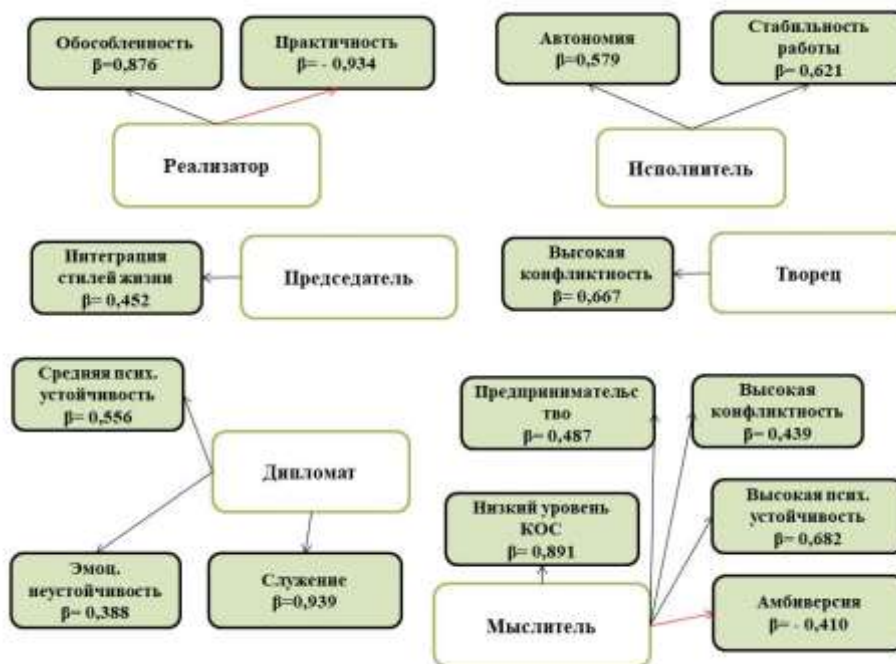


Рис. 3. Корреляционные связи командной роли и индивидуально-типологических характеристик в группе с управленческим стажем до 2 лет.

В группе получены 6 регрессионных уравнений:

1. ($R=0,906$, $F=52,801$, $p \leq 0,001$): $Y = 0,17 + 0,74 - 0,38$, где Y – зависимая переменная «Командная роль – реализатор», $X1$ – предиктор «Обособленность», $X2$ – предиктор «Практичность».

2. ($R=0,848$, $F=29,336$, $p \leq 0,000$): $Y = 0,089 + 0,072 + 0,64$, где Y – зависимая переменная «Командная роль – исполнитель», $X1$ – предиктор «Автономия», $X2$ – предиктор «Стабильность работы».

3. ($R=0,815$, $F=14,545$, $p \leq 0,000$): $Y = -1,280 + 0,234 + 0,030 + 0,115$, где Y – зависимая переменная «Командная роль – дипломат», $X1$ – предиктор «Средняя психическая устойчивость», $X2$ – предиктор «Эмоциональная неустойчивость», $X3$ – «Служение».

4. ($R=0,452$, $F=6,176$, $p \leq 0,020$): $Y = -0,001 + 0,012$, где Y – зависимая переменная «Командная роль – председатель», $X1$ – предиктор «Интеграция стилей жизни».

5. ($R=0,998$, $F=79,392$, $p \leq 0,000$): $Y = 0,01 + 1,954 + 0,139 - 0,183 + 0,105 + 0,003$, где Y – зависимая переменная «Командная роль – мыслитель», $X1$ – предиктор «Низкий уровень КОС», $X2$ – предиктор «Высокая психическая устойчивость», $X3$ – предиктор «Амбиверсия», $X4$ – предиктор «Высокая конфликтность», $X5$ – предиктор «Предпринимательство».

6. ($R=0,437$, $F=5,656$, $p \leq 0,026$): $Y = -0,007 + 0,019$, где Y – зависимая переменная «Командная роль – творец», $X1$ – предиктор «Высокая конфликтность».

В группе со стажем до 2 лет выявлены следующие зависимости:

1. Командная роль «Реализатор» влияет на восприятие таких качеств, как «Обособленность», и уменьшает показатели «Практичности», то есть мы можем отметить, что, по мнению этой группы, практический здравый смысл и хорошее чувство самоконтроля и дисциплины повышают уровень самостоятельности, но при этом снижают ориентацию на задачу.

2. Командная роль «Исполнитель» влияет на уровень «Автономности» и ценности для руководителя «Стабильности работы», на способность доводить

дело до завершения и обращать внимание на детали, повышает уровень независимости руководителя и делает более важным стабильность работы, желание сохранить текущий рабочий статус, без желания активно продвижения по карьерной лестнице.

3. Командная роль «Творец» для группы со стажем до 2 лет взаимосвязана с высоким уровнем конфликтности, то есть нестандартный подход и предложение новых идей способствуют высокому уровню конфликтности и нежеланию договариваться с другими.

4. Роль «Председатель» определяет ценность совмещения личной жизни и карьеры, вероятно, это связано с тем, что роль председателя подразумевает высокий уровень компетентности и включенность в групповые процессы.

5. Командная роль «Дипломат» определяет уровень психической устойчивости и показывает одновременно эмоциональную нестабильность (соревновательность с коллегами в ситуациях достижения цели) и ценность «служения» в работе, через ценность видеть свое признание.

6. Командная роль «Мыслитель» повышает ориентацию на предпринимательство, уровень конфликтности, при этом также характерна связь с низким уровнем коммуникативных способностей. Также эта роль снижает показатели по шкале «Амбиверсия», это может быть обусловлено тем, что роль скорее подразумевает отстраненность, исключенность из группового процесса.

Полученный результат в группе с управленческим стажем до 5 лет отражен на рисунке 4:

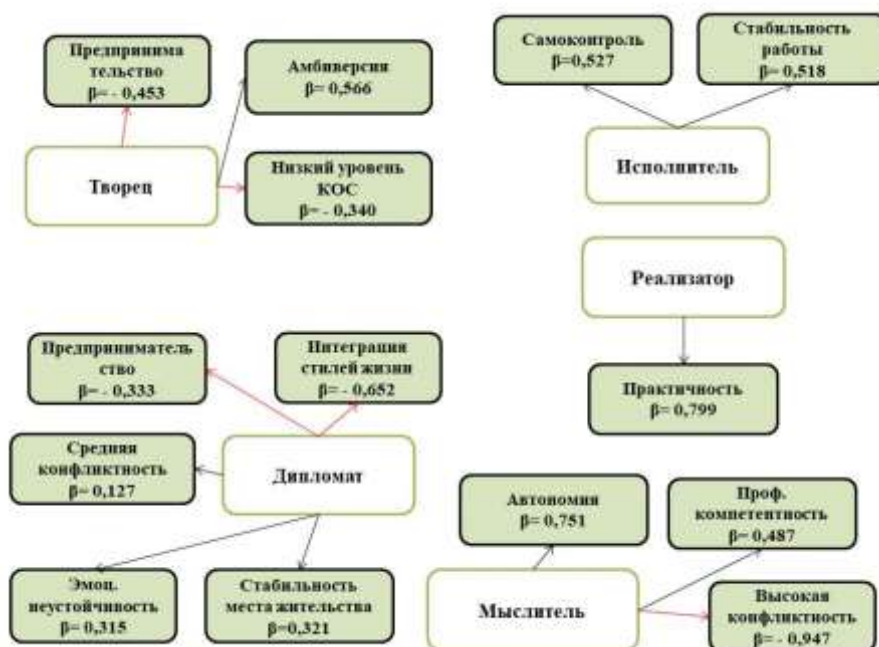


Рис. 4. Корреляционные плеяды командной роли и индивидуально-типологических характеристик в группе с управленческим стажем до 5 лет.

В группе получены 5 регрессионных уравнений:

1. ($R=0,799$, $F=51,080$, $p \leq 0,001$): $Y = 0,22 + 0,32X_1$, где Y – зависимая переменная «Командная роль – реализатор», X_1 – предиктор «Практичность».

2. ($R=0,713$, $F=14,476$, $p \leq 0,000$): $Y = 0,147 + 0,069X_1 + 0,62X_2$, где Y – зависимая переменная «Командная роль – исполнитель», X_1 – предиктор «Самоконтроль», X_2 – предиктор «Стабильность работы».

3. ($R=0,925$, $F=29,561$, $p \leq 0,000$): $Y = -0,014 + 0,029X_1 + 0,035X_2 + 0,038X_3 - 0,034X_4 - 0,037X_5$, где Y – зависимая переменная «Командная роль – дипломат», X_1 – предиктор «Средняя конфликтность», X_2 – предиктор «Стабильность места жительства», X_3 – предиктор «Эмоциональная неустойчивость», X_4 – предиктор «Интеграция стилей жизни», X_5 – предиктор «Предпринимательство».

4. ($R=0,978$, $F=12,686$, $p \leq 0,000$): $Y = 0,003 + 0,300X_1 - 1,486X_2 - 0,241X_3 + 1,658X_4$, где Y – зависимая переменная «Командная роль – мыслитель», X_1 – предиктор «Профессиональная компетентность», X_2 – предиктор «Высокая конфликтность», X_3 – предиктор «Автономия».

5. ($R=0,759$, $F=12,194$, $p\leq 0,026$): $Y = 0,003 + 0,309 - 3,139 - 0,054$, где Y – зависимая переменная «Командная роль – творец», X_1 – предиктор «Амбиверсия», X_2 – предиктор «Низкий уровень КОС», X_3 – «Предпринимательство».

Для группы со стажем до 5 лет характерны следующие результаты:

- Роль «Творец» понижает ориентацию на предпринимательство, повышает уровень коммуникативных способностей.

- Роль «Исполнитель» повышает самоконтроль и ценность стабильности работы, так как подразумевает высокую степень ответственности, ориентации на задачи.

- Роль «Реализатор» повышает практичность руководителя, так как данная роль действительно подразумевает способность доводить дело до финальной точки.

- Роль «Мыслитель» повышает уровень автономности и независимости руководителя, так как подразумевает скорее независимый вариант работы, возможность не всегда следовать за группой, но при этом для более опытных сотрудников данная роль не предполагает конфликтное решение вопросов, скорее наоборот, минимизацию их.

- Роль «Дипломата» уменьшает возможность совмещать работу и личную жизнь и понижает интерес к предпринимательству, но также повышает конфликтность, эмоциональную неустойчивость и стабильность места жительства, для данной группы эта командная роль скорее связана с представительской функцией и большей включенностью в рабочие процессы.

Командная роль «Председатель» выступила константой в двух группах управленцев со стажем до 2 лет и группе со стажем работы с проектными командами до 5 лет с ценностным ориентиром на совмещение личной жизни и карьеры, а у руководителей проектных команд с управленческим стажем до 5 лет была выделена командная роль «Дипломата», которая по своей функции

противоположна роли «Председателя» в плане возможного совмещения работы и личной жизни, а также снижения интереса к предпринимательству.

Таким образом, корреляционный и регрессионный анализы показали, что в группе с управленческим стажем до 2 лет и в группе с управленческим стажем до 5 лет существуют предикторы, связывающие мотивацию, индивидуально-типологические особенности и командные роли, которые зависят от стажа работы в управленческой деятельности.

Список литературы:

1. Аверин В.А. Интегративный подход и принципы психологии развития человека // Психология человека в образовании. 2019. Т. 1. № 3. С. 240–248. DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-3-240-248.
2. Белбин Р.М. Типы ролей в командах менеджеров. Пер. с англ. М. : НИРО, 2003. 232 с. URL: <https://fnpr.ru/upload/iblock/7c7/xf5jqrlcg3suce46q9imdnvigiwo4alsf/Tipy-roley-v-komandakh-menedzherov.pdf>
3. Кричевский Р.Л. Психология лидерства: Учебное пособие. М. : Статут, 2007. 542 с.
4. Лидер VS Руководитель. Часть1. URL: <https://master-class.spb.ru/artleadership/lider-vs-rukovoditel-chast-1/>
5. Личностный опросник Ганса Айзенка (EPI) // Википедия. URL: <https://ru.wikipedia.org/?curid=8559069&oldid=126407900>
6. Управление персоналом: Учебник / К.В. Воденко, С.И. Самыгин, К.Г. Абазиева, С.А. Тихоновскова, А.Н. Дулин, М.Т. Белов; под ред. К.В. Воденко. - 2-е изд. М. : Дашков и К., 2019. 374 с.
7. Шакуров Р.Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив. М. : Просвещение, 1990. 208 с.
8. Шамардина М.В. Управленческая деятельность: мотивационный профиль руководителя // Человеческий капитал, 2018. № 12 (120). URL: https://humancapital.su/wp-content/uploads/2018/12/201812_109_116.pdf
9. Шамардина М.В., Киреева Н.В., Клевцова Е.А. Изучение совладающего поведения руководителей государственной гражданской службы в контексте командных ролей // Экономика Профессия Бизнес. 2023. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-sovladayuschego-povedeniya-rukovoditeley-gosudarstvennoy-grazhdanskoy-sluzhby-v-kontekste-komandnyh-roley>
10. Юревич А.В. Психология и методология. М. : Институт психологии РАН, 2005. 310 с.

11. Якоря карьеры — Эдгар Шейн. URL: <https://proforientatsia.ru/test/yakorya-karery-edgar-shejn/>
12. «Якоря карьеры» Эдгара Шейна. Социальная психология (материал из Википедии – свободной энциклопедии). URL: <https://w.wiki/8w6x>
13. Ярошевский М.Г. Краткий психологический словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М. : Политиздат, 1985. 431 с.
14. Katzenach Jon R. Teams at the TOP. Boston, 2001. 238 p.
15. Katzenach Jon R., Smith D. K. The Wisdom of Teams. N.-Y., 2003.

References:

1. Averin V.A. Integrativnyj podhod i principy psihologii razvitiya cheloveka. Psihologija cheloveka v obrazovanii. 2019. Vol. 1. No 3. P. 240–248. DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-3-240-248.
2. Belbin R.M. Tipy rolej v komandah menedzherov. Per. s angl. Moscow: HIPPO, 2003. 232 p.
3. Krichevskij R.L. Psihologija liderstva: Uchebnoe posobie. Moscow: Statut, 2007. 542 p.
4. Lider VS Rukovoditel'. Chast'1. URL: <https://master-class.spb.ru/artleadership/lider-vs-rukovoditel-chast-1/>
5. Lichnostnyj oprosnik Gansa Ajzenka (EPI). Wikipedia. URL: <https://ru.wikipedia.org/?curid=8559069&oldid=126407900>
6. Upravlenie personalom: Uchebnik / K.V. Vodenko, S.I. Samygin, K.G. Abazieva, S.A. Tihonovskova, A.N. Dulin, M.T. Belov; pod red. K.V. Vodenko. - 2-e izd. Moscow: Dashkov i K., 2019. 374 p.
7. Shakurov R.H. Social'no-psihologicheskie osnovy upravlenija: rukovoditel' i pedagogicheskij kollektiv. Moscow: Prosveshhenie, 1990. 208 p.
8. Shamardina M.V. Upravlencheskaja dejatel'nost': motivacionnyj profil' rukovoditelja. Chelovecheskij kapital, 2018. No 12 (120).
9. Shamardina M.V., Kireeva N.V., Klevcova E.A. Izuchenie sovladajushhego povedenija rukovoditelej gosudarstvennoj grazhdanskoj sluzhby v kontekste komandnyh rolej. Jekonomika Professija Biznes. 2023. No 1.
10. Jurevich A.V. Psihologija i metodologija. Moscow: Institut psihologii RAN, 2005. 310 p.
11. Jakorja kar'ery — Jedgar Shejn. URL: <https://proforientatsia.ru/test/yakorya-karery-edgar-shejn/>
12. Jakorja kar'ery Jedgara Shejna. Social'naja psihologija. Wikipedia. URL: <https://w.wiki/8w6x>
13. Jaroshevskij M.G. Kratkij psihologicheskij slovar'. Pod red. A.V. Petrovskogo, M.G. Jaroshevskogo. Moscow: Politizdat, 1985. 431 p.
14. Katzenach Jon R. Teams at the TOP. Boston, 2001. 238 p.
15. Katzenach Jon R., Smith D. K. The Wisdom of Teams. N.-Y., 2003.