

ISSN 2304-9790 (Print)
ISSN 2541-9013 (Online)

ИЗВЕСТИЯ САРАТОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Новая серия

Серия: Акмеология образования.

Психология развития

2023

Том 12

Выпуск 3



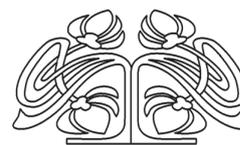
IZVESTIYA OF SARATOV UNIVERSITY
EDUCATIONAL ACMEOLOGY.
DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY



Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского»

ИЗВЕСТИЯ САРАТОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Новая серия



Научный журнал
2023 Том 12

ISSN 2304-9790 (Print)
ISSN 2541-9013 (Online)

Издается с 2012 года

Серия Акмеология образования. Психология развития, выпуск 3 (47)

Продолжение «Известий Императорского Николаевского Университета» 1910–1918, «Ученых записок СГУ» 1923–1962,
«Известий Саратовского университета. Новая серия» 2001–2004, «Ученых записок Педагогического института СГУ
им. Н. Г. Чернышевского. Серия Психология. Педагогика» 2008–2011

СОДЕРЖАНИЕ

Научный отдел

Акмеология образования

Писарева С. А., Тряпицына А. П. Особенности современного университетского образования будущих педагогов: проблема единства и вариативности образовательного пространства 196

Максимова Е. А. Признаки антропологической парадигмы в профессиональном образовании 209

Психология социального развития

Кудинов С. И., Беляева Е. Н. Индивидуально-психологические предпосылки самореализации личности специалистов информационных технологий 215

Белых Т. В. Индивидуально-психологические показатели зависимости личности от социальных сетей: интегративный подход 227

Енин В. В. Личностные корреляты самооэффективности в учебно-профессиональной деятельности у студентов медицинского вуза 236

Гриценко В. В., Муращенкова Н. В., Ефременкова М. Н. Ретроспективное исследование становления этнической идентичности в детском возрасте: анализ этнических автобиографий старшеклассников 246

Педагогика развития и сотрудничества

Шустова Л. П., Камаева Е. В., Файзрахманов А. П. Моделирование образовательного пространства кадетской школы-интерната как потенциала для самореализации воспитанников 256

Саяпина Н. Н., Аль-Джазаери М. К. Теоретико-методические основания в развитии художественного образования обучающихся 267

Приложения

Хроника научной жизни

Шабанова Н. А., Бронникова Ю. О. Проблематика международного форума «Гуманизация образовательного пространства» в Год педагога и наставника: аналитический обзор 276

Журнал «Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия “Акмеология образования. Психология развития”» зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций. Запись о регистрации СМИ ПИ № ФС77-76641 от 26 августа 2019 г.

Журнал включен в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук (категория К1, специальности: 5.3.1; 5.3.4; 5.3.5; 5.3.7; 5.8.1; 5.8.7). Журнал входит в Международную базу данных DOAJ

Подписной индекс издания 84823. Подписку на печатные издания можно оформить в интернет-каталоге ГК «Урал-Пресс» (ural-press.ru). Журнал выходит 4 раза в год. Цена свободная. Электронная версия находится в открытом доступе (akmepsy.sgu.ru)

Директор издательства
Бучко Ирина Юрьевна

Редактор
Певная Татьяна Константиновна

Художник
Соколов Дмитрий Валерьевич

Редактор-стилист
Агафонов Андрей Петрович

Верстка
Ковалева Наталья Владимировна

Технический редактор
Каргин Игорь Анатольевич

Корректор
Агафонов Андрей Петрович

Адрес учредителя, издателя и издательства (редакции):
410012, Саратов, ул. Астраханская, 83
Тел.: +7(845-2) 51-29-94, 51-45-49, 52-26-89
E-mail: publ@sgu.ru, izdat@sgu.ru

Подписано в печать 22.09.2023.
Подписано в свет 29.09.2023.
Формат 60 × 84 1/8.
Усл. печ. л. 10,69 (11,5).
Тираж 100 экз. Заказ 91-Т

Отпечатано в типографии Саратовского университета.
Адрес типографии:
410012, Саратов, Б. Казачья, 112А

© Саратовский университет, 2023

**ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ**

Журнал принимает к публикации на русском языке общетеоретические, методические, дискуссионные, критические статьи, результаты исследований в области акмеологии образования, психологии развития и связанных с ними отраслей науки и практической деятельности.

Представляемые рукописи должны соответствовать тематике журнала, быть оригинальными, не опубликованными ранее в других печатных или электронных изданиях. Представляя в редакцию рукопись, автор берет на себя обязательство не публиковать представленный текст до опубликования его в журнале. При любом последующем воспроизведении опубликованных в журнале материалов ссылка на журнал обязательна.

Объем публикуемой статьи 10 страниц. Текст статьи может содержать до 5 рисунков и 4 таблиц. Таблицы и рисунки не должны занимать более 20% общего объема статьи. Статья должна быть аккуратно оформлена и тщательно отредактирована.

Последовательность предоставления материала:

на русском языке: УДК; название статьи; фамилия и инициалы автора (-ов); данные об авторах: фамилия, имя, отчество полностью; должность; ученая степень; ученое звание; адресные данные автора (-ов) (организация (-и), адрес организации (-й), электронная почта всех или одного автора; аннотация (резюме); ключевые слова; текст статьи; библиографический список;

на английском языке: название статьи, фамилия и инициалы автора (-ов); данные об авторах: фамилия, имя, отчество полностью; должность; ученая степень; ученое звание; адресные данные автора (-ов) (организация (-и), адрес организации (-й), электронная почта всех или одного автора; аннотация (резюме); ключевые слова; библиографический список в романском алфавите (References). Транслитерация на латинице (формат BGN) с последующим указанием названия цитируемой работы – на английском языке.

Структура и содержание статей:

– название статьи должно кратко, но максимально точно отражать затронутую проблему. Рекомендуемая длина названия – не более семи слов (не включая предлоги и союзы);

– аннотация (150–250 слов) должна отражать основное содержание работы и включать: цель исследования, гипотезу, описание участников исследования и применяемых методик, результаты исследования, выводы. Сведения, содержащиеся в заглавии статьи, не должны повторяться в тексте аннотации;

– ключевые слова: 5–7 основных общенаучных или психологических терминов, использованных в тексте, набранных через запятую, с точкой в конце. Их следует упорядочить от наиболее общих, соответствующих проблеме, к более дифференцированным.

Редакция приветствует традиционное членение текста на разделы: Введение, Материалы и методы, Результаты, Обсуждение результатов, Заключение (Выводы), выделяемые в статье подзаголовками. Допускается иная структура соответственно специфике конкретной статьи при условии ограниченного объема и четкого именовании разделов.

Более подробную информацию о правилах оформления статей можно найти по адресу: <https://akmepsy.sgu.ru>

Датой поступления статьи считается дата поступления ее окончательного варианта. Возвращенная на доработку статья должна быть прислана в редакцию не позднее чем через три месяца. Материалы, отклоненные редколлегией, не возвращаются.

Адрес для переписки с редколлегией: akmepsy@mail.ru

CONTENTS**Scientific Part****Educational Acmeology**

Pisareva S. A., Tryapitsyna A. P. Features of modern university teacher training: The problem of unity and variability of the educational space 196

Maksimova E. A., Nikitina G. N., Shilova S. A. Exploiting the potential of artificial intelligence techniques in FLT 209

Psychology of Social Development

Kudinov S. I., Belyaeva E. N. Individual psychological prerequisites for self-realization of IT specialists 215

Belykh T. V. Individual psychological indicators of a person's addiction to social networks: An integrative approach 227

Enin V. V. Personal correlates of self-efficacy in educational and professional activities of medical university students 236

Gritsenko V. V., Murashchenkova N. V., Efremenkova M. N. A retrospective study of the ethnic identity development in the childhood: Analysis of ethnic autobiographies of high school students 246

Pedagogy of Development and Cooperation

Shustova L. P., Kamaeva E. V., Fayzrakhmanov A. P. Modeling the educational space of a cadet boarding school as a potential for self-realization of pupils 256

Sayapina N. N., Al-Jazaeri M. K. Theoretical and methodological principles in development of art education 267

Appendices**Chronicle of Scholarly Activities**

Shabanova N. A., Bronnikova Yu. O. Problems of the international forum "Humanization of the educational space" in the Year of the Teacher and Mentor: Analytical review 276



**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА
«ИЗВЕСТИЯ САРАТОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА. НОВАЯ СЕРИЯ.
СЕРИЯ: АКМЕОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ»**

Главный редактор

Шамионов Раиль Мунирович, доктор психол. наук, профессор (Саратов, Россия)

Заместитель главного редактора

Александрова Екатерина Александровна, доктор пед. наук, профессор (Саратов, Россия)

Ответственный секретарь

Бочарова Елена Евгеньевна, кандидат психол. наук, доцент (Саратов, Россия)

Члены редакционной коллегии:

Акопов Гарник Владимирович, доктор психол. наук, профессор (Самара, Россия)
Александрова-Хауэлл Мария, M.S. (Оклахома, США)
Арендачук Ирина Васильевна, кандидат психол. наук, доцент (Саратов, Россия)
Баева Ирина Александровна, доктор психол. наук, академик РАО (Санкт-Петербург, Россия)
Баранаскене Ингрида, Dr. Sci. (Social), профессор (Клайпеда, Литва)
Витрук Эвелин, Dr. Sci. (Psychology), профессор (Лейпциг, Германия)
Гарбер Илья Евгеньевич, доктор психол. наук, профессор (Саратов, Россия), (Массачусетс, США)
Головей Лариса Арсеньевна, доктор психол. наук, профессор (Санкт-Петербург, Россия)
Григорьева Марина Владимировна, доктор психол. наук, профессор (Саратов, Россия)
Демакова Ирина Дмитриевна, доктор пед. наук, профессор (Москва, Россия)
Домбровский Валерийс, Dr. Sci. (Psychology), профессор (Даугавпилс, Латвия)
Знаков Виктор Владимирович, доктор психол. наук, профессор (Москва, Россия)
Константинов Всеволод Валентинович, доктор психол. наук, доцент (Пенза, Россия)
Осмоловская Ирина Михайловна, доктор пед. наук, профессор (Москва, Россия)
Панов Виктор Иванович, доктор психол. наук, чл.-корр. РАО (Москва, Россия)
Поляков Сергей Данилович, доктор пед. наук, профессор (Ульяновск, Россия)
Рахимбаева Инга Эрленовна, доктор пед. наук, профессор (Саратов, Россия)
Рягузова Елена Владимировна, доктор психол. наук, доцент (Саратов, Россия)
Симулиониене Рома, Dr. Sci. (Psychology), профессор (Клайпеда, Литва)
Скутил Мартин, Dr. Sci. (Pedagogic), профессор (Градец Кралове, Чехия)
Фулоп Марта, Dr. Sci. (Psychology), профессор (Будапешт, Венгрия)
Фурманов Игорь Александрович, доктор психол. наук, профессор (Минск, Беларусь)
Черникова Тамара Васильевна, доктор психол. наук, профессор (Волгоград, Россия)
Шакурова Марина Викторовна, доктор пед. наук, профессор (Воронеж, Россия)
Янчук Владимир Александрович, доктор психол. наук, профессор (Минск, Беларусь)

**EDITORIAL BOARD OF THE JOURNAL
“IZVESTIYA OF SARATOV UNIVERSITY.
EDUCATIONAL ACMEOLOGY.
DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY”**

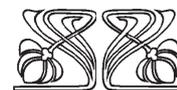
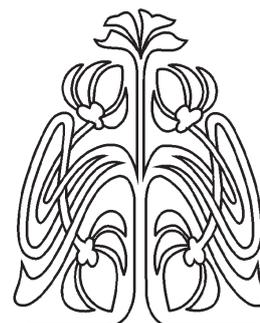
Editor-in-Chief – Rail M. Shamionov (Saratov, Russia)

Deputy Editor-in-Chief – Ekaterina A. Aleksandrova (Saratov, Russia)

Executive Secretary – Elena E. Bocharova (Saratov, Russia)

Members of the Editorial Board:

Garnik V. Akopov (Samara, Russia)	Irina M. Osmolovskaya (Moscow, Russia)
Maria Aleksandrova-Howell (Oklahoma, USA)	Victor I. Panov (Moscow, Russia)
Irina V. Arendachuk (Saratov, Russia)	Sergey D. Polyakov (Ulyanovsk, Russia)
Irina A. Baeva (St. Petersburg, Russia)	Inga E. Rahimbaeva (Saratov, Russia)
Ingrida Baranauskienė (Klaipėda, Lithuania)	Elena V. Ryaguzova (Saratov, Russia)
Evelin Witruk (Leipzig, Germany)	Roma Simulioniene (Klaipėda, Lithuania)
Ilya E. Garber (Saratov, Russia), (Massachusetts, USA)	Martin Skutil (Hradec Kralove, Czech Republic)
Larisa A. Golovey (St. Petersburg, Russia)	Marta Fülöp (Budapest, Hungary)
Marina V. Grigorjeva (Saratov, Russia)	Igor A. Fourmanov (Minsk, Belarus)
Irina D. Demakova (Moscow, Russia)	Tamara V. Chernikova (Volgograd, Russia)
Valerijis Dombrovskis (Daugavpils, Latvia)	Marina V. Shakurova (Voronezh, Russia)
Victor V. Znakov (Moscow, Russia)	Vladimir A. Yanchuk (Minsk, Belarus)
Vsevolod V. Konstantinov (Penza, Russia)	



**РЕДАКЦИОННАЯ
КОЛЛЕГИЯ**





АКМЕОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

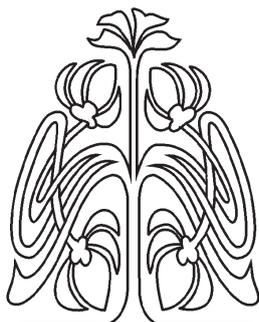
Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12, вып. 3 (47). С. 196–208

Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2023, vol. 12, iss. 3 (47), pp. 196–208

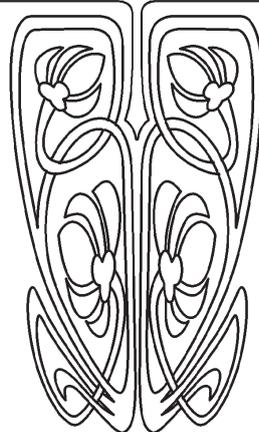
<https://akmepsy.sgu.ru>

<https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-3-196-208>

EDN: XAUMCW



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ



Научная статья

УДК 378.4

Особенности современного университетского образования будущих педагогов: проблема единства и вариативности образовательного пространства

С. А. Писарева , А. П. Тряпицына

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Россия, 191186, г. Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, д. 48

Писарева Светлана Анатольевна, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе и инновационной деятельности, spisareva@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6366-1701>

Тряпицына Алла Прокофьевна, академик РАО, доктор педагогических наук, профессор, директор НИИ педагогических проблем образования, triap2006@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9428-0522>

Аннотация. *Актуальность* анализа современного состояния университетского образования будущих педагогов обусловлена необходимостью обобщения практики, сложившейся в результате перманентного реформирования в Российской Федерации системы высшего педагогического образования. *Цель:* выявление особенностей системы высшего педагогического образования в России, сложившейся в результате реализации различных проектов модернизации в XXI в. Контекстом анализа является развиваемая по инициативе Министерства просвещения практика обеспечения единства образовательного пространства подготовки педагогических кадров («Ядро высшего педагогического образования»). Показано, что современная система высшего педагогического образования, имеющая единую институциональную основу, содержательно выстраивается вариативно в вузах разной ведомственной подчиненности, тем самым создавая реальные трудности в формировании единого пространства подготовки педагогов. *Участники исследования:* эксперты – преподаватели разных вузов ($n = 55$) и школьные педагоги ($n = 802$) в разных предметных областях, разного возраста, из разных регионов России. *Методы (инструменты).* Методы качественного и количественного анализа первичных данных, анализ кейсов крупнейших вузов, осуществляющих подготовку будущих педагогов. *Источники анализа:* 1) данные мониторинга высшего образования (2022 г.), представленные на открытом сайте «Мониторинг ВО»; 2) кейсы крупнейших вузов разного ведомственного подчинения, осуществляющих подготовку педагогов; 3) экспертные оценки преподавателей вузов и школьных педагогов. *Результаты:* установлено, что в результате перманентного реформирования педагогического образования на протяжении XXI в. в России сложилась распределенная модель подготовки педагогов в вузах разной ведомственной подчиненности, что, в свою очередь, способствует расширению среды вариативности поиска концепций и технологий реализации педагогического образования. *Основные выводы:* выявлено, что объективная необходимость сохранения автономии университетов в части концептуализации, проек-



тирования и реализации научно-образовательной деятельности вступает в противоречие в части формирования единых подходов к структуре и содержанию подготовки педагогических кадров («Ядро высшего педагогического образования»). Полученные результаты актуальны для согласования в научно-профессиональном сообществе методологических ориентиров дальнейшего развития системы высшего педагогического образования как основы выработки общих подходов к обеспечению единства подготовки педагогов в вузах разной ведомственной подчиненности.

Ключевые слова: распределенная модель системы высшего педагогического образования, уровневое педагогическое образование, двухпрофильный бакалавриат, интегративность, фундаментальность и непрерывность педагогического образования

Благодарности и финансирование. Работа выполнена при финансовой поддержке Минпросвещения России в рамках государственного задания по теме «Проектирование современных инструментов оценки качества подготовки выпускников педагогического университета с учетом результатов мониторинга потребности образовательных учреждений региона» (дополнительное соглашение № VRFY-2023-0002).

Информация о вкладе каждого автора. Вклад авторов равный – разработка методологии исследования, анализ данных, концептуализация.

Для цитирования: Писарева С. А., Тряпицына А. П. Особенности современного университетского образования будущих педагогов: проблема единства и вариативности образовательного пространства // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12, вып. 3 (47). С. 196–208. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-3-196-208>, EDN: XAUMCW

Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International (CC-BY 4.0)

Article

Features of modern university teacher training: The problem of unity and variability of the educational space

S. A. Pisareva , A. P. Tryapitsyna

Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika Embankment, 191186 Saint Petersburg, Russia

Svetlana A. Pisareva, spisareva@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6366-1701>

Alla P. Tryapitsyna, triap2006@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9428-0522>

Abstract. The *relevance* of the analysis of the current state of university teacher training is determined by the necessity to generalize the practical experience that has been developed as a result of the permanent reforming of the higher pedagogical education in the Russian Federation. The study *purpose* is to identify the features of the system of higher pedagogical education in Russia. This system has developed as a result of the implementation of various modernization projects in the 21st century. The context of the analysis includes the practice developed at the initiative of the Ministry of Education in order to ensure the unity of the educational space for the pedagogical teacher training (“The Core of Higher Pedagogical Education”). The study shows that the modern system of higher pedagogical education, which has a single institutional basis, is built variably from the point of view of the content in universities of different departmental subordination. This, thereby, creates real difficulties in the development of a single teacher-training educational space. The *study sample* includes experts who are university teachers ($n = 55$) and school teachers of different subject areas ($n = 802$) of different ages from different regions of Russia. *The study methods (tools)* are the methods of qualitative and quantitative analysis of primary data, case analysis of the largest teacher-training universities. *Sources of analysis:* 1) the data of monitoring universities (2022), which is presented on the open website “Higher Education Monitoring”, 2) cases of the largest teacher-training universities of various departmental subordination, 3) expert assessments by university and school teachers. *The results.* It has been found out that a distributed model of teacher training in universities of various departmental subordination has developed in Russia as a result of the permanent reforming of pedagogical education throughout the 21st century. This, in turn, contributes to the development of the environment of variability in the search for concepts and technologies in providing pedagogical education. *The main conclusions.* The study has revealed that there is a contradiction between the objective necessity to preserve the autonomy of universities in terms of conceptualization, design, realization of scientific and educational activities and the idea of developing unified approaches to the structure and content of teacher training (“The Core of Higher Pedagogical Education”). The results obtained are relevant for the coordination of methodological guidelines for further development of the system of higher pedagogical education by the scientific and professional community. This can serve as the basis for developing common approaches to ensuring the unity of teacher training in universities of various departmental subordination.

Keywords: distributed model of the system of higher pedagogical education, multi-level pedagogical education, a Double-Major Bachelor's degree, integrativity, fundamentality and continuity of pedagogical education

Acknowledgements and funding. The study was carried out with the financial support of the Ministry of Education of the Russian Federation within the framework of the state task on the topic “Designing Modern Tools for Assessing the Quality of Training of Pedagogical University Graduates Based on the Results of Monitoring the Needs of the Regional Educational Institutions” (supplementary agreement No. VRFY-2023-0002).

Information on the authors' contribution. Both authors contributed equally, they developed the research methodology, analyzed the data, and worked out the study conceptualization.

For citation: Pisareva S. A., Tryapitsyna A. P. Features of modern university teacher training: The problem of unity and variability of the educational space. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2023, vol. 12, iss. 3 (47), pp. 196–208 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-3-196-208>, EDN: XAUMCW

This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC-BY 4.0)



Введение

Новый этап развития образования в России, обусловленный необходимостью создания независимой системы обучения на всех ступенях, вновь актуализировал дискуссию о моделях, формах и содержании высшего образования. Российская академия образования предлагает рассмотреть вопрос о возврате к специалитету. «Особенно активно это [переход на специалитет] будет происходить в жизненно важных для экономики и технологического развития страны отраслях. И, конечно, жизненно необходимы для страны педагоги», – отметила президент РАО О. Ю. Васильева в интервью РИА «Новости» [1]. Представители вузовского сообщества предлагают обращать больше внимания на содержание образования, нежели на формы его получения: «важно понимать, что создаваемая в России собственная система будет гибкой; именно гибкость, вариативность, индивидуальность – это запрос времени к образованию» (Д. А. Седнев, ректор Томского политехнического университета [2]), «должна быть возможность после специалитета заканчивать магистратуру для формирования междисциплинарных компетенций, “прокачки” в сфере технологий будущего» (В. М. Рулевский, ректор Томского государственного университета систем управления и радиоэлектроники [2]), магистерское образование эффективно после накопления некоторого опыта работы, «когда есть к чему относиться, что рефлексировать и изучать» (И. М. Реморенко, ректор Московского городского педагогического университета [3]), конструировать новые программы нужно «в полной связке с партнерами, с пониманием запросов отрасли и, конечно, с ориентацией на тех молодых ребят, на те фундаментальные исследования, чтобы обеспечить им творчество, свободу и качественное высшее образование» (И. К. Шевченко, ректор Южного федерального университета [4]).

Таким образом, актуализируется проблема диалектики отечественного высшего образования, проблема поиска взаимосвязи единства и вариативности в современных условиях плюрализма истины, разнообразия педагогической действительности как «упорядоченного многообразия педагогических систем разного масштаба» [5, с. 94].

Цель исследования, представленного в статье, – выявление особенностей системы высшего педагогического образования в России, сложившейся в результате реализации различных проектов модернизации в XXI веке.

Материалы

Участники. Эксперты: преподаватели вузов и ИРО ($n = 55$) – Волгоградского государственно-

го университета, Вологодского государственного университета, Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева, Саратовского национального исследовательского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского, Северо-Западного института управления – филиала РАНХиГС, Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования; педагоги школ ($n = 802$) из Северо-Западного региона (в том числе Санкт-Петербурга и Ленинградской области), Саратова и Саратовской области, Тюменской области.

Сайты крупнейших вузов, осуществляющих подготовку педагогических кадров, с контингентом обучающихся по УГСН 44.00.00 (более 2200), – педагогических университетов (МПГУ, РГПУ им. А.И. Герцена, НГПУ), федеральных университетов (КФУ, ЮФУ, СВФУ), национальных исследовательских университетов (СНИГУ им. Н. Г. Чернышевского, БГНИУ), классических университетов (ИГУ, ТюмГУ, КГУ).

Методики и методы. Электронный опросник «Профессиональная деятельность педагога» (в модификациях для преподавателей вузов и для педагогов школ), направленный на изучение актуального состояния профессиональной деятельности педагогических кадров.

Анкетирование посредством Google-инструментов, опрос, анализ результатов мониторинга вузов («Мониторинг ВО», <https://monitoring.miccedu.ru/?m=vpo>), анализ информации о приеме абитуриентов в 2023/24 учебном году, представленный на сайтах вузов.

Методы анализа данных. Методы качественного и количественного анализа первичных данных (процентное соотношение).

Результаты и их обсуждение

Рассмотрим характеристики поиска решения данной проблемы на материале высшего педагогического образования, программы которого реализуются в настоящее время во всех федеральных округах вузами разной направленности. В целом четверть вузов, а именно 308 вузов и филиалов России, реализует программы подготовки педагогов. Интерес к педагогическому образованию обусловлен тем, что оно является, с одной стороны, важнейшим фактором обеспечения качества общего образования, поскольку, по словам М. Барбера, качество системы образования не может быть



выше качества работающих в ней учителей, а с другой – фактором формирования будущего страны и государства.

Весь новый век педагогическое образование находилось в состоянии перманентной модернизации [6] вплоть до конца 2017 года, когда завершилась реализация комплексного проекта по модернизации педагогического образования [7], в разработке которого приняли участие 65 вузов, расположенных во всех федеральных округах страны. Основным результатом этого проекта – разработка и реализация модульных образовательных программ, ориентированных на реализацию деятельностного подхода с учетом требований профессионального стандарта педагога. Проект охватил все уровни педагогического образования от бакалавриата до аспирантуры. В рамках проекта была разработана новая модель учебного модуля «с включением учебно-ознакомительной и учебной практики, а также НИРС и рефлексивного семинара в каждый модуль» [8]. При этом цели и содержание модуля были ориентированы на освоение трудовых функций (профессиональных действий) будущего педагога в соответствии с требованиями профессионального стандарта. Оператор проекта в лице ректора МГППУ А. А. Марголиса обозначил ряд нерешенных проблем, обуславливающих необходимость:

- модернизации методической подготовки в аспекте насыщения «содержанием, связанным с изучением представлений обучающихся об изучаемом предмете, в том числе о типовых ошибках обучающихся, о различных способах представления научных понятий и о различных стратегиях освоения учебного содержания» [8, с. 174];
- разработки новых подходов к постдипломному сопровождению выпускников и реализации программ наставничества;

- разработки организационных моделей проведения профессионального экзамена на «выходе» из сферы высшего образования и «входе» в практическую деятельность;

- расширения практики профессионально-общественной аккредитации образовательных программ подготовки педагогов.

К моменту завершения комплексного проекта система высшего педагогического образования претерпела значительное институциональное преобразование, результате которого 33 педагогических вуза перешли под управление Министерства просвещения, и к этой группе в 2022 г. присоединился Московский государственный областной педагогический университет (с 14.02.2023 Государственный университет просвещения), перейдя из регионального подчинения правительства Московской области в федеральное подчинение.

Охарактеризуем особенности современной системы высшего педагогического образования в Российской Федерации.

Во-первых, можно констатировать, что к настоящему времени в России сформировалась распределенная модель системы высшего педагогического образования.

Вузы, реализующие образовательные программы в рамках УГСН 44.00.00 Образование и педагогические науки (по данным официального сайта «Мониторинг ВО»), можно разделить на 4 группы. Первая – это педагогические вузы, находящиеся в ведомстве Министерства просвещения, вторая – классические университеты, третья – национальные исследовательские и федеральные университеты и четвертая – другие вузы, находящиеся в ведомстве как Министерства науки и высшего образования, так и региональных органов управления образованием, в том числе негосударственные, имеющие иной образовательный профиль (рис. 1).

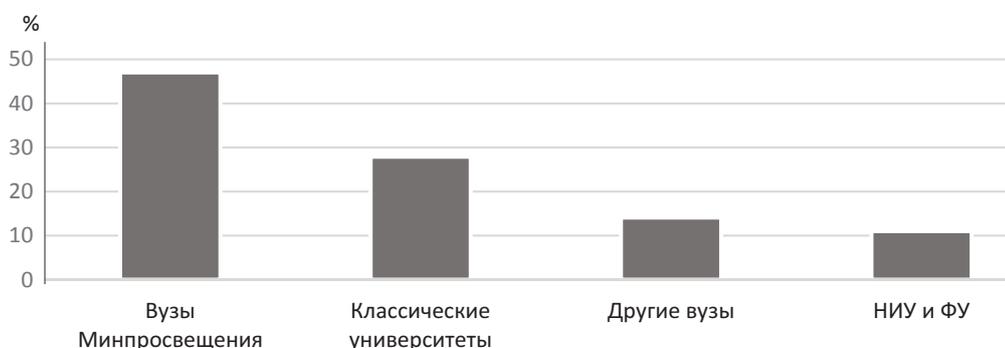


Рис. 1. Соотношение контингента, обучающегося по УГСН 44.00.00 в различных вузах РФ
 Fig. 1. The ratio of the student body majoring in the integrated group of training areas 44.00.00 in various universities of the Russian Federation



В педагогических вузах Министерства просвещения обучается самая большая доля студентов – 47% всех обучающихся по программам педагогического образования (117 808,3 человек). В большинстве федеральных округов по обучающемуся контингенту доминируют вузы Минпросвещения, за исключением Южного и Дальневосточного федеральных округов, где обучающихся по педагогическим образовательным программам больше в федеральном и классических университетах.

Классические университеты составляют значительную долю всех вузов страны, где обучаются будущие педагоги, и опыт этих вузов представляет интерес для определения перспективы развития высшего педагогического образования. Среди крупных классических университетов, в которых обучается свыше 2800 будущих педагогов, необходимо назвать Тюменский государственный университет, Иркутский государственный университет и Кубанский государственный университет. Всего к настоящему времени в 23 классических университетах, по данным Мониторинга ВО, более 100 обучающихся по программам УГСН 44.00.00.

В 8 вузах с особым статусом (национальных исследовательских и федеральных университетах) также обучаются будущие педагоги. Полагаем важным отметить, что в целом вузы этой категории не проявляют большого интереса к подготовке педагогов, несмотря на то что в результате институциональных преобразований, которые проводились в XXI в., многие из них образованы путем слияния с региональными педагогическими вузами. Среди крупных вузов, осуществляющих подготовку педагогов численностью более 2000 обучающихся, следует назвать Казанский (Приволжский) федеральный университет, Южный федеральный университет и Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова, а также два национальных исследовательских университета – Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского и Белгородский государственный национальный исследовательский университет.

На рис. 2 представлены вузы, крупнейшие в России по численности обучающихся по УГСН 44.00.00 Образование и педагогические науки.

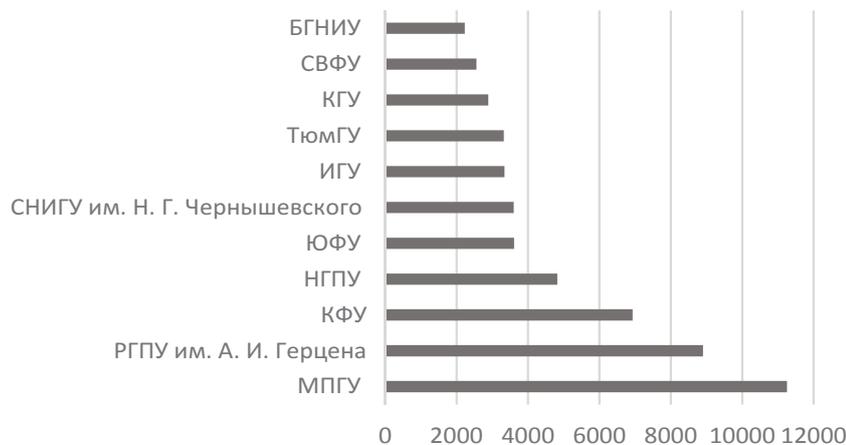


Рис. 2. Крупнейшие в России вузы по численности обучающихся по УГСН 44.00.00
Fig. 2. The largest Russian universities in terms of the number of students majoring in the integrated group of training areas 44.00.00

Во-вторых, разная ведомственная подчиненность вузов, реализующих образовательные программы подготовки педагогов, способствует расширению среды вариативности поиска концепций и технологий реализации педагогического образования. Развивающаяся вариативность высшего педагогического образования поддерживается методически разными структурами – для вузов Министерства просвещения Академией Минпросвещения, а для вузов Министерства

науки и высшего образования – ФУМО. И если ФУМО определяет свою миссию через разработку и реализацию планов, программ и проектов качественного обновления непрерывного педагогического образования в России, то Академия Минпросвещения ориентирована на повышение квалификации педагогов и развитие единого портала высшего педагогического образования. Сложившаяся ситуация является источником трудностей для целого ряда региональных ву-



зов. Наши обсуждения данного вопроса на различных встречах в научно-профессиональном сообществе показывают, что непедагогические вузы, реализующие программы подготовки педагогических кадров для региона, не включены в активные процессы обновления педагогического образования, протекающие в вузах Минпросвещения России, и это затрудняет формирование единого пространства обеспечения качества подготовки педагогов.

В-третьих, объективная необходимость сохранения автономии университетов в части концептуализации, проектирования и реализации научно-образовательной деятельности вступает в противоречие с распространяемым в настоящее время подходом к формированию единого образовательного пространства педагогического образования в вузах в части формирования единых подходов к структуре и содержанию подготовки педагогических кадров («Ядро высшего педагогического образования»).

Общая стратегия развития педагогического образования в России в настоящее время задается Концепцией подготовки педагогических кадров до 2030 года [9], однако концептуально и тактически вузы, принадлежащие к разным группам ведомственного подчинения, выбирают свои пути.

Педагогические вузы Министерства просвещения реализуют новый проект модернизации «Ядро высшего педагогического образования» [10], развивая идею модульного построения учебного плана в целях обеспечения единства содержания подготовки, создают новые программы развития компетенций студентов с использованием технопарков универсальных педагогических компетенций и разрабатывают подходы к проведению демонстрационного экзамена. «Проект «Ядра высшего педагогического образования», – отметил министр просвещения С. С. Кравцов, – это базовые и единые для всех педагогических вузов требования к структуре, содержанию, практической подготовке учителя. Теперь программы должны включать определенный набор модулей, ориентированных на освоение профессионально значимых для будущего педагога знаний и практик. По каждой из 24 школьных дисциплин также определено единое содержание предметной и методической подготовки будущих учителей» [11].

Федеральные, классические и национальные исследовательские университеты находятся в поиске собственных концепций и подходов к построению педагогического образования,

в том числе на основе своих образовательных стандартов, развивая собственную практику:

- системного обновления образовательных стандартов с учетом федеральной и региональной повестки, а также результатов «фронтирных» научных исследований, предусматривающих формирование на этой основе «инновационного дизайна образовательных программ», призванного «обеспечить максимально гибкие траектории подготовки обучающихся к педагогическим профессиям будущего», развиваемого в ЮФУ [12];

- параллельной профессионально-педагогической подготовки в рамках предметной подготовки в бакалавриате с использованием нескольких образовательных траекторий – распределенной, вариативной, интегративной, – сложившейся в КФУ [13, 14];

- расширения деятельности отдельного структурного подразделения – педагогического института – путем формирования новой системы профориентации абитуриентов, внедрения адаптивных, практико-ориентированных и гибких образовательных программ, создания цифровой экосистемы и оказания психолого-педагогической поддержки, формирования системы внешней независимой сертификации профессиональных квалификаций в СВФУ [15];

- организации образовательного процесса в форме индивидуальной образовательной траектории студента и трансформации образования на основе индивидуализации, что предполагает качественное изменение учебного плана, учебной среды, методов обучения, способов взаимодействия и общения в ТюмГУ [16];

- перехода «к широкой профессиональной подготовке, подразумевающей умение педагога адекватно реагировать на любые ситуации, возникающие в профессиональной деятельности вне зависимости от его конкретной предметной специализации» за счет модернизации учебных планов, реализации «нелинейного характера учебного плана подготовки» и организации работы базовых кафедр СНИГУ им. Н. Г. Чернышевского в образовательных организациях [17];

- создания образовательной среды вуза, способствующей развитию у студентов способности «к свободному выбору вариантов достижения образовательных результатов и построения на их основе профессиональных и жизненных перспектив» в БГНИУ [18].

Таким образом, данную особенность развития высшего педагогического образования можно охарактеризовать как *полиmodalность*, когда деятельность системы, ограничиваемая



одинаковыми временными рамками, имеет различия в стратегиях и технологиях реализации и, соответственно, дает отличающиеся результаты.

В-четвертых, реализация курса на развитие уровневого высшего образования в течение длительного периода привела к формированию вариативной системы уровневого педагогического образования, обусловленной разнообразием предлагаемых образовательных программ и различными моделями, созданными в самих вузах [19].

Анализ информации о приеме абитуриентов в новом 2023/24 учебном году, представленной на сайтах крупнейших вузов, реализующих программы подготовки педагогов, свидетельствует о довольно широком перечне предлагаемых образовательных программ как в бакалавриате, так и в магистратуре. На рис. 3 представлены данные о количестве образовательных программ бакалавриата (ОПОП Б) (4 года и 5 лет обучения суммарно) и магистратуры (ОПОП М) по направлению «Педагогическое образование» в указанных вузах.

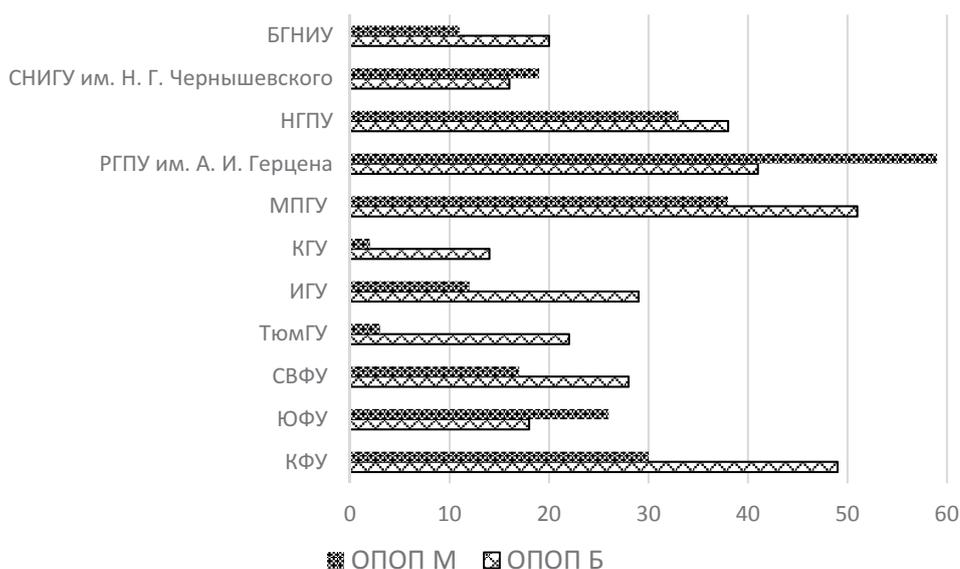


Рис. 3. Количество предлагаемых вузами ОПОП бакалавриата и магистратуры крупнейшими по контингенту обучающихся – будущими педагогами (федеральными, классическими и педагогическими университетами)

Fig. 3. The number of Bachelor's and Master's degree programs offered by universities with the largest student bodies trained as future teachers (federal classical and pedagogical universities)

Как видно на рис. 3, федеральные и классические университеты тяготеют к сокращению предложений в магистратуре в сравнении с бакалавриатом, а педагогические стремятся к достижению равновесия или увеличению количества образовательных программ в магистратуре.

Более детальный анализ программ бакалавриата показал, что в выбранных вузах, кроме РГПУ им. А. И. Герцена и СНИГУ им. Н. Г. Чернышевского, больше предлагается программ двухпрофильного бакалавриата. На рис. 4 представлено их соотношение.

Напомним, что двухпрофильный бакалавриат был введен в систему педагогического образования в 2009 г. по инициативе МПГУ – главного идеолога этой модели педагогического бакалавриата [20] – как модель подготовки учителя для

школы по двум предметам. На том этапе не был решен вопрос выработки принципа совмещения двух профилей [20], из-за чего программы двухпрофильного бакалавриата оказались очень похожими на программы специалитета, в рамках которого тоже велась подготовка учителя по двум предметам. Поэтому в настоящее время эти программы ректор МПГУ А. В. Лубков предлагает рассматривать как «хорошую основу для специалитета» [21]. По сей день, по мнению авторов данного проекта, «открытым для обсуждения остается определение потенциала и условий объединения профилей, возможного перечня таких профилей, содержания интегрированных программ. При этом обнаруживается отсутствие нормативно-правовой базы для реализации проектов такого рода» [22].

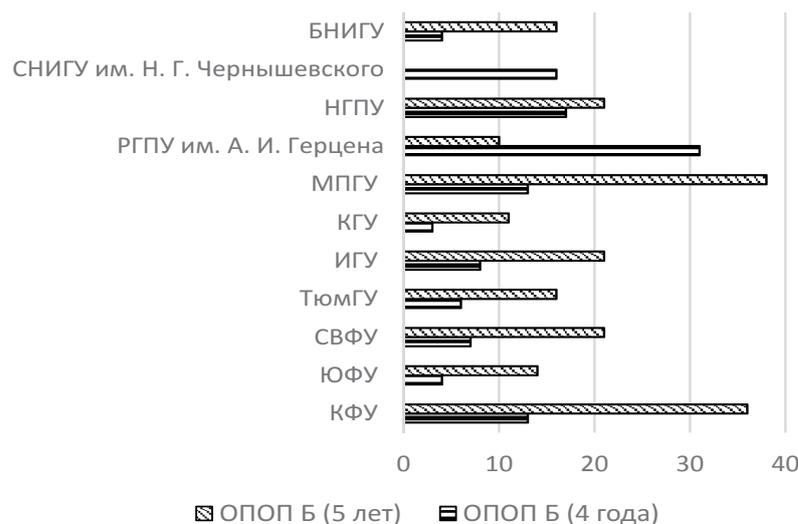


Рис. 4. Количество образовательных программ бакалавриата (4 года) и двухпрофильного бакалавриата (5 лет), предлагаемых крупнейшими по контингенту обучающихся – будущими педагогов федеральными университетами, классическими университетами, педагогическими университетами
 Fig. 4. The number of Bachelor's degree (4 years) and Double-Major Bachelor's degree (5 years) programs offered by universities with the largest student bodies trained as future teachers (federal universities, classical universities, pedagogical universities)

Приверженность реализации программ двухпрофильного бакалавриата у большого числа вузов объясняется существующим в профессиональном сообществе мнением, что такой выпускник в большей степени, нежели выпускник, обучавшийся по программе классического 4-летнего бакалавриата, защищен на рынке труда, в частности, например, более подготовлен к работе в сельской школе. Однако, на наш взгляд, такой однозначный вывод не следует только из направленности программ двухпрофильного бакалавриата, многие из которых не совмещают разные профили, а обогащают один за счет другого – например, сочетают близкие по своему содержанию дисциплины или совмещают дисциплину и дополнительное образование в области этой же дисциплины, или совмещают дисциплину и иностранный язык, что является дополнительным привлекающим фактором для наиболее подготовленных абитуриентов. Да и будущему учителю сельской школы, который в реальной практике может одновременно вести несколько учебных предметов, освоение такой программы не позволяет подготовиться к широкой вариативной реальности сельской школы.

Как известно, востребованность на современном рынке профессионального педагогического труда определяется не только готовностью к преподаванию того или иного учебного предмета – она обусловлена развитием новой трудо-

вой реальности, выдвигающей свои требования к готовности выпускника к инновационной деятельности в сфере образования, к использованию современных технологических решений на основе данных педагогической диагностики, к решению сложной совокупности профессиональных задач в педагогической деятельности. Именно поэтому педагогические вузы, сохраняя программы классического бакалавриата, расширяют возможности проектирования вариативных образовательных траекторий в магистратуре и перспективным видят путь уровневое высшего педагогического образования.

Опрос экспертов – преподавателей вузов позволил выявить наиболее эффективные модели высшего педагогического образования. Во-первых, это модель уровневого образования, предполагающая освоение программы 4-летнего бакалавриата или программы двухпрофильного 5-летнего бакалавриата и затем программы магистратуры, причем магистратура приветствуется после некоторого периода профессиональной деятельности в сфере образования. Полагаем важным отметить, что, несмотря на то что вузы активно расширяют программы бакалавриата двухпрофильного, по-прежнему более привлекательными являются программы 4-летнего бакалавриата. Многие респонденты наряду с моделью уровневого образования отметили модель педагогического специалитета. На наш



взгляд, этот выбор объясняется собственным образовательным опытом респондентов, так как в настоящее время такие программы предлагаются абитуриентам только по направлению «Педагогика девиантного поведения».

Модели разного входа в систему педагогического образования, активно обсуждаемые в профессиональном сообществе, не встретили поддержки у респондентов. Речь идет о программах сокращенного обучения для выпускников педагогических колледжей, программах профессиональной подготовки и получении ученой степени по педагогическим или психологическим научным специальностям без наличия базового высшего образования.

Неэффективными, по мнению экспертов, являются образовательные программы 2-летнего бакалавриата на базе педагогического колледжа, программы профессиональной переподготовки на базе любого высшего образования, получение ученой степени по педагогике или психологии на базе любого высшего образования.

Вариативность образования прежде всего связана с отказом от модели единой унифицированной системы образования, а также от сложившейся единой системы мировоззренческих установок [23]. Поэтому совершенно очевидно, что вариативность высшего педагогического образования созвучна современности в своих возможностях дифференциации, индивидуализации и персонификации образования.

Однако А. Б. Воронцов отмечает, что вариативность, отражающая частный (внутренний) заказ, является лишь составляющей цели образования наряду с государственным (внешним) заказом, формируемым с позиции унификации. Поэтому необходимо найти разумный баланс этих составляющих. В противном случае «осмысление процесса образования только в логике государственного заказа не позволяет современному человеку брать на себя ответственность за свой образовательный потенциал и тем более не позволит ему вести профессиональную деятельность адекватно современным требованиям» [24, с. 33–34].

Государственный заказ системе педагогического образования сформулирован в Концепции подготовки педагогических кадров до 2030 года, один из принципов которой определен следующим образом: «...единство образовательного пространства на территории Российской Федерации через единство требований и гарантий в реализации образовательными организациями обучения по программам подготовки педагогических кадров при соблюдении автономии образовательных организаций», что

должно быть обеспечено единством подходов «к осуществлению предметной, методической и психолого-педагогической подготовки будущих учителей» [25].

Реализация этого принципа в реальной практике высшего педагогического образования, на наш взгляд, предполагает решение ряда задач по формированию в профессиональном сообществе понимания *сущности современного педагогического образования*. Обратим внимание читателя на ряд позиций.

Во-первых, современное педагогическое образование *междисциплинарно* по своей сути, так как профессиональные задачи в деятельности педагога сложны и интегративны. Образование будущего педагога не может быть сведено к отличному знанию преподаваемого предмета, к исключительно предметной подготовке. В подготовке учителя чрезвычайное значение имеют психолого-педагогическая и методическая составляющие.

Как уже отмечалось выше, единое пространство подготовки педагогов в педагогических вузах Министерства просвещения обеспечивается сегодня формированием ядра педагогического образования как основы содержания образовательных программ, совершенствованием профессионального экзамена в формате демонстрационного экзамена и формированием региональных систем научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров. Проект «Ядро высшего педагогического образования» содержательно делает акцент на дифференцированной предметной подготовке будущего учителя и направлен на обновление образовательных программ подготовки учителей-предметников.

Однако в реальной школьной практике педагоги, как показало анкетирование 802 педагогов системы общего образования, наряду с предметными результатами учащихся обращают внимание на их личностные результаты. На рис. 5 представлены обобщенные результаты опроса.

Внимание педагогов-практиков к необходимости и значимости достижения учащимися личностных результатов и значимых для них в жизни мягких (гибких) компетенций свидетельствует о сущностных изменениях в общем образовании, где «выбор и самореализация ученика становятся определяющим фактором трансформации традиционного образовательного процесса и ускоряют переход процесса обучения в образовательный процесс, который ориентирован на самоопределение школьника» [26]. На достижении личностных и метапредмет-

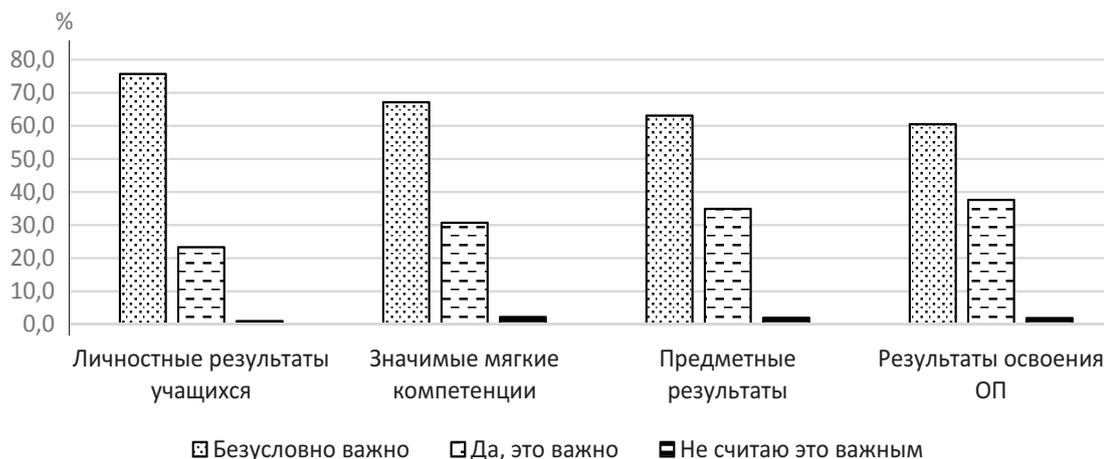


Рис. 5. Значимость результатов, достигаемых учащимися, по мнению педагогов, в их профессиональной деятельности

Fig. 5. The significance of the results achieved by students, according to teachers in their professional activities

ных результатов сделан акцент и в требованиях ФГОС общего образования. Поэтому очевидным видится следующий этап в формировании ядра содержания педагогического образования, заключающийся в интеграции педагогического и психологического знания не только в психолого-педагогическом модуле (что пока не сделано), но и в общих актуальных для будущего учителя современных учебных дисциплинах, практикумах и практиках.

Во-вторых, современное педагогическое образование – *фундаментальное* и не может быть сведено к профессиональному ремесленному образованию, «задачей которого является всестороннее развитие личности на базе общего (полного) среднего образования, но с максимальной профессиональной направленностью общеобразовательных, в том числе и гуманитарных дисциплин, с «привязкой» их к ... специальным дисциплинам, а также к нуждам практического обучения» [27].

Ценностный потенциал профессиональной педагогической деятельности и, соответственно, высшего педагогического образования всесторонне изучен и обоснован в целом ряде исследований (А. Г. Бермус, Е. В. Пискунова, Н. Ф. Радинова, Н. К. Сергеев, В. В. Сериков и др.). Обратим внимание на фундаментальность содержания педагогического образования, которая на основе усиления интегративных (междисциплинарных) связей содержания педагогического образования и реализации преемственности теоретической и практической подготовки будущих педагогов обеспечивает взаимосвязь вариативности и единства образовательного пространства, учитывает региональные контексты и сложившиеся в вузах научно-педагогические традиции.

Фундаментальность содержания педагогического образования всегда являлась предметом дискуссий. На наш взгляд, она не может быть сведена только к изучению закономерностей и принципов или к чтению трудов классиков. Она обеспечивается использованием фундаментальных, проверенных временем и практикой образования научных знаний для решения педагогических задач современности, профессиональных задач педагога. Фундаментальность связана, на наш взгляд, прежде всего с организацией самостоятельной и исследовательской (групповой и индивидуальной) работы студентов с различными источниками информации, в том числе научными первоисточниками, базами данных, аналитическими материалами, методическими разработками, при поддержке преподавателей в целях поиска обоснованных решений учебно-профессиональных задач. Поэтому содержание фундаментального педагогического образования правомерно рассматривать в качестве «динамичного конструкта, который постоянно проектируется в совместной деятельности преподавателей, студентов, работодателей с учетом заданных целей, сформулированных на языке компетентностей, образовательных возможностей конкретных студентов, контекстов реальной практики и результатов исследований различных проблем профессионального педагогического образования» [28].

В-третьих, образование учителя, педагога не завершается с получением диплома, оно *непрерывно* по своей сути. «Учитель учит успешно до тех пор, пока учится сам», – писал основоположник научной педагогики в России К. Д. Ушинский. Ключевым в этой мысли является слово «успешно». Учитель будет ин-



интересен своим ученикам и уважаем ими, пока он сам открыт для познания стремительно изменяющейся педагогической действительности. Именно поэтому так важно сохранить уровневое педагогическое образование, когда в магистратуре расширяются возможности наращивания профессиональных компетенций педагогов в логике развития современной системы общего образования, и обеспечить постдипломное непрерывное образование профессионалов.

Представленная в статье позиция авторов обуславливает необходимость поиска и нахождения консолидированного в профессиональном сообществе мнения о сущности современного высшего педагогического образования как образования междисциплинарного, фундаментального и непрерывного, что, в свою очередь, является основанием для формирования единого образовательного пространства подготовки педагога в различных вузах, независимо от их ведомственной подчиненности, включенности в те или иные модернизационные процессы.

Библиографический список

1. Глава РАО рассказала, какие направления будут переходить на специалитет // РИА «НОВОСТИ». URL: <https://ria.ru/20230323/spetsialitet-1859942343.html> (дата обращения: 13.04.2023).
2. Ректоры вузов Томска оценили планы по изменению системы высшего образования // НОВОСТИ vtomske.ru, 22.02.2023. URL: <https://news.vtomske.ru/news/197060-rektory-vuzov-tomska-ocenili-planypromenyeniya-sistemy-vysshego-obrazovaniya> (дата обращения: 13.04.2023)
3. Зря на преподавателей время свое потратили // Коммерсантъ. 27.01.2023. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/5785938> (дата обращения: 13.04.2023)
4. Прощай, бакалавриат, здравствуй, специалитет // Indikator. Гуманитарные науки. 21.02.2023. URL: <https://indicator.ru/humanitarian-science/proshai-bakalavriat-zdravstvui-specialitet.htm> (дата обращения: 13.04.2023).
5. Гинецинский В. И., Жукова В. П., Лик Н. В. Педагогическая антропология в контексте характеристических признаков информационного общества // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. 2007. Т. 8, вып. 2. С. 92–94. EDN: JWWATR
6. Лаптев В. В., Писарева С. А., Тряпицына А. П. Особенности модернизации системы и содержания педагогического образования на рубеже XX–XXI веков // Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития / науч. ред. Ю. П. Зинченко. Ростов н/Д : Южный федеральный университет, 2020. С. 172–191. EDN: VSLLTJ
7. Марголис А. А., Сафронова М. А. Итоги комплексного проекта по модернизации педагогического образования в Российской Федерации (2014–2017 гг.) // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23, № 1. С. 5–24. <https://doi.org/doi:10.17759/pse.2018230101>
8. Марголис А. А. Модернизация педагогического образования в Российской Федерации. М. : Московский государственный психолого-педагогический университет, 2019. 336 с.
9. О Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г.: распоряжение Правительства РФ от 24 июня 2022 г. № 1688-р. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404830447/> (дата обращения: 10.04.2023)
10. Ядро высшего педагогического образования. URL: <https://apkpro.ru/proekty/yadro-vysshego-pedagogicheskogo-obrazovaniya/>
11. Кравцов С. С. Учитель формирует будущее страны // Вестник образования, июль. 2022. С. 3.
12. Бермус А. Г., Бондарев М. Г., Кирик В. А., Куликовская И. Э., Чумичева Р. М. Концепция развития педагогического образования в федеральном многопрофильном университете (на примере ЮФУ) // Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития / науч. ред. Ю. П. Зинченко. Ростов н/Д : Южный федеральный университет, 2020. С. 515–541. EDN: VSLLTJ
13. Калимуллин А. М., Габдулхаков В. Ф. Модель педагогического образования как форма реализации Стратегической академической единицы // Образование и саморазвитие. 2016. № 2 (48). С. 3–17.
14. Габдрахманова Р. Г., Насибуллов Р. Р., Гарнаева Г. И., Шакирова К. Б., Мавлюдова Л. У. Распределенная модель подготовки учителя в Казанском федеральном университете // Образование и саморазвитие. 2016. № 2 (48). С. 47–62. EDN: WMRTOF
15. Третьякова Т. В., Осипова М. В. Подготовка будущих педагогов в соответствии с целевыми ориентирами национального проекта «Образование» // Педагогические классы: опыт и перспективы: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. А. И. Жука, А. В. Позняк. Минск: БГПУ, 2022. С. 99–102. EDN: KTJSUK
16. Волосникова Л. М., Кукуев Е. А., Огороднова О. В., Патрушева И. В., Федина Л. В. Индивидуальные образовательные траектории в университетском педагогическом образовании. Москва : Знание-М, 2021. 152 с. EDN: SKHMEV
17. Концепция развития педагогического образования в Федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского». URL: https://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2022/09/20/konceptsiya_pedobrazovaniya_sgu.pdf (дата обращения: 17.04.2023).
18. Кролевецкая Е. Н., Исаев И. Ф. Социокультурная образовательная среда вуза как фактор развития полисубъектности будущего педагога // Высшее образование в России. 2022. Т. 31, № 6. С. 114–135. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-6-114-135>
19. Писарева С. А., Тряпицына А. П. Вариативность моделей университетской подготовки педагогов //



- Подготовка педагогов в контексте инновационных изменений в высшем образовании: сб. ст. науч.-практ. конф. / ред. совет: А. П. Тряпицына, Н. В. Примчук. СПб. : Астерион, 2019. С. 30–37. EDN: CJKFVJ
20. Матросов В. Л., Артамонов Г. А., Матросов С. В. Отечественная практика подготовки учителей двух предметов: история вопроса и перспективы реализации в рамках ФГОС третьего поколения // Преподаватель XXI век. 2010. № 1-1. С. 7–12.
 21. Уместный специалитет: подготовку будущих учителей хотят усилить. Отказ от бакалавриата предложили начать с педагогических специальностей // Известия. 29 марта 2023 года. URL: <https://iz.ru/1489261/sergei-gurianov/umestnyi-spetsialitet-podgotovku-budushchikh-uchitelei-khotiat-usilit> (дата обращения: 14.04.2023)
 22. Состоялось рабочее совещание по вопросу обсуждения программ двухпрофильного бакалавриата. 09 ноября 2021 г. // Официальный сайт МПГУ. URL: <http://mpgu.su/novosti/sostoialos-rabochee-soveshhanie-po-voprosu-obsuzhdenija-programm-dvuhprofilnogo-bakalavriata/> (дата обращения: 23.04.2023).
 23. Турбовской Я. С. Мир образования и его философия // Известия Российской академии образования. 2005. № 2. С. 3–20.
 24. Воронцов А. Б. Унификация или вариативность в общем образовании: проблема выбора // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2019. № 3 (49). С. 33–51. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2019.49.3.03>, EDN: CDQAMV
 25. О Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г.: распоряжение Правительства РФ от 24 июня 2022 г. № 1688-р. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404830447/> (дата обращения: 10.04.2023).
 26. Трансформация общего образования: персонализированное обучение / науч. ред. А. П. Тряпицына. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2023. 176 с.
 27. Романцев Г. М., Колобков И. А. Ремесленное профессиональное образование как одно из направлений реформирования профессионального образования // Образование и наука. 2006. № 5 (41). С. 45–51.
 28. Тряпицына А. П. Содержание современной профессиональной подготовки студентов – будущих учителей (доклад на заседании президиума Российской академии образования 26 июня 2013 г.) // Известия Российской академии образования. 2013. № 3 (27). С. 35–48.
- universities evaluated plans to change the system of higher education). *NOVOSTI vtomske.ru* (NEWS vtomske.ru) 22.02.2023. Available at: <https://news.vtomske.ru/news/197060-rektory-vuzov-tomska-ocenili-plany-pozimneniyu-sistemy-vysshego-obrazovaniya> (accessed 13 April 2023) (in Russian).
3. *Zrya na prepodavateley vremya svoe potratili* [You wasted your time on teachers]. *Kommersant* [Merchant]. 27.01.2023. Available at: <https://www.kommersant.ru/doc/5785938> (accessed 13 April 2023) (in Russian).
 4. *Proshchay, bakalavriat, zdravstvuy, spetsialitet* [Goodbye, bachelor's degree, hello, specialty]. *Indikator. Gumanitarnye nauki* [Indikator. Humanities]. 02.21.2023. Available at: <https://indikator.ru/humanitarian-science/proshai-bakalavriat-zdravstvui-specialitet.htm> (accessed 13 April 2023) (in Russian).
 5. Ginetsinsky V. I., Zhukova V. P., Lik N. V. Pedagogical anthropology in the context of the characteristic features of the information society. *Scientific Notes of the St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work*, 2007, vol. 8, iss. 2, pp. 92–94 (in Russian). EDN: JWWATR
 6. Laptev V. V., Pisareva S. A., Tryapitsyna A. P. Features of modernization of the system and content of pedagogical education at the turn of the XX–XXI centuries. In: Zinchenko Yu. P., sci. ed. *Pedagogicheskoe obrazovanie v sovremennoy Rossii: strategicheskie orientiry razvitiya* [Pedagogical Education in Modern Russia: Strategic Development Guidelines]. Rostov-on-Don, Southern Federal University Publ., 2020, pp. 172–191 (in Russian). EDN: VSLLTJ
 7. Margolis A. A., Safronova M. A. The project of modernization of teacher education in the Russian Federation: Outcomes 2014–2017. *Psychological Science and Education*, 2018, vol. 23, no. 1, pp. 5–24 (in Russian). <https://doi.org/doi:10.17759/pse.2018230101>
 8. Margolis A. A. *Modernizatsiya pedagogicheskogo obrazovaniya v Rossiyskoy Federatsii* [Modernization of Teacher Education in Russian Federation]. Moscow, Moscow State Psychological and Pedagogical University Publ., 2019, 336 p. (in Russian).
 9. On the Concept of training teachers for the Education System for the Period up to 2030. Decree of the Government of the Russian Federation No. 1688-r of June 24, 2022. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404830447/> (accessed 10 April 2023) (in Russian).
 10. *Yadro vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya* (The core of higher pedagogical education). Available at: <https://apkpro.ru/proekty/yadro-vysshego-pedagogicheskogo-obrazovaniya/> (accessed 10 April 2023) (in Russian).
 11. Kravtsov S. S. *Uchitel' formiruet budushchee strany* [Teacher shapes the future of the country]. *Vestnik obrazovaniya* [Bulletin of Education] July, 2022, p. 3. (in Russian).
 12. Bermus A. G., Bondarev M. G., Kirik V. A., Kulikovskaya I. E., Chumicheva R. M. The concept of development of pedagogical education at the federal

References

1. *Glava RAO rasskazala, kakie napravleniya budut perekhodit' na spetsialitet* (The head of RAO told which directions will switch to the specialty). *RIA "NOVOSTI"* (RIA NEWS). Available at: <https://ria.ru/20230323/spetsialitet-1859942343.html> (accessed 13 April 2023) (in Russian).
2. *Rektory vuzov Tomska otsenili plany po izmeneniyu sistemy vysshego obrazovaniya* (Rectors of Tomsk uni-



- multidisciplinary university (on the example of SFU). In: Zinchenko Yu. P., sci. ed. *Pedagogicheskoe obrazovanie v sovremennoy Rossii: strategicheskie orientiry razvitiya* [Pedagogical Education in Modern Russia: Strategic Development Guidelines]. Rostov-on-Don, Southern Federal University Publ., 2020, pp. 515–541 (in Russian). EDN: VSLLTJ
13. Kalimullin A. M., Gabdulkhakov V. F. The model of teacher education as a form of implementation of the Strategic academic unit. *Education and Self-Development*, 2016, no. 2 (48), pp. 3–17 (in Russian).
14. Gabdrakhmanova R. G., Nasibullov R. R., Garnaeva G. I., Shakirova K. B., Mavlyudova L. U. Distributed model of teacher education at Kazan Federal University. *Education and Self-Development*, 2016, no. 2 (48), pp. 47–62 (in Russian). EDN: WMRTOF
15. Tretyakova T. V., Osipova M. V. Training of future teachers in accordance with the targets of the national project “Education”. *Pedagogicheskie klassy: opyt i perspektivy: materialy IV Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* [Zhuk A. I., Poznyak A. V., eds. Pedagogical Classes: Experience and Prospects: materials of the 6th International Scientific and Practical Conference]. Minsk, Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank Publ., 2022, pp. 99–102 (in Russian). EDN: KTJSUK
16. Volosnikova L. M., Kukuev E. A., Ogorodnova O. V., et al. *Individual'nye obrazovatel'nye traektorii v universitetskom pedagogicheskom obrazovanii* [Individual Educational Trajectories in University Pedagogical Education]. Moscow, Znanie-M Publ., 2021. 152 p. (in Russian). EDN: CKHMEV
17. *Kontseptsiya razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya v Federal'nom gosudarstvennom byudzhethnom obrazovatel'nom uchrezhdenii vysshego obrazovaniya «Saratovskiy natsional'nyy issledovatel'skiy gosudarstvennyy universitet imeni N. G. Chernyshevskogo»* (The concept of the development of pedagogical education in the Federal State Budgetary educational Institution of Higher Education “Saratov State University”). Available at: https://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2022/09/20/konceptsiya_pedobrazovaniya_sgu.pdf (accessed 17 April 2023) (in Russian).
18. Krolevetskaya E. N., Isaev I. F. Socio-cultural educational environment of university as a factor in the development of future teacher’s polysubjectness. *Higher Education in Russia*, 2022, vol. 31, no. 6, pp. 114–135 (in Russian). <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-6-114-135>
19. Pisareva S. A., Tryapitsyna A. P. Variability of models of teachers’ university training. In: *Podgotovka pedagogov v kontekste innovatsionnykh izmeneniy v vysshem obrazovanii: sb. st. nauch.-prakt. konf.* [Tryapitsyna A. P., Primchuk N. V., ed. board. Teacher Training in the Context of Innovative Changes in Higher Education. Collection of articles of the scientific and practical conference]. St. Petersburg, Asterion Publ., 2019, pp. 30–37 (in Russian). EDN: CJKFVJ
20. Matrosov V. L., Artamonov G. A., Matrosov S. V. Training two-subjects teachers in Russia: Historical outlook and prospects within third generation Federal State Educational Standards. *Prepodavatel XXI vek* [Teacher of the XXI century], 2010, no. 1-1, pp. 7–12 (in Russian).
21. Umestnyi spetsialitet: podgotovku budushchikh uchiteley khotyat usilit'. Otkaz ot bakalavriata predlozhili nachat' s pedagogicheskikh spetsial'nostey (Relevant specialty: they want to strengthen the training of future teachers. The rejection of the bachelor’s degree was proposed to begin with pedagogical specialties). *Izvestiya*. March 29. 2023. Available at: <https://iz.ru/1489261/sergei-gurianov/umestnyi-spetsialitet-podgotovku-budushchikh-uchitelei-khotiat-usilit> (accessed 14 April 2023) (in Russian).
22. Sostoyalos’ rabochee soveshchanie po voprosu obsuzhdeniya programm dvukhprofil'nogo bakalavriata. 09 noyabrya 2021 g. (A working meeting was held on the discussion of two-profile bachelor’s degree programs. 9 November 2021). Available at: <http://mpgu.su/novosti/sostoyalos-rabochee-soveshchanie-po-voprosu-obsuzhdeniya-programm-dvuhprofilnogo-bakalavriata> (accessed 23 April 2023) (in Russian).
23. Turbovskoy Ya. S. The world of education and its philosophy. *Izvestia of the Russian Academy of Education*, 2005, no. 2, pp. 3–20 (in Russian).
24. Vorontsov A. B. Harmonization or variability in general education: What is more important. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 2019, no. 3 (49), pp. 33–51 (in Russian). EDN: CDQAMV
25. On the Concept of training teachers for the Education System for the period up to 2030. Decree of the Government of the Russian Federation No. 1688-r of June 24, 2022. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404830447> (accessed 10 April 2023) (in Russian).
26. Tryapitsyna A. P., sci. ed. *Transformatsiya obshchego obrazovaniya: personifitsirovannoe obuchenie* [Transformation of General Education: Personalized Learning]. St. Petersburg, Herzen University Publ., 2023. 176 p. (in Russian).
27. Romantsev G. M., Kolobkov I. A. Craft vocational education as one of the directions of reforming vocational education. *The Education and Science Journal*, 2006, no. 5 (41), pp. 45–51 (in Russian).
28. Tryapitsyna A. P. The content of modern professional training of students as future teachers (report at the meeting of the Presidium of the Russian Academy of Education on June 26 2013). *Izvestiya of the Russian Academy of Education*, 2013, no. 3 (27), pp. 35–48 (in Russian).

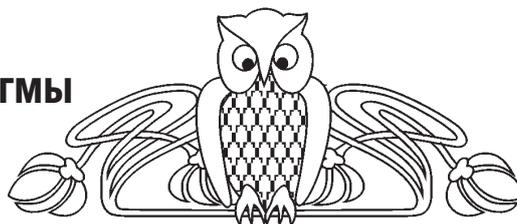
Поступила в редакцию 23.04.2023; одобрена после рецензирования 20.05.2023; принята к публикации 15.06.2023
The article was submitted 23.04.2023; approved after reviewing 20.05.2023; accepted for publication 15.06.2023



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12, вып. 3 (47). С. 209–214
Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2023, vol. 12, iss. 3 (47), pp. 209–214
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-3-209-214>, EDN: NAVDFW

Научная статья
УДК 37.01

Признаки антропологической парадигмы в профессиональном образовании



Е. А. Максимова

Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия, 410012, г. Саратов, ул. Астраханская, д. 83

Максимова Елена Александровна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры английского языка и методики его преподавания, maksimolena@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5677-3780>

Аннотация. *Актуальность* исследования обусловлена развивающимся полипарадигмальным подходом в педагогической науке и практике. Разнообразное содержание множества параллельно существующих парадигм оказывает влияние как на методологию постановки проблем в области образования, так и на решение практико-ориентированных задач образовательного процесса. *Цель:* выявление некоторых признаков антропологической парадигмы и определение возможности их развития в профессиональном образовании. *Результаты:* отмечено, что доминирующая образовательная парадигма определяется спецификой уклада общества. Сопоставлены разные подходы к определению количества и содержания парадигм в образовании. Показана непродуктивность противопоставления классической парадигмы во всех вариантах ее модернизации и парадигмы гуманистической. Высказано предположение, что антропологическая парадигма обладает потенциалом для их сближения. Определены некоторые признаки антропологической парадигмы – перенос акцента с информации на знание, технологизация профессиональной деятельности, виртуализация занятости. Показано, как эти признаки проявляются в профессиональном образовании. *Основные выводы:* в соответствии с внутренней логикой развития системы образования точечные изменения, вызванные обнаруженными признаками, могут стать потенциальными точками ее роста.

Ключевые слова: профессиональное образование, образовательная парадигма, антропологическая парадигма, полипарадигмальный подход

Для цитирования: Максимова Е. А. Признаки антропологической парадигмы в профессиональном образовании // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12, вып. 3 (47). С. 209–214. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-3-209-214>, EDN: NAVDFW

Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International (CC-BY 4.0)

Article

Signs of the anthropological paradigm in professional education

Е. А. Maksimova

Saratov State University, 83 Astrakhanskaya St., Saratov 410012, Russia

Elena A. Maksimova, maksimolena@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5677-3780>

Abstract. The paper is of importance due to the developing poly-paradigmatic approach in the pedagogical theory and practice. Diverse content of numerous paradigms influences both, the methodology of bringing up educational issues and solving every-day practical tasks of the educational process. The purpose of the article is to reveal certain signs of the anthropological paradigm and indicate whether it is possible to develop them in professional education. It is mentioned that the dominant educational paradigm is set in accordance with the pattern of the society. Differing approaches to define the number and the content of paradigms in education are compared. It is shown that opposing classical paradigm (in all its variations) to the humanistic one is counter-productive. The idea of the anthropological paradigm having potential to bringing them together is expressed. Some signs of the anthropological paradigm are defined. They are the shift from information to knowledge, technology-advanced professional activity, and virtual occupation. It is shown that the signs mentioned are found in professional education. The conclusion is drawn that in accordance with the inner logic of the system development these spot changes, caused by the signs mentioned are to become the areas of the system's growth.

Keywords: professional education, education paradigm, anthropological paradigm, poly-paradigmatic approach

For citation: Maksimova E. A. Signs of the anthropological paradigm in professional education. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2023, vol. 12, iss. 3 (47), pp. 209–214 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-3-209-214>, EDN: NAVDFW

This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC-BY 4.0)



Введение

Содержание многочисленных парадигм образования, представленных сегодня в науке, разнообразно. В результате социокультурного, экономического, технического, интеллектуального развития общества последовательно сформировались и развивались в направлении взаимного противопоставления крупные парадигмы образования, иногда называемые супер-парадигмами, – традиционная классическая, технократическая, личностно-ориентированная гуманистическая.

В настоящее время исследователи и практики в области педагогики акцентируют внимание на необходимость полипарадигмального подхода в образовании. Российские и зарубежные авторы обуславливают его вариативностью образовательных систем, возможностью сосуществования и взаимного дополнения различных подходов к постановке и решению концептуальных задач, а также к моделированию образовательных процессов [1–3]. П. Ф. Кубрушко и Л. И. Назарова отмечают, что сочетание когнитивной, технократической и гуманистической парадигм повышает вероятность преодоления инерционности системы образования [4]. В то же время И. М. Осмоловская считает, что наблюдаемая тенденция более правомерно может быть охарактеризована как наличие именно различных подходов, а не различных парадигм, поскольку меняются лишь способы решения задач в сфере образования, в то время как концептуально проблемы остаются неизменными [5].

В условиях современного развития общества подтверждается справедливость закона техно-гуманитарного баланса А. П. Назаретяна, в соответствии с которым все более мощные технологии требуют более совершенных социально-гуманитарных средств их контроля, что позволит обеспечить баланс в обществе и его устойчивость [6]. В этой связи остается актуальной для системы образования задача влияния на развитие общества и личности, на мировоззрение и мышление будущих специалистов. Одним из вариантов решения данной задачи может стать развитие антропологической парадигмы в образовании.

Описание некоторых признаков антропологической парадигмы и возможности их развития в профессиональном образовании составляет цель данной работы.

Обзор исследований парадигм в образовании

Введенный Т. Куном в научный обиход термин «парадигма» исходно имел значение наиболее характерных, типичных научных проблем и вариантов их решения [7]. Столь широкая формулировка позволяет исследователям конкретизировать данное определение и рассматривать признаки парадигм в разных областях науки. В частности, в области образования парадигма представляет собой устоявшуюся модель решения педагогических задач [8, с. 421], при этом обеспечивая единство теоретических и практических подходов к образовательному процессу [9]. П. Б. Суртаев вводит понятие «парадигмальные явления» и рассматривает процесс эволюционирования парадигм в образовании, который заключается в том, что инвариантное содержание парадигмы меняет свою значимость, весомость от подхода до процесса и императива и в разные исторические периоды наблюдается сближение или, напротив, расхождение реально действующих в педагогической науке и практике множественных парадигм [10].

Обзор исследований парадигм в образовании показывает, что их количество и характеристики определяются авторами вариативно. Так, М. В. Ретивых описывает религиозно-догматическую, природосообразную, инструментальную и формирующую парадигмы в образовании, которые сменяли одна другую в зависимости от типа универсальной культуры в обществе [11]. Н. А. Чечева считает, что профессиональную деятельность педагога регулируют три парадигмы – позитивистская, личностная и антропологическая [12]. Г. А. Окушова показывает, что смена типа философского мышления обуславливает переходы между предметно-ориентированной и личностно-ориентированной парадигмами [13].

Н. А. Эмих описывает феномен антропоориентированного парадигмального образовательного пространства в антропологическом аспекте. Она обращает внимание, что это пространство охватывает все сферы культуры и жизни общества и воссоздает человека культуры, противопоставляя его человеку-функции, характерному для технократической культурной парадигмы [14]. Е. Н. Дмитриева доказывает преимущества смысловой парадигмы как варианта модернизации подготовки педагогов в системе высшего образования. Ее сущность заключается в активизации когнитивных механизмов и использования герменевтических методов в образовательном процессе [15].



Таким образом, проблема парадигм и парадигмального подхода к образованию является весьма разработанной, но не теряет своей актуальности ни на методологическом уровне, ни на уровне предметного применения.

Методологическая база исследования

Методологической базой исследования явились: научные труды в области философии, социологии, культурологии, авторы которых рассматривают сущность, структуру и особенности парадигм в образовании; концептуальные идеи тождества и взаимного влияния социокультурных и техногенных процессов; парадигмальный, средовой и сценарный подходы к развитию образования. В работе использованы такие теоретические методы исследования, как междисциплинарный анализ научной литературы, теоретическое обобщение, моделирование, систематизация концепций, перенос результатов исследований из смежных отраслей науки в область образования.

Родство и взаимное противопоставление парадигм

В некоторых исследованиях автора [16, 17] развивается идея, что господствующая в образовании парадигма определяется спецификой уклада общества. В частности, переход от ремесленного к промышленному, информационному и в перспективе постинформационному укладу обуславливает последовательное наложение операционной, когнитивной, деятельностной, компетентностной и в перспективе антропологической образовательной парадигмы.

Известно, что особенностью российской системы образования с самого начала ее институционального оформления в XVIII в. была социально-государственная обусловленность требований к результатам образования. Государству и обществу требовались грамотные специалисты для осуществления конкретных видов деятельности, для работы в конкретных отраслях хозяйства. Вне зависимости от социально-политических условий, от переживаемых кризисов и катастроф акцент на социальном заказе оставался неизменным, в то время как сам заказ оформлялся в зависимости от конъюнктуры – больше специалистов для добывающих и перерабатывающих отраслей, для сельского хозяйства или строительства в разные исторические периоды. Поэтому «функциональное» отношение к человеку, к специалисту является

традиционным для российского образования. Крепкий знаниевый фундамент, рационалистический характер деятельности, бинарность в оценке результатов (умеет – не умеет, знает – не знает, владеет – не владеет и т. д.) в равной степени характерны и для операционной, и для когнитивной, и для деятельностной, и для компетентностной парадигмы.

С другой стороны, становление гуманистической парадигмы и связанных с ней культурологической и личностно ориентированной парадигм сосредоточило весь образовательный процесс на обучающемся, связано со стимулированием мотивации, определением личностных смыслов, актуализацией процессов «самости», становлением личности в культуре. Расширение области исследований, связанных со становлением гуманистической парадигмы, привнесло в проблемное поле педагогики феномены выбора, пробы, образовательного капитала, индивидуальной траектории, педагогической поддержки и сопровождения (В. В. Сериков, И. С. Якиманская Т. М. Ковалева, А. А. Остапенко и др.).

В результате традиционная парадигма (со всеми вариантами ее модернизации) и гуманистическая парадигма стали развиваться по пути взаимного противопоставления, что далеко не всегда обоснованно. К примеру, в профессиональном образовании оснований для такого противопоставления нет. Более того, имеет смысл их сближение, поскольку практическая реализация субъектности, свободы выбора затруднена – чтобы быть востребованным и конкурентоспособным, специалист должен обладать востребованными качествами, развить профессионально значимые умения и навыки. В противном случае он не будет конкурентоспособным, востребованным на рынке труда. Полагаем, одним из возможных направлений сближения этих парадигм является парадигма антропологическая.

Признаки антропологической парадигмы

Прежде всего отметим, что антропологическая парадигма шире гуманистической. Она позволяет рассматривать образование комплексно. О. В. Черкасова замечает, что антропологическая традиция российской педагогики всегда учитывала социальную природу человека и социальные факторы его воспитания [18]. Определяя признаки антропологической парадигмы, мы в соответствии с данными традициями обращаем внимание не только на свободу и самоценность



человека, но и на специфику его деятельности, требований к нему, обусловленную уровнем развития технологий и социокультурного развития общества.

Одной из современных тенденций в развитии общества является повышение интеллектуальной сложности труда, его наукоемкость. Связанный с этой тенденцией признак антропологической парадигмы в образовании – *перенос акцента с информации на знание, ценность знания*.

Следует отметить, что проблема информации исследуется в науке в контексте теории связи, в то время как проблема знания – в контексте теории познания. Знания в современных реалиях становятся полноценным фактором производства. Информация – характеристика современных коммуникационных технологий, однако лавинообразный рост ее количества оказывает негативное воздействие, проявляющееся в информационных перенасыщенности и загрязнении, как отмечает А. П. Парахонский [19]. Поэтому важно умение специалиста подвергать получаемую информацию критическому анализу, сравнивать данные из различных источников, на основе сопоставительного анализа продуцировать новое знание. Примечательно, что знание не может быть транслировано – передается исключительно информация, тогда как знание имеет личностный характер, как отмечает Н. М. Чуринов [20]. Человек может произвести знание только сам, используя приемы и технологии обработки информации. Для образовательного процесса в контексте антропологической парадигмы важно ценностное отношение к формируемому знанию, его приоритет перед объемом осваиваемой информации.

Другой наблюдаемой в настоящее время тенденцией является *технологизация профессиональной деятельности*, характер которой объективно меняется. Во-первых, система управления предприятиями и организациями в разных отраслях хозяйства и сферах деятельности, разных форм собственности благодаря внедрению современных технологий изменилась в аспектах ведения документации, планирования, составления отчетности и подачи ее в контролирующие органы. Во-вторых, ряд современных сфер профессиональной деятельности (страхование, консалтинг, маркетинг, менеджмент) – информационный по своему характеру. Профессии не информационные (в добывающих и перерабатывающих отраслях, строительстве, сельском хозяйстве) становятся более наукоемкими, требуют умения работать со сложным оборудованием. На

практике подготовка специалистов к новым условиям профессиональной деятельности связана с обеспечением образовательного процесса современными информационно-коммуникационными технологиями, виртуальными тренажерами, техническими обучающими системами, методами применения искусственного интеллекта в образовании.

Отметим также тенденцию *виртуализации занятости*. Такие свойства виртуальной реальности, как ее автономность (собственные пространственно-временные границы), продуцированность (она порождена реальной деятельностью), диалоговость (открытый диалог включенных в эту реальность участников) [21, 22], формулируют весьма противоречивые требования к специалистам. С одной стороны, они должны работать изолированно, с другой – профессионально значимыми для них являются навыки коммуникации, поскольку способом решения проблемных задач является диалог участников профессиональных форумов. Новая форма занятости, как отмечают исследователи психологии труда, меняет механизм освоения студентами профессионального опыта. Традиционно освоение профессионального опыта представляет собой поэтапную последовательную интериоризацию модели профессиональной деятельности – обучение, освоение на практике, самоидентификация [23]. Внедрение в образовательный процесс виртуальных тренажеров и обучающих технических средств способствует тому, что составляющие опыта формируются на последовательно, а параллельно-последовательно: освоение содержания специальных дисциплин уступает формированию у обучающихся деятельностных способностей.

Заключение

Проведенный анализ показал, что парадигмальный подход в образовании позволяет связывать внешние по отношению к системе образования условия и изменения – социальные, экономические, культурные – с характеристиками самой системы, определять ее признаки в зависимости от уклада общества. В то же время в прикладном аспекте этот подход дает основания для развития отдельных компонентов образовательного процесса – содержания образования, форм его организации, применяемых технологий и т. д.

Упомянутые в статье современные тенденции развития общества – перенос акцента с информации на знание, технологизация про-



фессиональной деятельности и виртуализация занятости – рассматриваются как признаки антропологической парадигмы, которые оказывают влияние на образовательный процесс. В соответствии с внутренней логикой развития системы образования эти точечные изменения могут стать импульсом для ее дальнейшего роста.

Библиографический список

1. Колесникова И. А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. СПб. : СПбГУПМ, 1999. 242 с.
2. Lindgren C. E. The Evolution of the Educational Paradigm. URL: https://www.worldacademy.org/files/UCB/The_Evolution_of_the_Educational_Paradigm_by_C.E.Lindgren.pdf (дата обращения: 08.01.2023)
3. Taylor P. C. S., Medina M. N. Educational research paradigms: From positivism to multiparadigmatic // Journal for Meaning-Centered Education. 2013. Vol. 1. <https://doi.org/10.13140/2.1.3542.0805>
4. Кубрушко П. Ф., Назарова Л. И. Методология высшего аграрного образования: полипарадигмальный подход // Вестник ФГОУ ВПО «МГАУ имени В. П. Горячкина». 2019. № 6 (94). С. 60–65. <https://doi.org/10.34677/1728-7936-2019-6-60-65>
5. Осмоловская И. М. О парадигмах в педагогике // Инновации в образовании. 2007. № 2. С. 20–29. EDN: KTZHDZ
6. Назаретян А. П. Воспитательный потенциал синергетики: гипотеза техно-гуманитарного баланса // Научный результат. Серия Психология и педагогика. 2014. № 2. С. 98–103.
7. Кун Т. Структура научных революций. М. : АСТ, 2015. 320 с.
8. Парадигма // Педагогика: большая современная энциклопедия / авт.-сост. Е. С. Рапацевич. Минск : Современное слово, 2005. 719 с.
9. Корнетов Г. Б. Антропологический фундамент образования // Инновационные проекты и программы в образовании. 2022. № 1 (79). С. 4–9. EDN: FQTQFI
10. Суртаев П. Б., Суртаева Н. Н. Парадигмальность инновационных процессов в пространстве педагогического образования // Вестник ТОГИРРО. 2013. № 1 (25). С. 88–90. EDN: RWMRGF
11. Ретивых М. В. Образование: культурологический аспект // Вестник Брянского государственного университета. Педагогика и психология. 2011. № 1. С. 72–74.
12. Чечева Н. А. Парадигма образования как методологический регулятив профессиональной деятельности педагога // Европейский журнал социальных наук. 2016. № 3. С. 293–298. EDN: XALHWV
13. Окушова Г. А. Смена педагогических парадигм как методологический резонанс изменения типов философского мышления // Вестник ТГПУ. Серия: Педагогика. 2005. Вып. 2 (46). С. 7–11.
14. Эмих Н. А. Специфика применения новой парадигмы в современном высшем российском образовании // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 1. С. 393. EDN: PWBCNB
15. Дмитриева Е. Н. Смысловая парадигма в профессиональной педагогической подготовке учителя иностранного языка // Профессиональная подготовка учителя иностранного языка в России: реалии и перспективы: материалы II Всерос. науч.-практ. конф. / отв. ред. А. С. Шимичев. Н. Новгород : Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова, 2021. С. 78–83. EDN: RPVOEV
16. Максимова Е. А. Антропологическая составляющая компетентностно ориентированного профессионального образования // Сибирский педагогический журнал. 2019. № 1. С. 63–69. <http://dx.doi.org/10.15293/1813-4718.1901.08>
17. Максимова Е. А. Влияние научно-технологических укладов на развитие профессионального образования. М. : Экшн, 2021. 240 с.
18. Черкасова О. В. Антропологический подход в воспитании – основа гуманистической педагогики // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2002. № 3 (25). С. 153–158.
19. Парахонский А. П. Взаимосвязь экологической сферы общества и медицины // Теоретический и практический потенциал современной науки: сб. науч. ст. / науч. ред. С. П. Акутина. М. : Перо, 2018. С. 30–34.
20. Чуринов Н. М. Философия образования как методология научного познания образовательной деятельности // Философия образования. 2012. № 6 (45). С. 4–11. EDN: PHGCQD
21. Елхова О. И. Интерактивность виртуального мира в образовании // Проблема обоснования знания: сб. науч. статей / отв. ред. А. Ф. Кудряшев. Уфа : БашГУ, 2022. С. 59–63. EDN: DSZBOJ
22. Ковалевская Е. В. ИКТ как основа новой образовательной парадигмы современного общества // Ценности и интересы современного общества: материалы междунар. науч.-практ. конф. М. : МЭСИ, 2015. С. 76–81. EDN: WECXCB
23. Дружилов С. А. Информационное общество: социально-гигиенические аспекты трансформации института занятости и трудовой среды // Гигиена и санитария. 2020. Т. 99, № 7. С. 663–668. <http://dx.doi.org/10.47470/0016-9900-2020-99-7-663-668>

References

1. Kolesnikova I. A. *Pedagogicheskaya real'nost' v zerkale mezhpardigmalyay noy refleksii* [Pedagogical Reality in the Mirror of Inter-Paradigm Reflection]. St. Petersburg, Sankt-Peterburgskiy gosudarstvennyi universitet pedagogicheskogo masterstva Publ., 1999. 242 p. (in Russian).
2. Lindgren C. E. *The Evolution of the Educational Paradigm*. Available at: https://www.worldacademy.org/files/UCB/The_Evolution_of_the_Educational_Paradigm_by_C.E.Lindgren.pdf (accessed 8 January 2023).



3. Taylor P. C. S., Medina M. N. Educational research paradigms: From positivism to multiparadigmatic. *Journal for Meaning-Centered Education*, 2013, vol. 1. <https://doi.org/10.13140/2.1.3542.0805>
4. Kubrushko P. F., Nazarova, L. I. Methodology of higher agricultural education: Polyparadigmatic approach. *Vestnik of Moscow Goryachkin Agroengineering University*, 2019, no. 6 (94), pp. 60–65 (in Russian). <https://doi.org/10.34677/1728-7936-2019-6-60-65>
5. Osmolovskaya I. M. On paradigm in education. *Innovation in Education*, 2007, no. 2, pp. 20–29 (in Russian). EDN: KTZHDZ
6. Nazaretyan A. P. Educational potential of synergetics: Hypothesis of techno and humanitarian balance. *Scientific Result. Series Psychology and Pedagogics*, 2014, no. 2, pp. 98–103 (in Russian).
7. Kun T. *Struktura nauchnykh revolyutsiy* [Structure of Scientific Revolutions]. Moscow, AST Publ., 2015. 320 p. (in Russian).
8. *Paradigma* [Paradigm]. In: Rapacevich E. S., comp. *Pedagogika: bol'shaya sovremennaya entsiklopediya* [Pedagogics: Big Modern Encyclopedia]. Minsk, Sovremennoe slovo Publ., 2005. 719 p. (in Russian).
9. Kornetov G. B. Anthropological foundation of education. *Innovative Project and Programs in Education*, 2022, no. (79), pp. 4–9 (in Russian). EDN: FQTQFI
10. Surtayev P. B., Surtayeva N. N. Paradigm characteristics of innovative process in the space of pedagogical education. *Vestnik of Tyumen Regional State Institute for the Development of Regional Education*, 2013, no. 1 (25), pp. 88–90 (in Russian). EDN: RWMRGF
11. Retiviyh M. V. Education: cultural aspect. *The Bryansk State University Herald. Pedagogics and Psychology*, 2011, no. 1, pp. 72–74 (in Russian).
12. Checheva N. A. Paradigm of education as a methodological regulative of the professional activity of a teacher. *European Journal of Social Science*, 2016, no. 3, pp. 293–298 (in Russian). EDN: XALHWV
13. Okushova G. A. The change of pedagogical paradigms as the methodological resonance of changing types in philosophical thinking. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2005, iss. 2 (46), pp. 7–11 (in Russian).
14. Emikh N. A. Specificity of application of the new paradigm in modern Russian higher education. *Modern Problems of Science and Education*, 2013, no. 1, pp. 393 (in Russian). EDN: PWBCNB
15. Dmitrieva E. N. Semantic paradigm in the professional pedagogical training of a foreign language teacher. *Professionalnaya podgotovka uchitelya inostrannogo yazyka v Rossii: realii i perspektivy* [Shimichev A. S., ed. Professional Training of the Foreign Language Teacher in Russia: Realities and Prospects. Proceedings of 2nd All-Russian scientific-practical conference]. Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod Dobrolyubov State Linguistic University Publ., 2021, pp. 78–83 (in Russian). EDN: RPVOEB
16. Maksimova E. A. Anthropological component of the competence-oriented professional education. *Siberian Pedagogical Journal*, 2019, no. 1, pp. 63–69 (in Russian). <http://dx.doi.org/10.15293/1813-4718.1901.08>
17. Maksimova E. A. *Vliyaniye nauchno-tekhnologicheskikh ukladov na razvitie professional'nogo obrazovaniya* [Influence of Scientific-Technological Pattern on the Development of Professional Education]. Moscow, Ekshn Publ., 2021. 240 p. (in Russian).
18. Cherkasova O. V. An anthropological approach to education as a basis for humanistic pedagogy. *Vestnik of Samara University. History, pedagogics, philology*, 2002, no. 3 (25), pp. 153–158 (in Russian).
19. Parahonskiy A. P. Inter connection of the ecological sphere of society and medicine. In: *Teoreticheskiy i prakticheskiy potentsial sovremennoy nauki: sb. nauch. statey* [Akutina S. P., sci. ed. Theoretical and Practical Potential of the Modern Science: digest of scientific articles]. Moscow, Pero Publ., 2018, pp. 30–34 (in Russian).
20. Churinov N. M. Philosophy of education as a methodology of the scientific studying of educational activity. *Philosophy of Education*, 2012, no. 6 (45), pp. 4–11 (in Russian). EDN: PHGCQD
21. Elkhova O. I. Interactivity of the virtual world in education. In: *Problema obosnovaniya znaniya* [Kudryashov A. F., ed. Problem of Knowledge Rationale]. Ufa, Bashkiria State University Publ., 2022, pp. 59–63 (in Russian). EDN: DSZBOJ
22. Kovalevskaya E. V. ICT as a basis of a new educational paradigm for the modern society. In: *Tsennosti i interesy sovremennogo obshchestva: materialy mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* [Values and interest of the modern society: proceedings of International scientific-practical conference]. Moscow, Moscow State University of Economics, Statistics and Informatics Publ., 2015, pp. 76–81 (in Russian). EDN: WECXCB
23. Druzhilov S. A. Information society: socio-hygienic aspects of the transformation of employment and working environment. *Hygiene and Sanitation*, 2020, vol. 99, no. 7, pp. 663–668 (in Russian). <http://dx.doi.org/10.47470/0016-9900-2020-99-7-663-668>

Поступила в редакцию 25.01.2023; одобрена после рецензирования 20.02.2023; принята к публикации 15.03.2023
The article was submitted 25.01.2023; approved after reviewing 20.02.2023; accepted for publication 15.03.2023

ПСИХОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12, вып. 3 (47). С. 215–226
Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2023, vol. 12, iss. 3 (47), pp. 215–226
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-3-215-226>
EDN: DYERKV

Научная статья
УДК 159.9

Индивидуально-психологические предпосылки самореализации личности специалистов информационных технологий

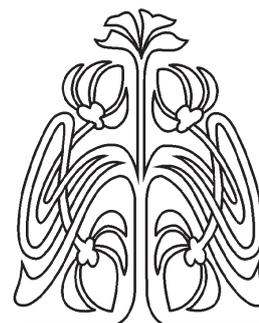
С. И. Кудинов ✉, Е. Н. Беляева

Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, Россия, 117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6

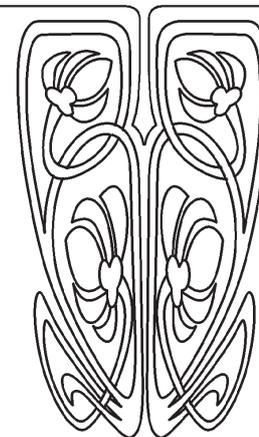
Кудинов Сергей Иванович, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии и педагогики, rudn.tgu@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2117-6975>

Беляева Евгения Николаевна, аспирант кафедры психологии и педагогики, trg174@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6159-594X>

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена слабой разработанностью проблемы профессиональной самореализации ИТ-специалистов. Специфика профессиональной деятельности данной категории сотрудников определяет специфические требования к их индивидуально-психологическим особенностям, обеспечивающим успешность самореализации специалистов, осуществляющих информационно-компьютерную деятельность. **Цель:** выявление специфики самореализации ИТ-специалистов с разными индивидуально-типологическими особенностями. **Гипотеза:** совокупность определенных индивидуально-личностных характеристик образует разные индивидуально-психологические типы ИТ-специалистов, которые выступают в качестве предпосылки профессиональной самореализации субъекта деятельности данной профессии. **Участники:** сотрудники ведущих российских ИТ-компаний (г. Москва) (N = 154), женщины (n = 42) и мужчины (n = 112) в возрасте от 22 до 44 лет (средний возраст 32,09 ± 5,71). **Методы (инструменты):** для исследования индивидуальных и личностных характеристик ИТ-специалистов были задействованы индивидуально-типологический опросник Л. Н. Собчик (ИТО), личностный опросник Г. Айзенка (EPI), опросник «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» (SACS) С. Хобфолла. При выявлении специфики самореализации ИТ-специалистов с разными индивидуально-типологическими особенностями использовался многомерный опросник самореализации личности (МОСЛ) С. И. Кудинова. **Результаты:** установлено, что у специалистов ИТ-сферы ведущими в структуре индивидуальных черт являются тревожность, стеничность, экстраверсия и лабильность. Доминирующими копинг-стратегиями выступают поиск социальной поддержки, вступление в социальный контакт, осторожные действия. В результате кластерного анализа выделены и охарактеризованы типы индивидуальности ИТ-специалистов – интровертированно-уверенный, экстравертированно-активный, экстравертированно-просоциальный. Представлены данные о конфигурации видов самореализации в каждом кластере по результатам сравнительного анализа. Установлено, что специалисты, обладающие набором индивидуально-психологических характеристик по типу «интровертированно-уверенный», демонстрируют наиболее высокие показатели по всем видам самореализации – личностной, социальной и профессиональной. Это по-



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





зволяет рассматривать указанный тип индивидуальности в качестве основного предиктора эффективной самореализации личности ИТ-специалистов. **Основные выводы:** 1) существует определенная специфика в проявлении самореализации ИТ-специалистов с разными индивидуально-типологическими особенностями; 2) подчеркивается практическая значимость исследования в контексте психологического сопровождения профессиональной самореализации ИТ-специалистов с учетом их личностных характеристик.

Ключевые слова: информационные технологии, личность, самореализация, индивидуально-психологические особенности, экстраверсия, интроверсия, совладающее поведение

Информация о вкладе каждого автора. С. И. Кудинов – методология, концепция и дизайн исследования, написание текста; Е. Н. Беляева – сбор и обработка материалов, анализ полученных данных, написание текста.

Для цитирования: Кудинов С. И., Беляева Е. Н. Индивидуально-психологические предпосылки самореализации личности специалистов информационных технологий // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акрмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12, вып. 3 (47). С. 215–226. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-3-215-226>, EDN: DYERKV

Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International (CC-BY 4.0)

Article

Individual psychological prerequisites for self-realization of IT specialists

S. I. Kudinov , E. N. Belyaeva

Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba (RUDN University), 6 Miklukho-Maklay St., Moscow 117198, Russia

Sergey I. Kudinov, rudn.tgu@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2117-6975>

Evgeniya N. Belyaeva, trg174@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6159-594X>

Abstract. The relevance of the study is due to the poor development of the problem of professional self-realization of IT specialists. The specificity of the professional activity of this category of employees imposes special requirements on their individual psychological characteristics, which ensure the success of self-realization of specialists engaged in information and computer activities. Purpose: to identify the specifics of self-realization of IT professionals with different individual typological features. Hypothesis: a set of certain individual-personal characteristics forms different individual-psychological types of IT specialists, which act as a prerequisite for professional self-realization of the subject of this profession. Participants: employees of leading Russian IT companies (Moscow) (N = 154) – 42 women and 112 men aged 22 to 44 (average age 32.09±5.71). Methods (tools). To study the individual and personal characteristics of IT specialists, the following were involved: "Individual-Typological Questionnaire – ITQ" (L. N. Sobchik), "Personality Questionnaire – EPI" (G. Eysenck), questionnaire "Strategies for Coping with Stressful Situations - SACS" (S. Hobfall). When identifying the specifics of self-realization of IT specialists with different individual typological features, the "Multidimensional Questionnaire of Personal Self-Realization" (S. I. Kudinov) was used. Results: it was found that such characteristics as "anxiety", "sthenicity", "extraversion" and "lability" are leading ones in the structure of individual traits of IT-specialists. The dominant coping strategies of IT-specialists are "entering into social contact", "search for social support", "cautious actions". As a result of cluster analysis, three types of individuality of IT-specialists were identified and characterized: "introverted-confident", "extroverted-active", "extraverted-prosocial". According to the results of a comparative analysis the data on the configuration of the types of self-realization in each cluster are presented. It has been established that specialists of the "introverted-confident" type demonstrate the highest rates in all types of self-realization: personal, social and professional. This allows us to consider this type of personality as the main predictor of effective self-realization of IT specialist's personality. Main conclusions: 1) there is a certain specificity in the manifestation of self-realization of IT specialists with different individual typological features; 2) the practical significance of the study is emphasized in the context of psychological support for the professional self-realization of IT specialists, taking into account their personal characteristics.

Keywords: information technology, personality, self-realization, individual psychological characteristics, extraversion, introversion, coping behavior

Information about the contribution of each author. Sergey I. Kudinov developed the research methodology, the concept and design of the study and wrote the text; Evgeniya N. Belyaeva collected and processed the data, carried out the analysis of the empirical data and wrote the text.

For citation: Kudinov S. I., Belyaeva E. N. Individual psychological prerequisites for self-realization of IT specialists. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2023, vol. 12, iss. 3 (47), pp. 215–226 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-3-215-226>, EDN: DYERKV

This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC-BY 4.0)

Введение

В XXI в. с переходом в постиндустриальное общество отмечается новый виток научно-технического прогресса, благодаря которому в нашей жизни повсеместно распространились такие научные направления, как информатика, кибернетика, инженерия электронно-вычислительных устройств. Активное развитие информационных

технологий (ИТ), по мнению некоторых авторов, является четвертой промышленной революцией [1–3]. Достижения ИТ-сферы затронули жизнь каждого человека, изменили ее, в связи с чем все больше специалистов – представителей разных профессий интересуются цифровыми технологиями.

Специальности, связанные со сферой информационных технологий, становятся все



более актуальными, особенно растет спрос на освоение профессии ИТ-специалиста у молодого поколения. Вопрос профессиональной переподготовки, повышения квалификации и получения дополнительных компетенций не менее важен и для людей, уже получивших специальность ранее. Поэтому проблематика профессиональной самореализации и тесно связанных с ней индивидуально-психологических особенностей ИТ-специалистов важна не только с позиции значительных изменений, которые данная сфера вносит в жизнедеятельность людей, но и ввиду того, что она затрагивает значительную часть современного российского общества [4].

Различные вопросы цифровизации активно изучаются в междисциплинарном аспекте. В своих исследованиях авторы освещают широкий спектр проблем от специфики использования информационных технологий в образовательной и профессиональной среде [5–8] до особенностей поведения пользователей в интернете [9–12] и формирования интернет-зависимости [13–16]. Однако проблематика информационных технологий по-прежнему остается недостаточно изученной в психологическом аспекте, в частности в научной литературе практически отсутствует комплексное описание личностных особенностей ИТ-специалистов. При этом детальное исследование индивидуально-психологических характеристик специалистов цифровых профессий необходимо для составления прогноза о том, что будет происходить с ними в будущем и как заранее подготовиться к этим изменениям, минимизируя нежелательные последствия в процессе становления и развития личности в условиях развития цифровизации и масштабирования информационных технологий [17–18].

Обобщая данные теоретических и эмпирических исследований по указанной проблеме, можно сделать вывод, что наличие определенного набора личностных свойств, базирующихся на тех или иных индивидуально-психологических характеристиках, выступает важным требованием в профессиональной деятельности сотрудников ИТ-индустрии [19]. Так, значимой представляется способность к длительной высокой концентрации умственной деятельности в условиях психофизического стресса и длительной монотонной нагрузки, которая обусловлена сочетанием таких факторов, как высокий уровень функционирования высших психических функций, регуляторный компонент, а также уравновешенный тип нервной системы [20]. По данным Ю. Д. Бабаевой и А. Е. Войскунского [21–22], ключевыми являются коммуникатив-

ные навыки специалиста, а именно способность доносить свои мысли на понятном для коллег языке, умение эмоционально уравновешенно реагировать на сложности в работе, в том числе ошибки коллег, руководителей, возникающие в процессе работы. Согласно выводам Б. Шнейдермана [23], основными характеристиками в психологическом портрете специалиста ИТ-сферы выступают локус контроля, фрустрационная толерантность, возбудимость, стрессоустойчивость, настойчивость, а также черты экстраверсии и интроверсии.

В зарубежных исследованиях среди ключевых личностных характеристик сотрудников ИТ-сферы выделяются целеустремленность [24], высокая адаптивность и способность к непрерывному обучению [25–26] как факторы, определяющие эффективность работы и степень удовлетворенности профессиональной деятельностью. Как значимые определяются способность к прогнозированию, планированию и программированию своих действий с оценкой их целесообразности и безопасности, а также готовность принимать ответственность за результаты действий на основе интернального локуса контроля и стиля атрибуции [27].

Ввиду повышенного спроса на квалифицированных ИТ-специалистов, а также высоких требований, предъявляемых к их профессиональной деятельности и личностным компетенциям, актуальным становится исследование факторов, способствующих эффективной профессиональной самореализации сотрудников ИТ-сферы. По мнению ряда авторов, на успешность становления специалиста, его самореализацию влияет не только набор имеющихся знаний и навыков, но и индивидуальные особенности личности. Важным для понимания специфики и прогнозирования профессиональной самореализации специалиста является комплексное изучение его мотивационно-потребностной, ценностно-смысловой, эмоционально-волевой сфер, а также функций саморефлексии, критичности [28–31].

Психологический мониторинг комплексного прогноза успешности профессиональной самореализации сотрудников ИТ-сферы, на наш взгляд, представляется наиболее продуктивным в контексте полисистемного подхода исследования данного феномена, разрабатываемого научной школой С. И. Кудинова [32]. В рамках обозначенного подхода выделяются условия, формы и виды самореализации. Благодаря комплексной структурной организации обсуждаемого психологического образования представляет-



ся возможным анализ индивидуально-личностного своеобразия проявления этого феномена.

Таким образом, без комплексного изучения индивидуально-психологических особенностей невозможны осмысление факторов, влияющих на самореализацию ИТ-специалистов, а также разработка программ психологического сопровождения работников с целью достижения максимально эффективной профессиональной самореализации. Однако в настоящее время типологические характеристики личности специалистов ИТ-индустрии в контексте профессиональной самореализации практически не изучены, что и обуславливает актуальность настоящего исследования.

Цель: выявление специфики самореализации ИТ-специалистов с разными индивидуально-типологическими особенностями.

Гипотеза: совокупность определенных индивидуально-личностных характеристик образует разные индивидуально-психологические типы ИТ-специалистов, что выступает предпосылкой профессиональной самореализации субъекта деятельности данной профессии.

Материалы

Участники. В исследовании приняли участие 154 человека в возрасте от 22 до 44 лет (средний возраст $32,09 \pm 5,71$). Выборку составили технические специалисты, сотрудники ведущих российских ИТ-компаний г. Москвы – разработчики, аналитики, специалисты по тестированию, дизайнеры, системные администраторы, DevOps-инженеры, руководители проектов. По результатам кластерного анализа в первый кластер вошли 59 человек (47 мужчин и 12 женщин, средний возраст $32,47 \pm 6,61$ года). Второй кластер составили 44 человека (32 мужчины и 12 женщин, средний возраст $30,6 \pm 5,31$ года), третий – 51 человек (33 мужчины и 18 женщин, средний возраст $32,94 \pm 4,69$ года).

Методики. Для исследования индивидуальных и личностных характеристик ИТ-специалистов были задействованы индивидуально-типологический опросник (ИТО) (Л. Н. Собчик) [33], личностный опросник Г. Айзенка (EPI) в адаптации А. Г. Шмелева [34], опросник «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» (SACS) С. Хобфолла в адаптации Н. Е. Водопьяновой и Е. С. Старченковой [35].

Индивидуально-типологический опросник (ИТО) (Л. Н. Собчик) состоит из 91 вопроса, предполагающего утвердительный или отрицательный ответ. В соответствии с ключом

баллы суммируются и формируют 8 шкал, относящихся к базовым чертам личности: экстраверсия, спонтанность, агрессивность, ригидность, интроверсия, сензитивность, тревожность, лабильность.

Структура личностного опросника Г. Айзенка (EPI) включает 57 вопросов, нацеленных на определение основных свойств темперамента личности: ориентация на внешний мир («экстраверсия») и баланс процессов торможения и возбуждения ВНД («нейротизм»). В указанном исследовании мы опираемся на данные, полученные по шкале «экстраверсия – интроверсия», которые образуют 7 степеней выраженности индивидуально-психологических характеристик: яркий экстраверт, потенциальный экстраверт, экстраверт, амбиверт, интроверт, потенциальный интроверт, сверхинтроверт.

Опросник «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» (SACS) С. Хобфолла состоит из 54 вопросов, степень согласия с которыми необходимо дифференцировать по шкале Лайкерта (от «нет, совершенно неверно» до «да, совершенно верно»). В результате диагностируются 9 основных стратегий поведения в стрессогенных ситуациях, имеющих различную направленность – копинги активные / пассивные, про социальные / асоциальные, прямые / не прямые. Далее определяется индекс конструктивности предпочитаемого копинга, что позволяет сделать вывод об адаптивности / дезадаптивности совладающего поведения и эффективности проблеморазрешения.

Для выявления специфики самореализации ИТ-специалистов с разными индивидуально-типологическими особенностями использовался многомерный опросник самореализации личности (МОСЛ) (С. И. Кудинов) [32], разработанный в рамках полисистемной концепции личности. Основу методики составляют 16 шкал, которые образуют 8 компонентов самореализации личности – ценностно-целевой, динамический, организационный, эмоциональный, мотивационный, прогностический, когнитивный, компетентностно-личностный. Дополнительная контрольная шкала позволяет оценить степень искренности и достоверности ответов респондентов. Опросник включает 120 утверждений, которые предлагается оценить по 6-балльной шкале (от «нет», до «однозначно да»). Методика позволяет определить доминирующий вид в общей иерархии самореализации – личностную, социальную, профессиональную. В соответствии с базовыми положениями полисистемной модели самореализации методика учитывает три типа



факторов в проявлении самореализации – индивидуально-психологические характеристики, индивидуально-типологические особенности, а также социальные факторы.

Методы. Методы статистической обработки данных включали в себя расчет описательных статистик, кластерный анализ с помощью метода k -средних, H -критерий Краскела – Уоллиса для определения статистически достоверных различий при уровне значимости $p < 0,05$. Для обработки результатов исследования использовался статистический пакет SPSS 13.0.

Результаты и их обсуждение

На первом этапе исследования были проанализированы описательные статистики. Согласно результатам анализа средних значений индивидуальных характеристик, у специалистов в области ИТ ведущими в индивидуально-типологическом профиле являются тенденции «тревожность» ($M = 5,33 \pm 1,26$), «стенничность» ($M = 4,77 \pm 1,39$), «экстраверсия» ($M = 4,36 \pm 1,87$) и «лабильность» ($M = 4,19 \pm 0,94$). Умеренно выраженная тревожность свидетельствует об ответственном отношении к другим людям, стремлении быть созвучным социальной среде, а также об осторожности при принятии решений. Лабильность (эмотивность) указывает на пластичность в мотивационной сфере и собственно деятельности. Умеренная выраженность стеничности соответствует уверенной тенденции самоутверждения и активной самореализации, настойчивости в отстаивании своих интересов. Показатель экстраверсии свидетельствует о нормальной общительности у ИТ-специалистов. Умеренная степень выраженности данных характеристик не приводит к нарушениям социальной адаптации работников ИТ-компаний. Наименее выраженными являются проявления спонтанности (возбудимости) и интроверсии. Респонденты выборки не стремятся к раскованному самоутверждению, лидерованию, не проявляют возбудимости, вспыльчивости.

При анализе степени выраженности свойств «интроверсия / экстраверсия» по методике Г. Айзенка установлено, что у ИТ-специалистов преобладает экстравертированная направленность личности: к типу «экстраверт» относятся 35% респондентов ($M = 16,00 \pm 1,07$), у 13,6% выявлена яркая экстравертированность ($M = 20,33 \pm 0,91$), тенденция к экстраверсии обнаруживается у 21,4% обследованных ($M = 13,63 \pm 0,49$). Менее всего в исследуемой выборке представлен тип «глубокий интро-

верт», к которому относятся 2,6% респондентов ($M = 4,00 \pm 0,39$). Это означает, что ИТ-специалистам в большей степени свойственна общительность, склонность к расширению социальных контактов и круга знакомств. Проявление застенчивости, склонности к саморефлексии, замкнутости, ориентация на свой внутренний мир, напротив, менее характерны для сотрудников ИТ-сферы. Также в исследуемой выборке отмечается преобладание быстрого формирования устойчивого и сильного реактивного торможения над медленным реактивным торможением в сочетании с его слабостью и малой устойчивостью.

Анализ репертуара совладающих стратегий поведения показал, что у специалистов, работающих в сфере информационных технологий, в ситуации кризиса преобладают следующие модели копинг-поведения: «вступление в социальный контакт» ($M = 23,73 \pm 3,58$), «поиск социальной поддержки» ($M = 22,71 \pm 3,75$), «осторожные действия» ($M = 22,21 \pm 3,83$). Использование просоциального копинга свидетельствует о стремлении респондентов разделить свои переживания, трудности с окружающими, получить у них необходимые понимание и поддержку. Ярко выражена пассивная модель поведения «осторожные действия». Это означает, что ИТ-специалисты в проблемной ситуации чаще демонстрируют тенденцию к избеганию целенаправленных усилий. Мнительность, нерешительность, длительный анализ и тщательное обдумывание всех возможных сценариев трансформации кризисной ситуации можно расценивать как когнитивные усилия личности, направленные на отстранение от проблемы путем снижения ее значимости, что соотносится с выраженностью в индивидуально-типологическом профиле ИТ-специалистов характеристики «тревожность». В меньшей степени в репертуаре совладающих стратегий представлены асоциальные действия ($M = 15,72 \pm 4,21$), которые практически не свойственны специалистам ИТ-сферы. Респонденты не стремятся выйти за социально допустимые, нормативные рамки и ограничения, при разрешении проблемных ситуаций учитывают интересы других людей, не руководствуясь эгоцентрическими установками.

Таким образом, в большей степени преобладающие у ИТ-специалистов копинг-стратегии соотносятся с эмоциональным и когнитивным компонентами совладающего поведения. Актуализируется потребность в эмоциональной поддержке с целью реагирования, реализации эмоциональной составляющей (эмоциональ-



ный компонент). Не нейтрализованный при этом аффект выражается в стремлении к дистанцированию, снижению степени значимости проблемной ситуации путем интеллектуальных усилий (когнитивный компонент). Несмотря на выраженность в репертуаре копинг-стратегий пассивной модели поведения «осторожные действия», респонденты имеют высокий индекс конструктивности совладающего поведения ($M = 1,35 \pm 0,31$), что свидетельствует об эффективности преодоления стрессовых ситуаций и адаптивном сценарии проблеморазрешения.

На следующем этапе исследования были сгруппированы полученные данные и проведена кластеризация методом k -средних по ведущим индивидуально-психологическим характеристикам. По результатам кластерного анализа выделены три типа индивидуальности ИТ-специалистов на основании доминирующих характеристик: интровертированно-уверенный

тип ($n = 59$) (кластер 1) – ведущей является тенденция интроверсии ($k = 3,97$), среди стратегий совладания наиболее значимыми выступают агрессивные действия ($k = 19,95$) и ассертивные действия ($k = 19,75$); экстравертированно-активный тип ($n = 44$) (кластер 2) – представлен доминированием в личностном профиле черты «экстраверсия» ($k = 4,64$), получены низкие значения по пассивным моделям совладания «избегание» ($k = 15,81$) и «непрямые действия» ($k = 15,86$), что позволяет предположить склонность к реализации активной линии преодолевающего поведения; экстравертированно-просоциальный типа ($n = 51$) (кластер 3) – ведущей чертой является экстраверсия ($k = 5,06$), копинг-модели «вступление в социальный контакт» ($k = 26,00$) и «асоциальные действия» ($k = 20,35$). Далее рассмотрим более подробно каждый из выделенных типов индивидуальности (табл. 1).

Таблица 1 / Table 1

Выраженность индивидуально-типологических свойств в полученных кластерах (N = 154)

Expressiveness of individual typological properties in the resulting clusters (N = 154)

Индивидуально-психологические характеристики	Кластер 1	Кластер 2	Кластер 3
Экстраверсия	3,56	4,64	5,06
Спонтанность	2,34	2,75	2,77
Агрессивность	4,86	5,14	4,35
Ригидность	4,24	4,21	3,77
Интроверсия	3,97	2,57	2,35
Сензитивность	3,57	4,07	3,94
Тревожность	5,19	5,50	5,35
Лабильность	4,24	4,41	3,94
Интроверсия-экстраверсия	11,57	15,50	16,35

У ИТ-специалистов с интровертированно-уверенным типом индивидуальности (кластер 1) отмечаются низкие показатели по шкалам «спонтанность», «экстраверсия». Полученные данные указывают на отсутствие склонности к импульсивным реакциям, стремления к расширению круга контактов, социальной активности. Данные особенности подтверждаются при анализе ведущих шкал в индивидуально-типологическом профиле – «агрессивность», «ригидность», «интроверсия». Выявленные особенности соотносятся с результатами опросника Г. Айзенка, где ведущей тенденцией выступает «склонность к интроверсии». Специалисты ин-

тровертированно-уверенного типа индивидуальности склонны к активной самореализации, самоутверждению, стабильности установок и взглядов, настойчивости в достижении целей. При этом они могут проявлять конфликтность поведения при столкновении с противодействием, несправедливостью, отличаются социальной пассивностью – менее выраженной реактивностью внешних проявлений.

В кластер 2 – ИТ-специалистов с экстравертированно-активным типом индивидуальности – вошли 44 человека. В структуре личности у них преобладают «тревожность», «стенничность» – данные тенденции уравнове-



шивают, компенсируют друг друга. Повышенная тревожность снижает вероятность открытого проявления агрессивного поведения, высокие баллы по шкале стеничности обуславливают устойчивость самооценки и ослабляют проявления тревоги. Умеренно выражена экстраверсия при низких показателях интроверсии, что указывает на активную включенность в социальную среду, общительность. Это подтверждается значениями по шкале ЕРІ, указывающими на более выраженную экстраверсию.

Кластер 3 – экстравертированно-просоциальный – составил 51 человек. Личностный профиль данных специалистов имеет структуру, схожую с респондентами из экстравертированно-активного кластера, но разброс показателей «экстраверсия» и «интроверсия» еще более выражен. Данные представители выборки еще более ориентированы на установление социального контакта, поиск возможностей для социального взаимодействия при решении как рабочих, так и жизненных задач. Показатели по шкале ЕРІ также соответствуют экстравертированной направленности личности. В структуре индивидуальных особенностей выражена тревожность, указывающая на ответственное отношение к окружающим, стремление к социальной созвучности среде, в профессиональной деятельности может проявляться неуверенностью в принятии решений, необходимостью обращения за советом к коллегам, непосредственному руководству.

В интровертированно-уверенном кластере как форма совладающего поведения используется дезадаптивный копинг «агрессивные действия» (табл. 2), который выражается в тен-

денции испытывать при неудачах и конфликтах с другими людьми негативные чувства – внутреннюю неудовлетворенность, вину, гнев, раздражение. Использование модели «агрессивные действия» тесно связано с индивидуальными особенностями ИТ-специалистов в указанной группе, где стеничность приводит к агрессивной, конфликтной манере самоутверждения, ригидность обеспечивает неуступчивость, настойчивость, трудности смены установок и взглядов, что лишь усугубляет кризисную ситуацию. Интроверсия же может быть сопряжена с интрапунитивным стилем атрибуции, за счет чего формируется чувство вины, недовольства собой. Применяется также стратегия «ассертивные действия», при которой человек открыто заявляет о своих целях, активно и последовательно отстаивает свои интересы, учитывая при этом потребности окружающих. Черты ригидности, интроверсии способствуют разработке плана и программы действий, четкому следованию ему, в том числе и при возникновении трудной жизненной или профессиональной ситуации. При решении кризисных задач формируется уверенный стиль решения проблем.

Специалисты с экстравертированно-активным типом индивидуальности практически не используют пассивные и асоциальные стратегии совладания. Слабо выражены деструктивные стратегии: «избегание», «асоциальные действия», «непрямые действия». Респонденты в данной подвыборке не склонны к избеганию решительных действий, не откладывают принятие решений, не склонны к манипулятивным действиям, побуждающим окружающих к

Таблица 2 / Table 2

Выраженность моделей совладающего поведения в полученных кластерах (N = 154)
Expressiveness of coping behavior models in the obtained clusters (N = 154)

Модель копинг-поведения	Кластер 1	Кластер 2	Кластер 3
Ассертивные действия	19,75	19,29	19,65
Вступление в контакт	22,47	22,79	26,00
Поиск социальной поддержки	21,71	22,77	23,76
Осторожные действия	21,76	22,18	22,65
Импульсивные действия	17,72	18,02	17,88
Избегание	17,83	15,82	18,71
Непрямые действия	19,00	15,86	23,65
Асоциальные действия	15,14	11,15	20,35
Агрессивные действия	19,50	14,38	16,23
Индекс конструктивности	1,23	1,61	1,26



принятию решений, так как готовы взять ответственность за преодоление проблемной, кризисной ситуации на себя, считаясь при этом с интересами и потребностями других людей. Достаточно интенсивное проявление находит копинг-стратегия «импульсивные действия», что свидетельствует о том, что в кризисной ситуации данные респонденты в большей степени склоны к необдуманным действиям, нежели к принятию целесообразных, обоснованных решений. Несмотря на невысокую выраженность показателя «спонтанность» в личностном профиле, выраженность копинга «импульсивные действия» может быть связана с «лабильностью» и отражать эмоционально-мотивационную неустойчивость личности с желанием получить мгновенный результат без длительных ожиданий. Преобладает активная стратегия преодоления сложных ситуаций.

Специалисты ИТ-сферы с экстравертированно-просоциальным типом индивидуальности предпочитают при разрешении проблемных ситуаций прибегать к просоциальной модели поведения. Чаще ими используются адаптивные копинг-стратегии «поиск социальной поддержки», «вступление в социальный контакт».

Однако наряду с конструктивными моделями совладения отмечается тенденция к использованию дезадаптивного копинга «асоциальные действия». Вероятно, респонденты предпочитают вступать в контакт с коллегами и близкими, чтобы совместными усилиями более эффективно разрешить проблемную ситуацию, стремятся поделиться своими переживаниями с другими, найти у них помощь и поддержку. При этом они могут проявлять эгоцентризм, излишнюю навязчивость, общительность, слабо учитывая мнение окружающих, несмотря на стремление быть синтонными со средой.

Полученные результаты относительно индивидуально-типологических особенностей, личностных характеристик и анализ предпочитаемых стратегий и механизмов совладающего поведения свидетельствуют в пользу правомерности и достоверности кластерного анализа.

На очередном этапе исследования был проведен сравнительный анализ доминирующих видов самореализации у ИТ-специалистов в выделенных кластерах. По данным статистического анализа обнаруживаются достоверно значимые различия между кластерами по всем видам самореализации (табл. 3).

Таблица 3 / Table 3

Сравнительный анализ видов самореализации у ИТ-специалистов с разным типом индивидуальности (N = 154)
Comparative analysis of the types of self-realization among IT specialists with different types of personality (N = 154)

Вид самореализации	Кластер 1		Кластер 2		Кластер 3		Н-критерий	p
	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение		
Личностная	8,04	5,59	5,81	4,42	4,96	3,25	9,508	0,009
Социальная	13,87	6,97	10,96	5,56	10,56	5,63	6,395	0,041
Профессиональная	9,01	5,72	7,78	5,60	5,38	5,51	15,859	0,000

Иерархия значимости видов самореализации во всех трех кластерах имеет схожую структуру: доминируют тенденции, ориентированные на реализацию социально значимой деятельности (социальная самореализация), далее следует заинтересованность в профессиональной деятельности (профессиональная самореализация) и только затем эгоцентрические установки (личностная реализация).

По данным сравнительного анализа тенденции как социально одобряемые (N = 9,508 при p = 0,009), так и личностной направленности (N = 6,395 при p = 0,041) статистически значимо преобладают у специалистов цифровой сферы

с интровертированно-уверенным типом индивидуальности. В первом кластере прослеживается также высокий уровень профессиональной самореализации (N = 15,859 при p = 0,000), что указывает на удовлетворенность своей профессиональной деятельностью, признание своего вклада в повышение престижности, результатов своей деятельности. Несмотря на некоторую парадоксальность результатов, респонденты с преобладанием интроверсии в личностном профиле в большей степени осознают общественную значимость своей профессии, стремятся к реализации в осуществлении социально-полезной деятельности.



Среди представителей экстравертированно-активного типа также преобладает социальная направленность самореализации ($M = 10,96 \pm 5,56$). Для данных специалистов важны общественная деятельность и включенность в социум. Высокая значимость профессиональной самореализации ($M = 7,78 \pm 5,60$) указывает на потребность в достижении успехов, реализации своего интеллектуального потенциала в трудовой деятельности. Ориентация на личностный рост ($M = 5,81 \pm 4,42$) выражена в меньшей степени.

Представители третьего кластера – ИТ-специалисты с экстравертированно-просоциальным типом индивидуальности – в большей степени стремятся к реализации в социальной сфере ($M = 10,56 \pm 5,63$). Для них важно, чтобы окружение разделяло их цели и ценности, а также осуществлять деятельность, являющуюся значимой для общества в целом. В данном кластере в меньшей степени выражена личностная реализации ($M = 4,96 \pm 3,25$), что указывает на большую вовлеченность макро- и микросоциальных факторов в формирование представлений об успешности самореализации, чем личностного успеха, т. е. такие специалисты не ограничиваются сугубо рамками профессиональной деятельности.

Исходя из полученных данных можно говорить о том, что специалисты, обладающие набором индивидуально-психологических характеристик по типу «интровертированно-уверенный», демонстрируют наиболее высокие показатели по всем трем видам самореализации – личностной, социальной и профессиональной. Это позволяет сделать вывод, что интровертированно-уверенный тип индивидуальности может рассматриваться в качестве предиктора эффективной самореализации личности ИТ-специалистов.

Выводы

Результаты проведенного исследования позволили выявить определенную специфику в проявлении самореализации ИТ-специалистов с разными индивидуально-типологическими особенностями. Установлено, что наиболее успешно самореализация проходит у респондентов с интровертированно-уверенным типом индивидуальности. Это позволяет рассматривать указанный тип индивидуальности в качестве предиктора эффективной самореализации личности ИТ-специалистов. В то же время отмечается, что ИТ-специалисты с интровертированно-уверенным типом испытывают наибольшие трудности

в самоосуществлении, проявляющиеся в низкой контактности, деструкции в общении, пассивной социальной активности. Конфликтная манера самоутверждения, неуступчивость, настойчивость в сочетании с тенденцией к использованию в ситуации стресса неконструктивного копинга могут приводить к формированию агрессивного стиля проблеморазрешения, который только усугубляет кризисную ситуацию.

Полученные результаты соотносятся с представленными в научной литературе данными в контексте необходимости анализа индивидуально-психологического своеобразия самореализации субъекта трудовой деятельности. Индивидуальные особенности личности могут рассматриваться в качестве предикторов успешности профессиональной самореализации и потому требуют комплексного изучения.

Результаты исследования актуализируют дальнейшее изучение специфики самореализации ИТ-специалистов с учетом их личностных характеристик. В частности, представляют интерес анализ структуры самореализации специалистов с разными индивидуально-психологическими особенностями и установление взаимосвязи типологических характеристик с успешностью самореализации указанных субъектов деятельности.

Полученные данные позволяют осуществлять прогнозирование успешности ИТ-специалистов в профессии, могут быть использованы при профессиональном отборе специалистов для выполнения разных целевых задач, а также послужат основой для разработки программ психологического сопровождения указанных специалистов на разных этапах профессионализации.

Библиографический список

1. Волков Ю. К. Технонаука, человечество и человек в поисках формулы сосуществования // Эпистемология и философия науки. 2022. Т. 59, № 1. С. 211–224. <https://doi.org/10.5840/eps202259115>
2. Небрятенко Г. Г., Бурлуцкий А. Н. Четвертая промышленная революция как предмет социальной философии: критический анализ // Философия права. 2020. № 1 (92). С. 116–121. EDN: ZUDLBF
3. Дружилов С. А. Современная информационная среда и экология человека: психологические аспекты // Гигиена и санитария. 2018. Т. 97, № 7. С. 597–603. <http://dx.doi.org/10.18821/0016-9900-2018-97-7-597-603>
4. Водянова Н. В. Самореализация личности в пространстве Интернета в контексте коммуникативной антропологии // Вестник ЧелГУ. Серия: Философия. Социология. Культурология. 2009. № 11 (149). С. 57–62. EDN: KXXVGJ



5. Склярова Т. В., Мальшев В. С. Специфика подготовки кадров высшей квалификации в аспирантуре с применением средств информационно-коммуникационных технологий в России и за рубежом // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2021. Т. 18, № 1. С. 153–173. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-1-153-173>
6. Земнухова Л. В. Информационные технологии как профессиональная среда // Социологический журнал. 2013. № 4. С. 49–58. <https://doi.org/10.19181/socjour.2013.4.435>
7. Crysdiان C. The evaluation of higher education policy to drive university entrepreneurial activities in information technology learning // Cogent Education. 2022. Vol. 9, iss. 1. Article no. 2104012. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2104012>
8. Flaminiانو J. P., Francisco J. P., Alcantara S. Th. Information technology as a catalyst to the effects of education on labor productivity // Information Technology for Development. 2022. Vol. 28, iss. 4. P. 797–815. <https://doi.org/10.1080/02681102.2021.2008851>
9. Шамионов Р. М., Суздальцев Н. В. Соотношение приверженности молодежи к социальной активности в интернете и физическом пространстве // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2022. Т. 19, № 1. С. 21–38. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2022-19-1-21-38>
10. Павлова Н. Д., Воронин А. Н., Гребенщикова Т. А., Кубрак Т. А. Разработка подхода к типологии сетевых сообществ на основе дискурсивных признаков коллективной субъектности // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2019. Т. 16, № 3. С. 341–358. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2019-16-3-341-358>
11. Schehl B., Leukel J., Sugumaran V. Understanding differentiated Internet use in older adults: A study of informational, social, and instrumental online activities // Computers in Human Behavior. 2019. No. 97. P. 222–230. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.03.031>
12. Lippke S., Dahmen A., Gao L., Guza E., Nigg C. To What Extent is Internet Activity Predictive of Psychological Well-Being? // Psychology Research and Behavior Management. 2021. Vol. 14. P. 207–219. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S274502>
13. Агеева Н.А. Особенности интернет-зависимых личностей // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2007. № 1 (5). С. 67–79.
14. Wang F. School Burnout and Mind Wandering among Adolescents: The Mediating Roles of Internet Addiction and the Moderating Role of Resilience // The Journal of Genetic Psychology. 2023. Vol. 16, no. 1. P. 356–371. <https://doi.org/10.1080/00221325.2023.2209127>
15. Lyvers M., Senturk C., Thorberg F. A. Alexithymia, impulsivity and negative mood in relation to internet addiction symptoms in female university students // Australian Journal of Psychology. 2021. Vol. 73, no. 4. P. 548–556. <https://doi.org/10.1080/00049530.2021.1942985>
16. Aziz M., Erbad A., Belhaouari S. B., Abdelmoneium A., Al-Harashsheh S., Bagdady A., Ali R. The interplay between adolescents' Internet addiction and family-related factors: three common patterns // International Journal of Adolescence and Youth. 2022. Vol. 27, iss. 1. P. 418–431. <https://doi.org/10.1080/02673843.2022.2115307>
17. Орел Е. А. Особенности интеллекта профессиональных программистов // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2007. № 2. С. 70–79. EDN: JUVCCZ
18. Иванов М. С. Психология самореализации личности в компьютерной игровой деятельности. Кемерово : Кузбассвузиздат, 2008. 151 с.
19. Плоткина Л. Н. Социально-психологический анализ профессионально-значимых характеристик специалистов в области информационных технологий (ИТ) // Известия Самарского научного центра РАН. 2010. Т. 12, № 5-1. С. 137–144. EDN: MSPTLJ
20. Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. СПб. : Питер, 2004. 384 с.
21. Бабаева Ю. Д., Войскунский А. Е. Психологические последствия информатизации // Психологический журнал. 1998. Т. 19, № 1. С. 89–100.
22. Войскунский А. Е. Исследования Интернета в психологии // Интернет и российское общество / под ред. И. Семенова. М. : Гендальф, 2002. С. 235–250.
23. Шнайдерман Б. Психология программирования: человеческий фактор в вычислительных и информационных системах / пер. с англ. А. И. Горлина, Ю. Б. Котова. М. : Радио и связь, 1984. 305 с.
24. Vijh G., Sharma R., Agrawal S. Effect of competency on employee performance and the mediating role of commitment: An empirical investigation in the IT Industry // Journal of Information and Optimization Sciences. 2022. Vol. 43, iss. 7. P. 1573–1587. <https://doi.org/10.1080/02522667.2022.2128518>
25. Tripathi A., Kalia P. Examining the effects of supportive work environment and organisational learning culture on organisational performance in information technology companies: The mediating role of learning agility and organisational innovation // Innovation-Organization & Management. Routledge Journals : Taylor & Francis LTD, 2023. 22 p. <https://doi.org/10.1080/14479338.2022.2116640>
26. Lin C.-Y., Huang C.-K. Employee turnover intentions and job performance from a planned change: The effects of an organizational learning culture and job satisfaction // International Journal of Manpower. 2021. Vol. 42, iss. 3. P. 409–423. <https://doi.org/10.1108/IJM-08-2018-0281>
27. Turkle S. The Second Self: Computers and the Human Spirit. Cambridge : MIT Press, 2005. 386 p.
28. Катькало К. Д., Печеркина А. А. Теоретическая модель личностно-профессиональной самореализации // Вестник МГОУ. Серия: Психологические науки. 2022. № 2. С. 6–19. <https://doi.org/10.18384/2310-7235-2022-2-6-19>
29. Печеркина А. А., Катькало К. Д. Личностно-профессиональная самореализация: анализ исследований отечественных и зарубежных авторов // Педагогическое образование в России. 2021. № 1. С. 88–95. https://doi.org/10.12345/2079-8717_2021_01_11



30. Насейкина Л. Ф., Тагиров В. К. Структурно-функциональная модель формирования профессиональной компетентности будущих ИТ-специалистов // Вестник Оренбургского государственного университета. 2015. № 2 (177). С. 118–123. EDN: TZUECT
31. Костакова И. В., Белоусова (Григорьева) С. С. Психологическая основа профессиональной самореализации личности // Национальный психологический журнал. 2014. № 3 (15). С. 84–89. <https://doi.org/10.11621/npj.2014.0310>
32. Кудинов С. И., Кудинов С. С. Психодиагностика личности: учеб. пособие. М. : Российский университет дружбы народов, 2018. 232 с. EDN: ХОРVSP
33. Собчик Л. Н. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики. СПб. : Речь, 2005. 624 с.
34. Шмелев А. Г. Психодиагностика личностных черт. СПб. : Речь, 2002. 480 с.
35. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса. СПб. : Питер, 2009. 336 с.

References

1. Volkov Yu. K. Technoscience, humanity and man: In search for a formula of coexistence. *Epistemology & Philosophy of Science*, 2022, vol. 59, no. 1, pp. 211–224 (in Russian). <https://doi.org/10.5840/eps202259115>
2. Nebratenko G. G., Burlutskiy A. N. The fourth industrial revolution as a subject of social Philosophy: a critical analysis. *Filosofiya prava [Philosophy of Law]*, 2020, no. 1 (92), pp. 116–121 (in Russian). EDN: ZUDLBF
3. Druzhilov S. A. Contemporary information environment and human ecology: psychological aspects. *Hygiene & Sanitation (Russian Journal)*, 2018, vol. 97, no. 7, pp. 597–603 (in Russian). <http://dx.doi.org/10.18821/0016-9900-2018-97-7-597-603>
4. Vodyanova N. V. Personal self-realization in the Internet in the context of communicative anthropology. *Bulletin of Chelyabinsk State University. Series Philosophy, Sociology, Culturology*, 2009, no. 11 (149), pp. 57–62 (in Russian). EDN: KKXVGJ
5. Sklyarova T. V., Malyshev V. S. The specifics of training highly qualified personnel in postgraduate studies using information and communication technologies in Russia and abroad. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 2021, vol. 18, no. 1, pp. 153–173 (in Russian). <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-1-153-173>
6. Zemnukhova L. V. Information technology as a professional environment. *Sociological Journal*, 2013, no. 4, pp. 49–58 (in Russian). <https://doi.org/10.19181/socjour.2013.4.435>
7. Crysdian C. The evaluation of higher education policy to drive university entrepreneurial activities in information technology learning. *Cogent Education*, 2022, vol. 9, iss. 1, article no. 2104012. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2104012>
8. Flaminiano J. P., Francisco J. P., Alcantara S. Th. Information technology as a catalyst to the effects of education on labor productivity. *Information Technology for Development*, 2022, vol. 28, iss. 4, pp. 797–815. <https://doi.org/10.1080/02681102.2021.2008851>
9. Shamionov R. M., Suzdaltsev N.V. The ratio commitment to social activity on the Internet and physical space among young people. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 2022, vol. 19, no. 1, pp. 21–38 (in Russian). <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2022-19-1-21-38>
10. Pavlova N. D., Voronin A. N., Grebenshikova T. A., Kubrak T. A. Development of Approach to Typology of Internet communities based on discursive markers of collective subjectivity. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 2019, vol. 16, no. 3, pp. 341–358 (in Russian). <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2019-16-3-341-358>
11. Schehl B., Leukel J., Sugumaran V. Understanding differentiated Internet use in older adults: A study of informational, social, and instrumental online activities. *Computers in Human Behavior*, 2019, no. 97, pp. 222–230. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.03.031>
12. Lippke S., Dahmen A., Gao L., Guza E., Nigg C. To What Extent is Internet Activity Predictive of Psychological Well-Being? *Psychology Research and Behavior Management*, 2021, vol. 14, pp. 207–219. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S274502>
13. Ageeva N. A. Characteristics of Internet-addicted persons. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 2007, no. 1, pp. 67–79 (in Russian).
14. Wang F. School Burnout and Mind Wandering among Adolescents: The Mediating Roles of Internet Addiction and the Moderating Role of Resilience. *The Journal of Genetic Psychology*, 2023, vol. 16, no. 1, pp. 356–371. <https://doi.org/10.1080/00221325.2023.2209127>
15. Lyvers M., Senturk C., Thorberg F. A. Alexithymia, impulsivity and negative mood in relation to internet addiction symptoms in female university students. *Australian Journal of Psychology*, 2021, vol. 73, no. 4, pp. 548–556. <https://doi.org/10.1080/00049530.2021.1942985>
16. Aziz M., Erbad A., Belhaouari S. B., Abdelmoneium A., Al-Harashsheh S., Bagdady A., Ali R. The interplay between adolescents' Internet addiction and family-related factors: three common patterns. *International Journal of Adolescence and Youth*, 2022, vol. 27, iss. 1, pp. 418–431. <https://doi.org/10.1080/02673843.2022.2115307>
17. Orel E. A. Intellectual peculiarities of IT-specialists. *Moscow University Psychology Bulletin*, 2007, no. 2, pp. 70–79 (in Russian). EDN: JUVCCZ
18. Ivanov M. S. *Psikhologiya samorealizatsii lichnosti v komp'yuternoy igrovoy deyatelnosti* [Psychology of Personality Self-Realization in Computer Gaming Activity]. Kemerovo, Kuzbassvuzizdat Publ., 2008. 151 p. (in Russian).
19. Plotkina L. N. Professionally significant characteristics of IT specialists: social and psychological analysis. *Izvestiya of Samara scientific center*, 2010, vol. 12, no. 5-1, pp. 137–144 (in Russian). EDN: MSPTLJ



20. Kholodnaya M. A. *Kognitivnye stili. O prirode individual'nogo uma* [Cognitive Styles. On the Nature of Individual Mind]. St. Petersburg, Piter Publ., 2004. 384 p. (in Russian).
21. Babyeva Yu. D., Voyskunskiy A. E. Psychological consequences of informatization. *Psychological Journal*, 1998, vol. 19, no. 1, pp. 89–100 (in Russian).
22. Voyskunskiy A. E. Issledovaniya Interneta v psihologii. In: Semenov I., ed. *Internet i rossiyskoe obshchestvo* [Internet and Russian Society]. Moscow, Gendal'f Publ., 2002, pp. 235–250 (in Russian).
23. Shneiderman B. *Software Psychology: Human Factors in Computer and Information Systems*. Cambridge, Winthrop Publ., 1980. 320 p. (Russ. ed.: Moscow, Radio i svyaz' Publ., 1984. 305 p.)
24. Vijn G., Sharma R., Agrawal S. Effect of competency on employee performance and the mediating role of commitment: An empirical investigation in the IT Industry. *Journal of Information and Optimization Sciences*, 2022, vol. 43, iss. 7, pp. 1573–1587. <https://doi.org/10.1080/02522667.2022.2128518>
25. Tripathi A., Kalia P. Examining the effects of supportive work environment and organisational learning culture on organisational performance in information technology companies: The mediating role of learning agility and organisational innovation. In: *Innovation-Organization & Management*. Routledge Journals, Taylor & Francis LTD, 2023. 22 p. <https://doi.org/10.1080/14479338.2022.2116640>
26. Lin C.-Y., Huang C.-K. Employee turnover intentions and job performance from a planned change: The effects of an organizational learning culture and job satisfaction. *International Journal of Manpower*, 2021, vol. 42, iss. 3, pp. 409–423. <https://doi.org/10.1108/IJM-08-2018-0281>
27. Turkle S. *The Second Self: Computers and the Human Spirit*. Cambridge, MIT Press, 2005. 386 p.
28. Katkalo K. D., Pecherkina A. A. Theoretical model of personal and professional self-realization. *Bulletin MSRU. Series: Psychological Sciences*, 2022, no. 2, pp. 6–19 (in Russian). <https://doi.org/10.18384/2310-7235-2022-2-6-19>
29. Pecherkina A. A., Katkalo K. D. Personal and professional self-realization: Analysis of research by domestic and foreign authors. *Pedagogical Education in Russia*, 2021, no. 1, pp. 88–95 (in Russian). https://doi.org/10.12345/2079-8717_2021_01_11
30. Naseykina L. F., Tagirov V. K. Structurally functional model of formation of professional competence of future IT-specialists. *Vestnik of the Orenburg State University*, 2015, no. 2 (177), pp. 118–123 (in Russian). EDN: TZUECT
31. Kostakova I. V., Belousova (Grigoreva) S. S. Psychological basis of career and job satisfaction in adults. *National Psychological Journal*, 2014, no. 3 (15), pp. 80–85 (in Russian). <https://doi.org/10.11621/npj.2014.0310>
32. Kudinov S. I., Kudinov S. S. *Psikhodiagnostika lichnosti* [Psychodiagnosics of Personality]. Moscow, RUDN Publ., 2018. 232 p. (in Russian). EDN: XOPVSP
33. Sobchik L. N. *Psikhologiya individual'nosti. Teoriya i praktika psikhodiagnostiki* [Psychology of Individuality. Theory and Practice of Psychodiagnosics]. St. Petersburg, Rech' Publ., 2005. 624 p. (in Russian).
34. Shmelev A. G. *Psikhodiagnostika lichnostnykh chert* [Psychodiagnosics of Personality Traits]. St. Petersburg, Rech' Publ., 2002. 480 p. (in Russian).
35. Vodop'yanova N. E. *Psikhodiagnostika stressa* [Psychodiagnosics of Stress]. St. Petersburg, Piter Publ., 2009. 336 p. (in Russian).

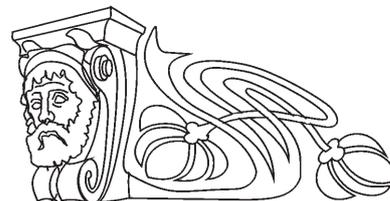
Поступила в редакцию 24.05.2022; одобрена после рецензирования 07.06.2022; принята к публикации 15.06.2023
The article was submitted 24.05.2022; approved after reviewing 07.06.2022; accepted for publication 15.06.2023



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12, вып. 3 (47). С. 227–235
Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2023, vol. 12, iss. 3 (47), pp. 227–235
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-3-227-235>, EDN: LBH5OE

Научная статья
УДК 159.923.2

Индивидуально-психологические показатели зависимости личности от социальных сетей: интегративный подход



Т. В. Белых

Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия, 410012, г. Саратов, ул. Астраханская, д. 83

Белых Татьяна Викторовна, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры социальной психологии образования и развития, tvbelih@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2478-3460>

Аннотация. *Актуальность.* Изучение в сравнительном аспекте индивидуально-психологических особенностей личности с зависимостью и без зависимости от использования социальных сетей в студенческом возрасте с применением интегративного подхода позволяет обнаружить связь разноуровневых характеристик в структуре индивидуальности и выявить латентные, ресурсные возможности личности для осуществления психопрофилактики и психокоррекции данного типа аддикции. *Цель:* изучение индивидуально-психологических особенностей студентов, имеющих и не имеющих зависимости от использования социальных сетей с применением интегративного подхода. *Гипотеза:* характер интеграции психодинамических, личностных и социально-психологических свойств в структуре индивидуальности имеет специфические особенности у студентов вуза с выраженной зависимостью от использования социальных сетей. *Участники.* 154 студента 1–3-го курсов Саратовского национального исследовательского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского в возрасте от 17 до 20 лет, средний возраст 18,6, SD = 0,61, среди них юношей 45%, девушек – 55%. *Методы (инструменты):* для выявления психодинамических свойств в структуре индивидуальности – опросник формально-динамических свойств индивидуальности (В. М. Русалов); для изучения личностных и социально-психологических свойств – фрайбургский личностный опросник, модифицированная форма «В» (И. Фаренберг, Х. Зарг, Р. Гампел, адаптация А. А. Крылова и Т. И. Ронгинской), методика диагностики стрессоустойчивости и социальной адаптации (Т. Холмс, Р. Праге), методика диагностики уровня невротизации (Л. И. Вассерман), опросник «Восприятие Интернета» (Е. А. Щепилина); для измерения степени зависимости личности от использования социальных сетей – опросник зависимости от социальных сетей (В. П. Шейнов, А. С. Девицын). *Результаты:* выявлены значимые различия в интеграции разноуровневых индивидуально-психологических свойств в структуре индивидуальности у студентов в сравниваемых выборках. *Основные выводы:* зависимость от использования социальных сетей проявляется у студентов симптомокомплексом характеристик – низкой психодинамической ресурсностью в коммуникативной сфере, высокой эмоциональностью и ее лабильностью, невротичностью, склонностью к депрессивным состояниям и психологическими затруднениями в реализации межличностной коммуникации. Независимость от использования социальных сетей сопровождается наличием моторной и коммуникативной выносливости на психодинамическом уровне интегральной индивидуальности, интровертированностью, высокой скоростью интеллектуальной переработки информации и усвоения коммуникативных навыков, а также общительностью на личностном уровне. Сравнимые группы отличаются характером вклада психодинамических особенностей в проявление зависимости от использования социальных сетей, что может оказывать влияние на проявление общительности при контактом взаимодействии и определять склонность к чрезмерной погруженности в сетевую и интернет-коммуникацию. Данные могут быть использованы для оптимизации процесса интернет-коммуникации в учебных целях за счет понимания психодинамических оснований как причины предрасположенности студентов к формированию зависимости от коммуникации в социальных сетях, а также стать основой для разработки психологических развивающих и психопрофилактических программ, направленных на предупреждение данного вида аддикции.

Ключевые слова: интегральная индивидуальность, зависимость от использования социальных сетей, психодинамические характеристики, личностные свойства, зависимость от использования интернета

Для цитирования: Белых Т. В. Индивидуально-психологические показатели зависимости личности от социальных сетей: интегративный подход // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12, вып. 3 (47). С. 227–235. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-3-227-235>, EDN: LBH5OE

Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International (CC-BY 4.0)

Article

Individual psychological indicators of a person's addiction to social networks: An integrative approach

T. V. Belykh

Saratov State University, 83 Astrakhanskaya St., Saratov 410012, Russia

Tatyana V. Belykh, tvbelih@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2478-3460>



Abstract. The *relevance* of the study is due to the following fact. Comparative analysis of individual psychological characteristics of students with and without addiction to social networks, that is conducted by means of the integrative approach, allows us, firstly, to identify the connection of multi-level characteristics in the structure of the individuality and, secondly, to single out latent, resource capabilities of the individual for psycho-prophylaxis and psycho-correction of this addiction. The research *objective* is to study individual psychological characteristics of the students who are either addicted to social networks or do not have such an addiction. The objective is achieved by using the integrative approach. The article *hypothesizes* that university students with a prominent addiction to social networks have specific features of integration of psychodynamic, personal and socio-psychological traits in the structure of students' individuality. The study *sample* includes 154 1st – 3rd-year students of Saratov State University, aged 17 to 20, the average age 18.6, SD = 0.61, 45% of young men, 55% of young women. The research *methods (tools)* are as follows. The questionnaire of formal-dynamic individuality properties (by V. M. Rusalov) was used to identify psychodynamic properties in the structure of one's individuality. To study personal qualities, the following tools were used: The Freiburg Personality Inventory (the modified form "B") (developed by A. A. Krylov and T. I. Ronginskaya), The Holmes and Rahe Stress Scale, the Technique for Diagnosing the Level of Neuroticism (by L. I. Wasserman). To identify socio-psychological characteristics the questionnaire "Perception of the Internet" (by E. A. Schepilina) was used; to measure the degree of a person's addiction to social networks, the "Social Networks Addiction Assessment Questionnaire" (by V. P. Sheinov, A. S. Devitsyn) was used. The *research results*. The study has revealed significant differences in the integration of multi-level individual psychological qualities in the structure of students' individuality in the compared samples. *The conclusion*. Students' addiction to social networks is manifested by the following symptom complex of characteristics: low psychodynamic resourcefulness in the communicative sphere, high emotionality and its lability, neuroticism, disposition to depressive states and psychological difficulties in interpersonal communication. Independence from the use of social networks is accompanied by motor and communicative endurance at the psychodynamic level of integral individuality, introversion, high speed of intellectual information processing and assimilation of communication skills, as well as sociability at the personal level. The compared sample groups differ in the type of contribution of psychodynamic features to the manifestation of the social networks addiction. This can influence manifestation of sociability during contact interaction and can determine the tendency to excessive immersion in network and the Internet communication. The received data can help to optimize the process of the Internet communication used for educational purposes by interpreting psychodynamic grounds as the reasons for students' predisposition to develop addiction to communicating in social networks. The data can become the basis for designing psychological developmental and psycho-prophylactic programs aimed at preventing this type of addiction.

Keywords: integral individuality, addiction to social networks, psychodynamic characteristics, personal qualities, Internet addiction

For citation: Belykh T. V. Individual psychological indicators of a person's addiction to social networks: An integrative approach. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2023, vol. 12, iss. 3 (47), pp. 227–235 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-3-227-235>, EDN: LBH5OE

This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC-BY 4.0)

Введение

Проблема изучения индивидуальных особенностей личности, склонной к проявлению зависимости от использования социальных сетей, актуальна и продолжает интересовать не только психологов, но и специалистов смежных профессий – философов, социологов, педагогов.

Философы отмечают, что «изменения, вызванные распространением сетевого способа коммуникации, повлияли не только на общество в целом, но и на каждого человека в частности, спровоцировав ряд антропологических изменений» [1, с. 3]. Так А. А. Пудикова в своем диссертационном исследовании [2], посвященном изучению проблемы трансформации индивидуальности в коммуникативном пространстве сетевого общества, указывает на наличие позитивных, амбивалентных и негативных эффектов. К позитивным она относит расширение возможности самостоятельного принятия решений, идентификации, к негативным – отсутствие четких социальных норм, к амбивалентным – эгоистичность и формирование неонарциссизма.

Сегодня в отечественной и зарубежной психологии накоплены данные о негативном влиянии на психику человека чрезмерного «погружения» личности в сетевую коммуникацию.

В настоящее время большое количество работ в психологии посвящено изучению интернет-аддикции [3]. Исследователями выявлены психологические свойства, определяющие большую вероятность возникновения интернет-аддикции (А. А. Колмогорцева [3], А. О. Кибитов с соавторами [4], Т. М. Корягина [5], А. В. Трусова с соавторами [6] и др.). Обнаружены психофизиологические и нейродинамические характеристики индивида, сопровождающие возникновение склонности к чрезмерному погружению в интернет-пространство (В. Л. Малыгин, Ю. А. Меркурьева [7], А. И. Рабаданова, Д. У. Черкесова, М. И. Ашурбекова [8], З. А. Тайгибова, А. И. Рабаданова [9], G.-H. Dong, M. Wang, Z. Wang et al. [10], D. Lee [11]). Выявлено, что зависимость от интернета может быть связана с психопатологической динамикой развития личности (А. Ю. Егоров с соавт. [12], К. Ю. Зальмунин, В. Д. Менделевич [13], Л. О. Пережогин [14], А. В. Трусова с соавт. [15], Т.-Н. Chen et al. [16]). Обнаружены социально-психологические и индивидуально-психологические характеристики личности, склонной к зависимому от интернета стереотипу поведения (Г. У. Солдатова, О. И. Теславская [17], Л. Н. Молчанова, В. В. Ильина [18], О. А. Чебунина [19], J. He et al. [20], А. Н. Яковлев с соавт. [21], I. Chen [22]). Изучаются психолого-



педагогические условия формирования культуры личной информационной безопасности субъекта интернет-коммуникации (Г. В. Грачев [23]). Исследуется проблема сохранения личностью ее аутентичности в условиях цифровизации образовательной и профессиональной деятельности, в том числе с применением интегративной стратегии исследования индивидуальности человека (Т. В. Белых [24]). Анализу проблемы и этапов изучения интернет-аддикций в современной зарубежной психологии посвящена работа D. J. Kuss, A. M. Kristensen, L.-F. Olatz [25].

Проблеме влияния чрезмерного использования социальных сетей на психологическую организацию личности посвящены немногочисленные исследования, проведенные Е. И. Богомоловой [26], А. В. Серым, А. С. Паршинцевой [27], О. Ю. Грогoleвой, А. А. Дроновой [28], А. Е. Войскунским [29], Г. У. Солдатовой [17] и др. в отечественной психологии, В. П. Шейновым, А. С. Девицыным [30–32] на выборках российских и белорусских респондентов.

Цель исследования, представленного в статье, – изучение в сравнительном аспекте индивидуально-психологических особенностей студентов, имеющих и не имеющих зависимости от использования социальных сетей с применением интегративного подхода, разработанного в рамках теории интегральной индивидуальности. В качестве *гипотезы* выдвинуто предположение, что характер интеграции психодинамических, личностных и социально-психологических свойств в структуре индивидуальности у студентов вуза с выраженной зависимостью от использования социальных сетей имеет специфические особенности.

Материалы

Участники исследования. База исследования – Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, факультет психологии. Исследование проводилось в 2021–2022 гг. с участием 154 студентов 1–3-го курсов в возрасте 17–20 лет, средний возраст 18,6 года, $SD = 0,61$, юношей 45%, девушек – 55%.

После выявления степени выраженности зависимости от социальных сетей были выделены две группы респондентов – первая из 65 человек (35 девушек и 30 юношей) с выраженной зависимостью от социальных сетей и вторая из 58 человек (33 девушки и 25 юношей) с отсутствием такой зависимости. Ответы респондентов в количестве 31 были исключены из обработки данных,

так как имели средние показатели зависимости от социальных сетей или высокие показатели социальной желательности ответов.

Методики. В исследовании были использованы методы, направленные на выявление разноуровневых свойств в структуре индивидуальности у студентов вуза. Опросник формально-динамических свойств индивидуальности (В. М. Русалов) был использован для изучения выраженности психодинамических характеристик. Для изучения личностных и социально-психологических свойств применялись такие методики, как фрайбургский личностный опросник, модифицированная форма «В» (И. Фаренберг, Х. Зарг, Р. Гампел, адаптация А. А. Крылова и Т. И. Ронгинской), методика диагностики стрессоустойчивости и социальной адаптации (Т. Холмс и Р. Праге), методика диагностики уровня невротизации (Л. И. Вассерман), опросник «Восприятие Интернета» (Е. А. Щепилина). Наличие зависимости от использования социальных сетей выявлялось в результате применения опросника зависимости от социальных сетей (В. П. Шейнов, А. С. Девицын) [30].

Методы анализа данных. Первичные данные исследования обрабатывались посредством процедур математической статистики – описательной статистики, для построения интеркорреляционных матриц корреляционного анализа (по Спирмену). Все расчетные процедуры выполнены в статистическом пакете программы SPSS Statistics 26.0. В качестве статистического метода использовался факторный анализ с использованием процедуры Varimax (по методу главных компонент).

Результаты и их обсуждение

Факторизация матриц интеркорреляций показателей трех уровней в структуре интегральной индивидуальности – психодинамического, личностного и социально-психологического – у студентов, демонстрирующих выраженную зависимость от использования социальных сетей и не имеющих данной аддикции, позволила обнаружить специфические особенности в интеграции разноуровневых свойств в структуре индивидуальности у респондентов из сравниваемых групп. Данная факторизация представлена в табл. 1, 2.

В табл. 1 представлены данные, отражающие характер взаимосвязи разноуровневых индивидуально-психологических характеристик в структуре индивидуальности у студентов с выраженной зависимостью от использования социальных сетей.



Таблица 1 / Table 1

Взаимосвязь показателей в структуре интегральной индивидуальности у студентов с выраженной зависимостью от использования социальных сетей (n = 65)
The correlation of indicators in the structure of students' integral individuality with a prominent addiction to social networks (n = 65)

Индивидуально-психологический показатель	Фактор
Личностный уровень в структуре индивидуальности	
Невротичность	0,70
Депрессивность	0,75
Нецеленаправленное использование интернета	0,52
Социально-психологический уровень в структуре индивидуальности	
Общительность	-0,73
Застенчивость	0,72
Открытость	0,55
Психодинамический уровень в структуре индивидуальности	
Эмоциональная лабильность	0,80
Эргичность моторная	-0,70
Эргичность коммуникативная	-0,60
Скорость интеллектуальная	-0,60
Эмоциональность интеллектуальная	0,63

Примечание. Объясняемая дисперсия фактора 73,6%.
 Note. The explained variance of the factor is 73.6%.

Как видно из табл. 1, при факторизации данных был выделен один значимый фактор, в который вошли показатели всех изучаемых уровней в структуре индивидуальности – психодинамического, личностного и социально-психологического. Наибольший факторный вес характерен для таких разноуровневых свойств, как эмоциональная лабильность и депрессивность, т. е. студенты, проявляющие зависимость от использования социальных сетей, на психодинамическом уровне в первую очередь характеризуются высокой подвижностью эмоциональных реакций. При этом им свойственны низкая двигательная и коммуникативная выносливость, низкая скорость интеллектуальных действий и одновременно склонность к эмоциональному реагированию на неудачи в интеллектуальной деятельности. Кроме того, наряду с депрессивностью они могут быть склонны к проявлению невротичности, для них характерны низкая потребность в контактном общении и нецеленаправленное использование интернета. Выявленная склонность к депрессивности и необщительности у респондентов данной группы согласуется с данными, полученными в исследовании на выборке белорусских респондентов. Авторами отмечается, что «зависимость от социальных сетей положительно коррелирует

с тревожностью, депрессией, одиночеством...» [32, с. 145]. Наименьший факторный вес выявлен для показателя открытости, что может существенно дополнять психологический портрет индивидуальности, отчасти объясняя желание студентов, зависимых от использования социальных сетей, активно включаться в сетевое взаимодействие, создавая новое «виртуальное Я». Выявленный факт соотносится с данными исследования, проведенного Н. Н. Самсоновой [33], которая отмечает, что социальные сети как один из видов интернет-коммуникации «популярны среди активных молодых людей с проявлением социальной фасилитации, которая видна в изменении поведения (постоянное ощущение присутствия других), в ориентировке на ожидания виртуальной публики» [33, с. 5]. Это может выступать в качестве психологической компенсации необщительности в контактном взаимодействии на уровне личностных свойств и низкой коммуникативной выносливости на уровне индивидуальных психодинамических особенностей. На данной выборке выявлено наличие связи между зависимостью от использования социальных сетей и показателем, отражающим чрезмерное использование интернета как средства коммуникации, а именно нецеленаправленным использованием интернета. На



этом основании может быть выдвинута гипотеза о существовании связи между зависимостью от использования социальных сетей и зависимостью от интернета у представителей молодого поколения. Но данная гипотеза нуждается в отдельной проверке.

В табл. 2 представлены данные, отражающие характер взаимосвязи разноуровневых индивидуально-психологических характеристик в структуре индивидуальности у студентов с отсутствием зависимости от использования социальных сетей.

Таблица 2 / Table 2

Взаимосвязь показателей в структуре интегральной индивидуальности у студентов с отсутствием зависимости от использования социальных сетей ($n = 58$)
The correlation of indicators in the structure of students' integral individuality with a no dependence on the to social networks ($n = 58$)

Индивидуально-психологический показатель	Фактор 1	Фактор 2
Социально-психологический уровень в структуре индивидуальности		
Общительность	0,74	–
Психодинамический уровень в структуре индивидуальности		
Интроверсия	–	0,93
Эргичность моторная	0,72	–
Эргичность коммуникативная	0,62	–
Скорость интеллектуальная	0,60	–
Скорость коммуникативная	–	0,46

Примечание. Объясняемая дисперсия первого фактора 42,3%; объясняемая дисперсия второго фактора 31%.

Note. The explained variance of the first factor is 42.3%; the explained variance of the second factor is 31%.

Как видно из табл. 2, при факторизации были обнаружены два значимых фактора, причем оба сформированы показателями двух уровней в структуре индивидуальности – психодинамического и социально-психологического. На уровне свойств темперамента у студентов с отсутствием зависимости от использования социальных сетей, в отличие от студентов из предыдущей группы, обнаруживается высокая двигательная и коммуникативная выносливость, им свойственны высокие показатели скорости интеллектуальной обработки информации, что обеспечивает склонность к контактному взаимодействию – общительности. При этом во второй фактор вошли показатели коммуникативной скорости и интроверсии, что может свидетельствовать о ресурсности личности на уровне биологически детерминированных свойств, проявляющейся, с одной стороны, в способности к рефлексии своих внутренних переживаний, а с другой – в способности к активному речевому взаимодействию в условиях межличностной коммуникации. У студентов из данной группы в факторы не вошли показатели, свидетельствующие о наличии зависимости от интернета.

Заключение

Подводя итог, можно констатировать наличие существенных различий в характере интеграции разноуровневых индивидуально-психологических показателей в структуре индивидуальности у студентов, имеющих и не имеющих зависимости от использования социальных сетей. Данная зависимость у студентов связана с низкой психодинамической ресурсностью в коммуникативной сфере, высокой эмоциональностью и ее лабильностью, что может быть причиной повышенной невротичности, депрессивности и нежелания поддерживать контактное взаимодействие. Напротив, независимость от использования социальных сетей сопровождается биологически детерминированной выносливостью моторной и коммуникативной сферы личности, интровертированностью, способностью к быстрой интеллектуальной переработке информации и склонностью к быстрому усвоению коммуникативных навыков, что выражается в проявлении этими студентами общительности и способности к восприятию и анализу собственного внутреннего мира.



Полученные данные о характере интеграции психодинамических, личностных и социально-психологических свойств в структуре индивидуальности у студентов с выраженной зависимостью от использования социальных сетей являются новыми и подтверждают правомерность использования интегративного подхода, который позволяет не только изучать отдельные ортогональные связи между исследуемыми показателями, но и анализировать во взаимоотношениях биологические и социально детерминированные свойства, их совместное влияние на проявление человеком сложных поведенческих стереотипов, к которым безусловно относится зависимость от использования социальных сетей. Полученные данные частично, в отношении личностных характеристик студентов, имеющих выраженную зависимость от использования социальных сетей, согласуются с данными отечественных и зарубежных исследований.

Сравниваемые группы имеют существенные отличия в психодинамических характеристиках, что может быть причиной различий в проявлении общительности при контактном взаимодействии и обуславливать возникновение зависимости от использования социальных сетей как компенсации низкой выраженности моторной и коммуникативной выносливости, скорости обработки информации и высокой эмоциональности.

Гипотеза о наличии связи между зависимостью от использования социальных сетей и зависимостью от интернета у студенческой молодежи представляется перспективной для дальнейшего исследования с применением интегративного подхода.

Учет педагогами и психологами наличия у студентов указанных психологических особенностей может не только существенно повысить качество освоения профессиональных навыков, предусматривающих использование социальных сетей при организации и проведении обучения в вузе, но и способствовать профилактике у молодого поколения зависимости личности от чрезмерного погружения в сетевую коммуникацию в повседневной жизни.

Библиографический список

1. Гронский И. А. Социально-философские основания активности интернет-аудитории в сетевой коммуникации: автореф. дис. ... канд. филос. наук. Нижний Новгород, 2011. 27с.
2. Пудикова А. А. Проблема трансформации индивидуальности в коммуникативном пространстве сетевого общества: автореф. дис. ... канд. филос. наук. Томск, 2009. 25 с.
3. Колмогорцева А. А. Психологические особенности личности как предикторы интернет-зависимости: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Челябинск, 2021. 27 с.
4. Кибитов А. О., Чупрова Н. А., Гречаный С. В., Егоров А. Ю. Генетические маркеры риска интернет-зависимости: связь с анамнестическими и клиническими характеристиками // Вопросы наркологии. 2020. № 7 (190). С. 66–90. https://doi.org/10.47877/0234-0623_2020_07_66
5. Корягина Т. М. Психологические предикторы интернет-зависимости студентов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2019, 24 с.
6. Трусова А. В., Гречаный С. В., Солдаткин В. А., Яковлев А. Н., Илюк Р. Д., Чупрова Н. А., Николишин А. Е., Понизовский П. А., Кибитов А. А., Вантей В. Б., Громько Д. И., Долгих Н. Н., Ерофеева Н. А., Ильичев А. Б., Магомедова Е. А., Нечаева А. И., Пашкевич Н. В., Поздняк В. В., Семенова Ю. С., Сидоров А. А., Ханьков В. В., Хуторянская Ю. В., Крупицкий Е. М., Шмуклер А. Б., Егоров А. Ю., Кибитов А. О. Предикторы развития интернет-аддикции: анализ психологических факторов // Обозрение психиатрии и медицинской психологии имени В. М. Бехтерева. 2020. № 1. С. 72–82. <https://doi.org/10.31363/2313-7053-2020-1-72-82>
7. Малыгин В. Л., Меркурьева Ю. А. Нейропсихологический профиль подростков с интернет-зависимым поведением // Консультативная психология и психотерапия. 2015. Т. 23, № 4. С. 130–137. <https://doi.org/10.17759/cpp.2015230408>
8. Рабаданова А. И., Черкесова Д. У., Ашурбекова М. И. Особенности функциональной асимметрии при формировании интернет-зависимости // Успехи современной науки и образования. 2017. Т. 2, № 3. С. 96–100. EDN: YGXHTP
9. Тайгибова З. А., Рабаданова А. И. Электрофизиологические показатели межполушарного профиля у младших школьников с интернет-зависимостью // Вестник психофизиологии. 2019. № 1. С. 29–36. EDN: GASRWL
10. Dong G.-H., Wang M., Wang Z., Zheng H., Du X., Potenza M. N. Addiction severity modulates the precuneus involvement in internet gaming disorder: Functionality, morphology and effective connectivity // Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry. 2020. Vol. 98. Article no. 109829. <https://doi.org/10.1016/j.pnpbp.2019.109829>
11. Lee D., Namkoong K., Lee J., Jung Y.-C. Dorsal striatal functional connectivity changes in Internet gaming disorder: A longitudinal magnetic resonance imaging study // Addiction Biology. 2021. Vol. 26, iss. 1. Article no. e12868. <https://doi.org/10.1111/adb.12868> Epub 2019 Dec 30. PMID: 31886611.
12. Егоров А. Ю., Чарная Д. И., Хуторянская Ю. В., Павлов А. В., Гречаный С. В. Интернет-зависимое поведение у подростков с психическими расстройствами // Обозрение психиатрии и медицинской психологии имени В. М. Бехтерева. 2018. № 4. С. 35–45. <https://doi.org/10.31363/2313-7053-2018-4-35-45>



13. Зальмунин К. Ю., Менделевич В. Д. Профили аддикций как инструмент для сравнительной оценки химических и нехимических зависимостей // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. 2018. Т. 1, вып. 2. С. 3–9. <https://doi.org/10.17116/jnevgo2018118123-9>
14. Пережогин Л. О. Интернет-зависимость в фокусе клинической психиатрии: итоги 20 лет клинических исследований // Образование личности. 2017. № 3. С. 19–33.
15. Трусова А. В., Гречаный С. В., Поздняк В. В., Ильичев А. Б., Хуторянская Ю. В., Егоров А. Ю., Кибитов А. О. Психологические факторы риска интернет-зависимости: данные пилотного исследования здоровых молодых взрослых // Социальная и клиническая психиатрия. 2019. № 3. С. 23–29.
16. Chen T.-H., Hsiao R. C., Liu T.-L., Yen C.-F. Predicting effects of borderline personality symptoms and self-concept and identity disturbances on internet addiction, depression, and suicidality in college students: A prospective study // Kaohsiung Journal of Medical Science. 2019. Vol. 35, no. 8. P. 508–514. <https://doi.org/10.1002/kjm2.12082>
17. Солдатова Г. У., Теславская О. И. Особенности межличностных отношений российских подростков в социальных сетях // Национальный психологический журнал. 2018. № 3 (31). С. 12–22. <https://doi.org/10.11621/npj.2018.0302>
18. Молчанова Л. Н., Ильина В. В. Особенности взаимосвязи социального интеллекта и склонности к интернет-зависимому поведению у студентов медицинского вуза // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2019. Т. 9, № 2 (31). С. 170–184. EDN: JFIOOU
19. Чебунина О. А. Социальные интернет-сети в процессе социализации современной молодежи: специфика влияния и социализационные риски: автореф. дис. ... канд. социол. наук. Ростов н/Д, 2019. 34 с.
20. He J., Pan T., Nie Y., Zheng Y., Chen S. Behavioral modification decreases approach bias in young adults with internet gaming disorder // Addictive Behaviors. 2021. Vol. 113. Article no. 106686. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2020.106686>
21. Яковлев А. Н., Чупрова Н. А., Вантей В. Б., Долгих Н. Н., Трусова А. В., Кибитов А. О. Возрастные аспекты интернет-зависимости: сравнительный анализ лиц юношеского возраста и молодых взрослых // Вопросы наркологии. 2020. № 10 (193). С. 74–88. https://doi.org/10.47877/0234-0623_2020_10_74
22. Chen I.-H., Pakpour A. H., Leung H., Potenza M. N., Su J.-A., Lin C.-Y., Griffiths M. D. Comparing generalized and specific problematic smartphone/internet use: Longitudinal relationships between smartphone application-based addiction and social media addiction and psychological distress // Journal of Behavioral Addictions. 2020. Vol. 9, iss. 2. P. 410–419. <https://doi.org/10.1556/2006.2020.00023>
23. Грачев Г. В. Формирование культуры личной информационной безопасности: проблема и перспективы // Психология интегральной индивидуальности в информационном обществе: сб. ст. II междунар. науч.-практ. конф. (Саратов, 23 апреля 2021 г.) / под ред. Т. В. Белых, Г. В. Грачева. Саратов : ИЦ «Наука», 2021. С. 10–16.
24. Белых Т. В. Интегральная индивидуальность и проблема изучения ее аутентичности в информационном обществе // Психология интегральной индивидуальности в информационном обществе: сб. ст. II междунар. науч.-практ. конф. (Саратов, 23 апреля 2021 г.) / под ред. Т. В. Белых, Г. В. Грачева. Саратов : ИЦ «Наука», 2021. С. 7–10.
25. Kuss D. J., Kristensen A. M., O. Lopez-Fernandez. Internet addictions outside of Europe: A systematic literature review // Computers in Human Behavior. 2021. Vol. 115. Article no. 106621. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106621>
26. Богомолова Е. И. Взаимосвязь личностных характеристик с особенностями активности пользователей социальных сетей интернета: дис. ... канд. психол. наук. Краснодар, 2015. 232 с.
27. Серый А. В., Паршинцева А. С. К проблеме формирования зависимости от социальных сетей у школьников подросткового возраста // Проблемы педагогики. 2016. № 9 (20). С. 12–15. EDN: WKYGKR
28. Гроголева О. Ю., Дронова А. А. Типология личности подростков, склонных к общению в социальных сетях // Активность и ответственность личности в контексте жизнедеятельности: материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 300-летию г. Омска (Омск, 6–7 октября 2016 г.) / [редкол.: Л. И. Дементий (гл. ред.), А. Ю. Маленова (отв. ред.) и др.]. Омск : Изд-во Ом. гос. ун-та, 2016. С. 93–95.
29. Войскунский А. Е. Направления исследований опосредованной Интернетом деятельности // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2017. № 1. С. 51–66. <https://doi.org/10.11621/vsp.2017.01.52>
30. Шейнов В. П., Девицын А. С. Разработка надежного и валидного опросника зависимости от социальных сетей // Системная психология и социология. 2021. № 2 (38). С. 41–55. <https://doi.org/10.25688/2223-6872.2021.38.2.04>
31. Шейнов В. П. Зависимость от социальных сетей и характеристики личности: обзор исследований // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2021. Т. 18, № 3. С. 607–630. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-3-607-630>
32. Шейнов В. П., Девицын А. С. Трехфакторная модель зависимости от социальных сетей // Российский психологический журнал. 2021. Т. 18, № 3. С. 145–158. <https://doi.org/10.21702/rpj.2021.3.10>
33. Самсонова Н. Н. Взаимосвязь интернет-коммуникаций и социального поведения молодежи: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2018. 28 с.



References

1. Gronsky I. A. *Socio-philosophical foundations of the activity of the Internet audience in network communication*. Tesis Diss. Cand. Sci. (Philos.). Nizhny Novgorod, 2011. 27 p. (in Russian).
2. Pudikova A. A. *The problem of transformation of individuality in the communicative space of the network society*. Tesis Diss. Cand. Sci. (Philos.). Tomsk, 2009. 25 p. (in Russian).
3. Kolmogortseva A. A. *Psychological characteristics of personality as predictors of Internet addiction*. Tesis Diss. Cand. Sci. (Psychol.). Chelyabinsk, 2021. 27 p. (in Russian).
4. Kibitov A. O., Chuprova N. A., Grechany S. V., Egorov A. Yu. Genetic markers of internet addiction risk: Association with medical history and clinical characteristics. *Voprosy narkologii*, 2020, no. 7 (190). pp. 66–90 (in Russian). https://doi.org/10.47877/0234-0623_2020_07_66
5. Koryagina T. M. *Psychological predictors of Internet addiction of students*. Tesis Diss. Cand. Sci. (Psychol.). Moscow, 2019. 24 p. (in Russian).
6. Trusova A. V., Grechanyi S. V., Soldatkin V. A., Yakovlev A. N., Ilyuk R. D., Chuprova N. A., Nikolishin A. E., Ponizovskiy P. A., Kibitov A. A., Vantey V. B., Gromyko D. I., Dolgih N. N., Erofeeva N. A., Ilichev A. B., Magomedova E. A., Nechaeva A. I., Pashkevich N. V., Pozdnyak V. V., Semenova Y. S., Sidorov A. A., Khamnykov V. V., Khutoryanskaya J. V., Krupitsky E. M., Shmukler A. B., Egorov A. Yu., Kibitov A. O. Internet addiction predictors: Analysis of psychological factors. *V. M. Bekhterev Review of Psychiatry and Medical Psychology*, 2020, no. 1, pp. 72–82 (in Russian). <https://doi.org/10.31363/2313-7053-2020-1-72-82>
7. Malygin V. L., Merkurieva Y. A. Neuropsychological features of adolescents with Internet-addictive behavior. *Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2015, vol. 23, no. 4, pp. 130–137 (in Russian). <https://doi.org/10.17759/cpp.2015230408>
8. Rabadanova A. I., Cherkesova D. U., Ashurbekova M. I. Features of functional asymmetry in the formation of Internet addiction. *Success of Modern Science and Education*, 2017, vol. 2, iss. 3, pp. 96–100 (in Russian). EDN: YGXHTP
9. Taygibova Z. A., Rabadanova A. I. Electrophysiological indicators of the interhemispheric profile in younger schoolboys with the internet-dependence. *Psychophysiology News*, 2019, no. 1, pp. 29–36 (in Russian). EDN: GASRWL
10. Dong G.-H., Wang M., Wang Z., Zheng H., Du X., Potenza M. N. Addiction severity modulates the precuneus involvement in internet gaming disorder: Functionality, morphology and effective connectivity. *Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry*, 2020, vol. 98, article no. 109829. <https://doi.org/10.1016/j.pnpb.2019.109829>
11. Lee D., Namkoong K., Lee J., Jung Y.-C. Dorsal striatal functional connectivity changes in Internet gaming disorder: A longitudinal magnetic resonance imaging study. *Addiction Biology*, 2021, vol. 26, iss. 1, article no. e12868. <https://doi.org/10.1111/adb.12868>
12. Egorov A. Yu., Charnaya D. I., Khutorianskaya Yu. V., Pavlov A. V., Grechanyi S. V. Internet-dependent behavior in adolescents with mental disorders. *V. M. Bekhterev Review of Psychiatry and Medical Psychology*, 2018, no. 4, pp. 35–45 (in Russian). <https://doi.org/10.31363/2313-7053-2018-4-35-45>
13. Zalmunin K. Yu., Mendelevich V. D. Addictions profiles as a tool for comparison of chemical and non-chemical dependencies. *S. S. Korsakov Journal of Neurology and Psychiatry*, 2018, vol. 1, iss. 2, pp. 3–9 (in Russian). <https://doi.org/10.17116/jnevro2018118123-9>
14. Perezhogin L. O. Internet addiction with a focus on clinical psychiatry: The results of 20 years of clinical research. *Personality Formation*, 2017, no. 3, pp. 19–33 (in Russian).
15. Trusova A. V., Grechany S. V., Pozdnyak V. V., Ilyichev A. B., Khutoryanskaya Yu. V., Egorov A. Yu., Kibitov A. O. Psychological risk factors for Internet addiction: Findings of a pilot investigation in healthy young adults. *Social and Clinical Psychiatry*, 2019, no. 3, pp. 23–29 (in Russian).
16. Chen T.-H., Hsiao R. C., Liu T.-L., Yen C.-F. Predicting effects of borderline personality symptoms and self-concept and identity disturbances on internet addiction, depression, and suicidality in college students: A prospective study. *Kaohsiung Journal of Medical Science*, 2019, vol. 35, no. 8, pp. 508–514. <https://doi.org/10.1002/kjm2.12082>
17. Soldatova G. U., Teslavskaya O. I. Interpersonal relations of Russian adolescents in social networks. *National Psychological Journal*, 2018, no. 3 (31), pp. 12–22 (in Russian). <https://doi.org/10.11621/npj.2018.0302>
18. Molchanova L. N., Ilyina V. V. Peculiarities of the relationship between social intelligence and propensity for Internet-addicted behavior among students of a medical university. *Proceedings of the South-West State University. Series: Linguistics and Pedagogics*, 2019, vol. 9, no. 2 (31), pp. 170–184 (in Russian). EDN: JFIOOU
19. Chebunina O. A. *Social Internet networks in the process of socialization of modern youth: The specifics of influence and socialization risks*. Tesis Diss. Cand. Sci. (Sociol.). Rostov-on-Don, 2019. 34 p. (in Russian).
20. He J., Pan T., Nie Y., Zheng Y., Chen S. Behavioral modification decreases approach bias in young adults with internet gaming disorder. *Addictive Behaviors*, 2021, vol. 113, article no. 106686. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2020.106686>
21. Yakovlev A. N., Chuprova N. A., Vantey V. B., Dolgikh N. N., Trusova A. V., Kibitov A. O. Age-related aspects of Internet addiction: A comparative analysis of adolescents and young adults. *Journal of Addiction Problems*, 2020, no. 10 (193), pp. 74–88 (in Russian). https://doi.org/10.47877/0234-0623_2020_10_74
22. Chen I.-H., Pakpour A. H., Leung H., Potenza M. N., Su J.-A., Lin C.-Y., Griffiths M. D. Comparing generalized and specific problematic smartphone/internet



- use: Longitudinal relationships between smartphone application-based addiction and social media addiction and psychological distress. *Journal of Behavioral Addictions*, 2020, vol. 9, iss. 2, pp. 410–419. <https://doi.org/10.1556/2006.2020.00023>
23. Grachev G. V. Formation of a culture of personal information security: problem and prospects. *Psikhologiya integral'noy individual'nosti v informatsionnom obshchestve: sb. statey II mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Saratov, 23 aprelya 2021g.)*. Pod red. T. V. Belykh, G. V. Gracheva [Belykh T. V., Grachev G. V., eds. Digest of articles of the 2nd International Scientific Conference «Psychology of Integral Individuality in the Information Society»]. Saratov, ITs «Nauka», 2021, pp. 10–16 (in Russian).
24. Belykh T. V. Integral individuality and the problem of studying its authenticity in the information society. *Psikhologiya integral'noy individual'nosti v informatsionnom obshchestve: sb. statey II mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Saratov, 23 aprelya 2021g.)*. Pod red. T. V. Belykh, G. V. Gracheva [Belykh T. V., Grachev G. V., eds. Digest of articles of the 2nd International Scientific Conference «Psychology of Integral Individuality in the Information Society»]. Saratov, ITs «Nauka», 2021, pp. 7–10 (in Russian).
25. Kuss D. J., Kristensen A. M., O. Lopez-Fernandez. Internet addictions outside of Europe: A systematic literature review. *Computers in Human Behavior*, 2021, vol. 115, article no. 106621. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106621>
26. Bogomolova E. I. *The relationship of personal characteristics with the characteristics of the activity of users of social networks on the Internet*. Diss. Cand. Sci. (Psychol.). Krasnodar, 2015. 232 p. (in Russian).
27. Seryj A. V., Parshinceva A. S. On the problem of formation of dependence on social networks in adolescent schoolchildren. *Problems of Pedagogy*, 2016, no. 9 (20), pp. 12–15 (in Russian). EDN: WKYGKR
28. Grogoleva O. Yu., Dronova A. A. The typology of the person of teenagers who are prone to communication in social networks. *Activity and responsibility of the personality in the context of life activity: materials of the 2nd All-Russian scientific and practical conference with international participation devoted to the 300 anniversary of Omsk (Omsk, 6–7 October 2016)* [editorial board: L. I. Dementiy (editor-in-chief), A. Yu. Malenova (managing editor) and others]. Omsk, Omsk State University Press Publishing House, 2016, pp. 93–95 (in Russian).
29. Voiskounsky A. E. Directions of research on Internet-mediated activity. *Moscow University Psychology Bulletin*, 2017, no. 1, pp. 51–66 (in Russian). <https://doi.org/10.11621/vsp.2017.01.52>
30. Sheinov V. P., Devitsyn A. S. The development of a reliable and valid social media dependence questionnaire. *Systems Psychology and Sociology*, 2021, no. 2 (38), pp. 41–55 (in Russian). <https://doi.org/10.25688/2223-6872.2021.38.2.04>
31. Sheinov V. P. Social media addiction and personality: A review of research. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 2021, vol. 18, no. 3, pp. 607–630 (in Russian). <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-3-607-630>
32. Sheinov V. P., Dziavitsyn A. S. Three-factor model of social media addiction. *Russian Psychological Journal*, 2021, vol. 18, no. 3, pp. 145–158 (in Russian). <https://doi.org/10.21702/rpj.2021.3.10>
33. Samsonova N. N. *Interrelation of Internet communications and social behavior of youth*. Tesis Diss. Cand. Sci. (Psychol.). Moscow, 2018. 28 p. (in Russian).

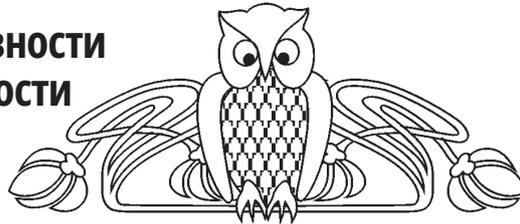
Поступила в редакцию 11.01.2023; одобрена после рецензирования 12.02.2023; принята к публикации 15.06.2023
The article was submitted 11.01.2023; approved after reviewing 12.02.2023; accepted for publication 15.06.2023



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12, вып. 3 (47). С. 236–245
Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2023, vol. 12, iss. 3 (47), pp. 236–245
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-3-236-245>, EDN: HGHEVM

Научная статья
УДК 159.923.2

Личностные корреляты самооффективности в учебно-профессиональной деятельности у студентов медицинского вуза



В. В. Енин

Ставропольский государственный медицинский университет, Россия, 355017, г. Ставрополь, ул. Мира, д. 310

Енин Виктор Викторович, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой клинической психологии, yeninvik@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0003-2029-1397>

Аннотация. *Актуальность:* изучение личностных детерминант самооффективности студентов медицинского вуза является актуальной проблемой, так как позволяет выявить их вклад в формирование адекватного образа «профессионального Я» в структуре Я-концепции у будущих врачей. *Цель:* изучение взаимосвязи личностных особенностей у студентов вуза с разной выраженностью самооффективности в учебно-профессиональной деятельности. *Гипотеза:* предположительно наличие различий в актуализации связей между личностными свойствами у студентов, которые в процессе обучения в медицинском вузе проявляют высокий и низкий уровень самооффективности. *Участники:* студенты 3–4-го курсов Ставропольского государственного медицинского университета (N = 187, из них 105 девушек и 82 юноши; средний возраст 20 лет, SD = 0,78). *Методы (инструменты):* тест-опросник самооффективности (Дж. Маддукс, М. Шеер, адаптация А. В. Бояринцевой), направленный на изучение выраженности предметной и коммуникативной самооффективности; шкала общей самооффективности (Р. Шварцер, М. Ерусалем) для диагностирования выраженности общей самооффективности; опросник «Стиль саморегуляции поведения» (В. И. Моросанова) для выявления стилей саморегуляции и выраженности ее общего уровня; опросник толерантности-интолерантности к неопределенности (Т. В. Корнилова) для диагностики выраженности общей и межличностной толерантности-интолерантности к неопределенности. Применена процедура измерения выраженности самооффективности личности в учебно-профессиональной деятельности (на основе самооценки). *Результаты:* в сравниваемых группах существуют различия в специфике связей между такими личностными особенностями, как стиль саморегуляции, толерантность / интолерантность к неопределенности, самооффективность. *Основные выводы:* у студентов с разным уровнем самооффективности в учебно-профессиональной деятельности отличаются характер связей между толерантностью / интолерантностью к неопределенности, стилем саморегуляции и выраженностью самооффективности. Формирование образа «Я-профессионал» у студентов-медиков может успешно осуществляться за счет освоения многовариативных способов саморегуляции, развития способности принимать профессиональные решения в условиях неопределенности, оптимальной выраженности разных видов самооффективности.

Ключевые слова: стили саморегуляции, самооффективность в учебно-профессиональной деятельности, предметная самооффективность, толерантность / интолерантность к неопределенности, учебно-профессиональная деятельность

Для цитирования: Енин В. В. Личностные корреляты самооффективности в учебно-профессиональной деятельности у студентов медицинского вуза // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12, вып. 3 (47). С. 236–245. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-3-236-245>, EDN: HGHEVM

Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International (CC-BY 4.0)

Article

Personal correlates of self-efficacy in educational and professional activities of medical university students

V. V. Enin

Stavropol State Medical University, 310 Mira St., Stavropol 355017, Russia

Victor V. Enin, yeninvik@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2029-1397>

Abstract. The *relevance* of the study is due to the following fact. The study of the personal determinants of self-efficacy of medical university students is a relevant research issue as it allows us to identify their contribution to the development of an adequate image of the “professional self” in the structure of the self-concept of future doctors. The *purpose* of the research is to study the correlation between personal characteristics of university students and different degrees of self-efficacy in educational and professional activities. *Hypothesis.* There are presumably particular differences in the actualization of connections between personal properties of students who show a high and low level of self-efficacy while studying at a medical university. The *participants* of the study are 3rd and 4th-year students of Stavropol State Medical University (Stavropol) (N = 187, 105 of them are females and 82 of them are males, the average age is 20 years old, SD = 0.78). *The research methods (tools)* include the Self-Efficacy Questionnaire in the form of a test (by J. Maddux, M. Scheer, adapted by A. V. Boyarintseva) that is aimed at studying the



degree of subject-matter and communicative self-efficacy manifestation; the Schwarzer R. & Jerusalem M. Generalized Self-Efficacy Scale that diagnoses the degree of general self-efficacy manifestation; the questionnaire "The Style of Behavior Self-Regulation" (by V. I. Morosanova) that identifies self-regulation styles and manifestation degree of its general level; the Questionnaire on Tolerance-Intolerance to Uncertainty (by T.V. Kornilova) that diagnoses the manifestation degree of general and interpersonal tolerance or intolerance to uncertainty. The study also applies the procedure aimed at measuring the manifestation degree of a person's self-efficacy in educational and professional activities (based on self-assessment). *Results:* the study has revealed both similarities and differences in the correlation between personal properties in students with different levels of self-efficacy in educational and professional activities. *Main conclusions:* the research has revealed the greatest differences in the correlation between the studied personal properties in the compared groups in the following options: between the expression of self-efficacy in educational and professional activities and tolerance/intolerance to uncertainty, and between intolerance to uncertainty and self-regulation styles. The similarities of personal correlates of students with high and low self-efficacy in educational and professional activities are manifested in significant links between the manifestation level of subject-matter self-efficacy and preferred self-regulation styles. The study has found that self-efficacy in educational and professional activities, regardless of its manifestation level, is directly correlated with all measurable types of self-efficacy. The obtained results can be useful in designing developmental psychological and pedagogical programs aimed at the formation and development of optimal self-regulation styles of medical university students through actualization of reflexive potential.

Keywords: self-regulation styles, self-efficacy in educational and professional activity, subject-matter self-efficacy, tolerance/intolerance to uncertainty, educational and professional activity

For citation: Enin V. V. Personal correlates of self-efficacy in educational and professional activities of medical university students. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2023, vol. 12, iss. 3 (47), pp. 236–245 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-3-236-245>, EDN: HGHEVM

This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC-BY 4.0)

Введение

Проблема изучения личностных оснований самоэффективности субъекта различных видов деятельности продолжает быть актуальной. Самоэффективность как убежденность личности в успешности реализации конкретной деятельности или самореализации является одной из когнитивных составляющих Я-концепции личности наряду с представлениями о себе, самооценкой, метакогнитивными способностями. Изучение характера связи личностных свойств и различных видов самоэффективности открывает возможности для анализа не только устойчивых линейных связей между ними, но и психолого-педагогических условий, позволяющих оптимизировать процесс их трансформации с целью совершенствования процесса профессионального становления личности.

Многие исследователи указывают на необходимость изучения содержательной специфики акмеологических особенностей становления специалистов медицинского профиля, подчеркивая наличие специфических условий для успешного профессионального становления студентов-медиков [1, 2]. Выявлено, что направленность личности молодых врачей на профессиональную сферу жизни и решение профессиональных задач обусловливается доминированием такой терминальной ценности, как физическое и психическое здоровье [3], что определяет необходимость совершенствования условий обучения студентов-медиков с целью профилактики возможной психологической и профессиональной деформации. Так, например, в ходе исследования, проведенно-

го G. Jackson-Кокку, P. Grime, были обнаружены корреляционные связи между способностью к регуляции эмоций и выгоранием у врачей, т. е. формирование навыков саморегуляции, развитие осознанности у будущих врачей является важным условием профилактики профессионального выгорания [4]. В своем исследовании И. В. Лисовская и К. А. Галкин выделили основные этапы, которые проходят индивиды, достигая полного профессионализма в карьере врача и педагога. Были обнаружены общие структурные элементы (маркеры) их профессиональной идентичности [5].

Большое внимание в современной психологии и социологии медицины уделяется изучению влияния меняющихся требований к профессии врача, специфики развития профессиональной карьеры медицинских работников [6, 7], социальных ожиданий современного общества от взаимодействия с профессионалами-медиками [8, 9].

Проблеме исследования самоэффективности личности, различных ее видов – коммуникативной [10], предметной [11, 12], общей [13, 14], творческой [15], личностной [16, 17] – в настоящее время посвящаются многочисленные исследования. Выявлены специфические характеристики личной и общей самоэффективности [18], изучаются способы развития самоэффективности [19, 20]. В зарубежной психологии учебно-профессиональная самоэффективность рассматривается как необходимое условие конкурентоспособности будущего профессионала [21]. Самоуважение и самоэффективность в их взаимосвязи определяют выраженность способности к проявлению коммуникативного участия



к людям, имеющим проблемы с речью [22], что подтверждает значимость этого феномена не только для успешного становления «профессионального Я» человека, но и влияния наличия самоэффективности на проявление ценностного отношения к другим людям.

При этом следует отметить, что сегодня единство в определении понятия «самоэффективность» не достигнуто. Самоэффективность характеризуют как метакачество, которое определяет поведение человека в конкретной ситуации и выражается через такие признаки, как представление личности о собственной эффективной деятельности, уверенность в достижении положительного результата в различных ситуациях, в том числе в ситуациях неопределенности, поведение, ориентированное на достижение эффективного результата в практической деятельности [13]. М. И. Гайдар дает следующее определение: «Самоэффективность – это сочетание представлений человека о своих возможностях и способностях быть продуктивным при осуществлении предстоящих поведения, деятельности, общения и его уверенности в том, что он сумеет реализовать себя в них и достичь ожидаемого объективного и субъективного эффекта» [20, с. 12]. Это значит, что самоэффективность относят к таким психологическим феноменам, как убеждения [23], мета-качество, определяющее ситуационные особенности поведения [13], представление о собственной успешности, эффективности в деятельности [20].

Понятие «самоэффективность» в учебно-профессиональной деятельности определяется нами как убежденность обучающегося в возможности достигать успеха в большинстве ситуаций, связанных с овладением профессией, возникающей в результате рефлексии результативности собственного учебного и профессионального опыта. Такое понимание самоэффективности (в учебно-профессиональной деятельности) открывает новые возможности для моделирования и проектирования психолого-педагогических условий, позволяющих сформировать и в дальнейшем развивать у будущих профессионалов этот вид убеждений за счет расширения репертуара рефлексивных навыков, приемов метакогнитивной оценки собственных учебных и профессиональных достижений. На наш взгляд, изучение личностных коррелятов самоэффективности у студентов медицинских специальностей позволит обнаружить те личностные качества, которые могут выступать как ресурсные для формирования адекватной полученным теоретическим и практическим навыкам убежденности

будущих врачей в собственной успешности, что будет способствовать актуализации их рефлексивного потенциала и обретения ими личностной зрелости, необходимой для принятия ответственных и судьбоносных решений.

Изучение самоэффективности и ее роли в становлении профессионала-медика представлено в современной психологии лишь в отдельных исследованиях [24, 25]. Данная проблема как часть более общей – изучения социально-психологических и личностных ресурсов профессиональной карьеры у врачей – изучалась В. В. Матан [25]. При этом автором обнаружены факты, которые представляют интерес для выдвижения новых гипотез относительно связи самоэффективности и комплекса личностных характеристик будущих врачей в условиях их профессионализации. «Большая субъективная успешность (более высокие оценки по шкалам субъективного профессионализма и субъективного авторитета) не связана с верой в успешность и склонностью связывать происходящее с собственной ответственностью. Субъективная успешность – это сравнительная (нормативная) категория. То есть если врач оценивает себя как профессионала и признанного специалиста, это не будет означать, что у него высокая самоэффективность и интернальность» [25, с. 161]. Выявленный автором факт говорит о наличии или отсутствии сложной нелинейной связи между самоэффективностью, интернальностью, субъективными оценками профессионализма у врачей, имеющих стаж работы 5 лет и более. Это позволяет обратить внимание исследователей на специфику психологических оснований проявления врачом самоэффективности, необходимости обнаружения ее предикторов и условий актуализации.

Цель исследования, представленного в данной статье, заключается в изучении наличия и специфики связей между личностными характеристиками студентов медицинского вуза с высокой и низкой самоэффективностью в учебно-профессиональной деятельности.

В качестве гипотезы выступило предположение, что у студентов с разными показателями выраженности самоэффективности в учебно-профессиональной деятельности может различаться характер связей между выраженностью способности к саморегуляции, стилем саморегуляции и толерантности / интолерантности к неопределенности и это может служить основанием для сформированности / несформированности убежденности в собственной эффективности как будущего профессионала.



Материалы

Участники исследования. В исследовании приняли участие 187 студентов 3–4-го курсов Ставропольского государственного медицинского университета (105 девушек и 82 юноши, средний возраст 20 лет, SD = 0,78).

Методики. Для выявления выраженности предметной и коммуникативной самооффективности использовался тест-опросник самооффективности (Дж. Маддукс, М. Шеер, адаптация А. В. Бояринцевой) [17]. Респонденты оценивали степень своего согласия относительно 23 утверждений по 11-балльной шкале. Шкала общей самооффективности (Р. Шварцер, М. Ерусалем) [17] позволила выявить выраженность общей самооффективности. Респондентам предлагалось прочесть 10 утверждений и оценить степень своего согласия с их содержанием по шкале от 1 – «абсолютно неверно» до 4 – «совершенно верно». Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (В. И. Моросанова) [26] применялся для определения степени выраженности способности личности к саморегуляции и стиля саморегуляции. Для этого респонденты высказывали свое мнение по поводу 46 утверждений, входящих в состав шести шкал, выделяемых в соответствии с основными регуляторными процессами (планирование, моделирование, программирование, оценка результатов) и регуляторно-личностными свойствами (гибкость и самостоятельность).

Применение «Нового опросника толерантности-интолерантности к неопределенности» Т. В. Корниловой [27] позволило выявить такие личностные свойства, как толерантность / интолерантность к неопределенности и межличностную интолерантность к неопределенности. Респонденты оценивали 33 утверждения по 7-балльной шкале Ликкерта.

Процедура и методы. Процедура измерения выраженности самооффективности личности в учебно-профессиональной деятельности (на основе самооценки) осуществлялась следующим образом: каждый респондент при тестировании оценивал себя по трем показателям – «знания», «успешный практический опыт», «способность самореализоваться в профессии». Оценка состояла в выборе одного из трех значений ранговой шкалы – «высокий», «средний», «низкий». Эти значения имели численное выражение (соответственно 1, 0,5 и 0). Далее рассчитывался совокупный индекс по формуле

$$K_c = \frac{k_1 + k_2 + k_3}{3},$$

где K_c – коэффициент выраженности самооффек-

тивности в учебно-профессиональной деятельности (на основе самооценки), k_1 – коэффициент уровня теоретических знаний, k_2 – коэффициент успешного практического опыта, k_3 – коэффициент способности самореализоваться в профессиональной деятельности. Если по итогам подсчета K_c был выше 0,5, это свидетельствовало о выраженной самооффективности в учебно-профессиональной деятельности.

На первом этапе были выделены две группы респондентов с высокими и низкими значениями выраженности показателя K_c . В первую группу вошли 52 человека с низкой выраженностью самооффективности в учебно-профессиональной деятельности, во вторую группу – 57 человек с высокой. Средняя выраженность оказалась характерной для 78 респондентов. Из статистического анализа данных ответы этой группы респондентов были исключены.

На втором этапе для выявления корреляционных связей между личностными характеристиками, выраженностью видов самооффективности (общей, предметной, коммуникативной, в учебно-профессиональной деятельности) и стилем саморегуляции применялся корреляционный анализ (в зависимости от характера распределения данных использовались коэффициенты корреляции Кендалла и Пирсона) с применением пакета прикладных программ STATISTICA 8.0.

Проверка на нормальность распределения данных по изучаемым параметрам (с помощью одно-выборочного критерия Колмогорова – Смирнова) показала, что распределение данных таких шкал, как «самооффективность в учебно-профессиональной деятельности», «самооффективность в предметной деятельности», а также стили саморегуляции «гибкость» и «самостоятельность», не соответствует закону нормального распределения, поскольку соответствующие им асимптотические значения меньше 0,05 – заданного уровня значимости p . Поэтому использовался коэффициент корреляции Кендалла. Данные остальных шкал имеют распределение данных, близкое к нормальному, поэтому для них был выбран коэффициент корреляции Пирсона. В таблицах приведены коэффициенты корреляции с учетом указанных различий по каждой шкале.

Результаты и их обсуждение

В результате осуществления корреляционного анализа между личностными характеристиками в группе студентов с низкой самооэффективностью в учебно-профессиональной деятельности (УПД), были выявлены данные, представленные в табл. 1.



Таблица 1 / Table 1

**Личностные корреляты в группе с низкой самооэффективностью
в учебно-профессиональной деятельности (N = 52)**
Personal correlates in the group with low self-efficacy in educational and professional activities (N = 52)

Исследуемый показатель	Самооэффективность в УПД	Общий уровень и стиль саморегуляции					
		Планирование	Моделирование	Оценивание результатов	Гибкость	Самостоятельность	Общий уровень саморегуляции
СП	0,43*	–	0,42*	0,36*	–	0,45*	–
СК	0,37*	–	-0,46*	–	0,50**	–	–
СО	0,55**	–	-0,39*	–	–	–	–
Самооэффективность в УПД	1	0,51*	–	–	0,43*	–	0,52**
Толерантность к неопределенности	–	0,46*	–	–	–	–	0,53**
Интолерантность к неопределенности	0,62**	–	0,62**	-0,54**	-0,40*	-0,56**	-0,58**
Межличностная интолерантность к неопределенности	–	–	-0,47*	–	–	-0,48*	–

Примечание. * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; УПД – учебно-профессиональная деятельность; СО – самооэффективность общая; СП – самооэффективность предметная; СК – самооэффективность коммуникативная.

Note. * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; UPD (УПД) – self-efficacy in educational and professional activity; SO (CO) – general self-efficacy; SP (СП) – subject-matter self-efficacy; SK(CK) – communicative self-efficacy.

Согласно полученным данным, студенты с низкой выраженностью самооэффективности в учебно-профессиональной деятельности характеризуются также низкими показателями общей самооэффективности, самооэффективности в предметной и коммуникативной деятельности, поскольку между этими характеристиками обнаружена положительная корреляционная связь. При этом низкие показатели самооэффективности в учебно-профессиональной деятельности связаны с высокими показателями интолерантности к неопределенности и межличностной интолерантности к неопределенности – это говорит о том, что студенты, убежденные в своей неуспешности в учебе и будущей профессиональной деятельности, могут воспринимать ситуацию с непрогнозируемым исходом как проблемную, стрессовую. Интолерантность к неопределенности у студентов из исследуемой группы имеет отрицательные связи практически со всеми стилями саморегуляции, кроме планирования и программирования, с которыми значимых корреляций не обнаружено. Межличностная интолерантность также отрицательно коррелирует с моделированием как стилем саморегуляции и самостоятельностью. Низкие показатели самооэффективности в учебно-про-

фессиональной деятельности имеют значимые корреляционные связи с планированием, гибкостью и общим уровнем саморегуляции, что говорит о тесной прямой положительной связи между этими личностными характеристиками и их слабой выраженности у студентов из этой группы. Для них, однако, характерно использование моделирования как стиля саморегуляции, причем этот стиль связан с общей и коммуникативной самооэффективностью, что указывает на существование психологического ресурса, применение которого может существенно повысить результативность учебной и профессиональной деятельности этих студентов. Моделирование как стиль саморегуляции позволяет мысленно конструировать условия проблемной ситуации и подбирать способы совладания с ней. Создание психолого-педагогических условий для осуществления рефлексии данного стиля саморегуляции, осознанное применение его в ситуациях профессионального общения и ситуациях неопределенности может существенно повлиять на результативность учебной и профессиональной деятельности будущего врача. Следует также отметить наличие связи между толерантностью к неопределенности, общим уровнем саморегуляции и применением такого



стиля, как планирование. Таким образом, студенты, не имеющие убежденности в собственной успешности как студенты-медики, могут проявлять толерантность к неопределенности, обладая навыками общей саморегуляции и используя планирование в качестве ее стиля, что может стать содержательной основой для разработки развивающих психолого-педагогических программ или обучающего курса, развивающего соответствующие стилевые особенности и навыки осуществления саморегуляции. При использовании студентами такого стиля

саморегуляции, как оценивание результатов, повышается предметная самооффективность и уменьшается интолерантность к неопределенности, что говорит о необходимости целенаправленного развития у студентов навыка использования адекватных данному стилю способов саморефлексии.

В табл. 2 представлены результаты корреляционного анализа между личностными характеристиками в группе студентов с высокой самооффективностью в учебно-профессиональной деятельности.

Таблица 2 / Table 2

Личностные корреляты в группе с высокой выраженностью самооффективности в учебно-профессиональной деятельности (N = 57)

Personal correlates in the group with a high degree of self-efficacy in educational and professional activities (N = 57)

Исследуемый показатель	Самооффективность в УПД	Общий уровень и стиль саморегуляции						
		Планирование	Моделирование	Программирование	Оценивание результатов	Гибкость	Самостоятельность	Общий уровень саморегуляции
СП	0,75**	–	0,60*	–	0,36*	–	0,56**	0,52**
СК	0,53**	–	0,39*	–	–	–	–	–
СО	0,62**	–	–	–	–	–	0,66**	0,57**
Самооффективность в УПД	1	–	–	–	–	0,75**	0,54**	0,58**
Толерантность к неопределенности	0,59**	0,67**	–	–	–	–	0,62*	–
Интолерантность к неопределенности	–0,45*	–	–	–0,43*	–0,39*	0,51**	–	–
Межличностная интолерантность к неопределенности	–0,42*	–	–	–0,47*	–	–	–0,48*	–

Примечание. * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; УПД – учебно-профессиональная деятельность; СО – самооффективность общая; СП – самооффективность предметная; СК – самооффективность коммуникативная.

Note. * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; UPD (УПД) – self-efficacy in educational and professional activities; SO (CO) – general self-efficacy; SP (СП) – subject-matter self-efficacy; SK(CK) – communicative self-efficacy.

Согласно представленным данным, студенты-медики с высокими показателями самооффективности в учебно-профессиональной деятельности имеют высокую выраженность самооффективности общей, коммуникативной и предметной, при этом все эти показатели имеют значимые положительные связи. Самооффективность в учебно-профессиональной деятельности коррелирует положительно с толерантностью к неопределенности и отрицательно – с двумя измеряемыми видами интолерантности к неопределенности. Таким образом, можно говорить о том, что студенты, убежденные в своей успешности, склонны воспринимать проб-

лемные ситуации достаточно рационально, т. е. толерантно, в отличие от студентов из сравняваемой группы. Самооффективность в учебно-профессиональной деятельности коррелирует с такими стилями саморегуляции, как гибкость, самостоятельность, а также связана с проявлением способности к общей саморегуляции. Толерантность к неопределенности оказалась связанной с планированием, гибкостью, самостоятельностью как предпочитаемыми стилям саморегуляции. Обращает на себя внимание то, что самооффективность предметная, как и у студентов из первой группы, связана с такими стилями саморегуляции, как моделирование,



оценивание результатов, самостоятельность. Это свидетельствует о сходстве используемых студентами способов управления своим психологическим состоянием в предметной деятельности, которые могут обеспечивать учебную и профессиональную результативность. В первой сравниваемой группе студентов предметная самооффективность и связанные с ней стили саморегуляции характеризуются низкими значениями.

Полученные данные отчасти согласуются с результатами исследования В. В. Матан [25], в соответствии с которыми уровень самооффективности в сфере предметной деятельности в группе врачей статистически достоверно выше ($p < 0,05$), чем в общероссийской выборке ($30,6 \pm 23,8$) [25, с. 159]. При этом «врачи с меньшим профессиональным опытом имеют более высокие уровни (однако находящиеся в рамках средних значений) самооффективности в сфере предметной деятельности, общей самооффективности, общей интернальности и интернальности в сфере достижений. Уровень самооффективности в предметной деятельности ($F = 5,398$, $p = 0,006$) и общей самооффективности ($F = 5,897$, $p = 0,004$) достоверно выше у врачей со стажем 5–14 лет, чем у врачей со стажем 15–30 лет» [25, с. 160]. Данные нашего исследования, полученные на выборке студентов 3–4-го курсов, свидетельствуют о наличии у большинства студентов средних значений показателя самооффективности в учебно-профессиональной деятельности, которая в обеих выборках коррелирует с предметной самооффективностью. Мы полагаем, что с опытом у врачей происходит развитие способности к саморефлексии и проявлению критического мышления относительно собственной профессиональной результативности. Это влечет за собой желание постоянного «пересмотра», переосмысления достигаемых результатов, что может влиять на проявление общей и предметной самооффективности в медицинской практике, осуществляемой, как правило, в ситуациях с большой долей неопределенности.

Изучение динамики учебно-профессиональной самооффективности студентов-медиков в процессе обучения, а также сравнение общей самооффективности выпускников медицинского вуза и врачей с разным стажем представляется задачей для дальнейшего исследования.

Выводы

В результате проведенного исследования по выявлению личностных коррелятов самооффективности у студентов-медиков в условиях реализации учебно-профессиональной деятельности было обнаружено наличие значимых корреляционных связей между самооффективностью в учебно-профессиональной деятельности, общей, коммуникативной и предметной самооффективностью, что позволяет сделать вывод о правомерности использования предложенной процедуры тестирования выраженности самооффективности личности в учебно-профессиональной деятельности.

Выявлены существенные различия в сравниваемых группах, отражающие специфику связи личностных особенностей, способов саморегуляции и толерантности / интолерантности к неопределенности.

Наибольшие различия в связях между изучаемыми личностными свойствами в сравниваемых группах обнаруживаются между выраженностью самооффективности в учебно-профессиональной деятельности и показателями толерантности / интолерантности к неопределенности, интолерантностью к неопределенности и стилями саморегуляции. Сходство у студентов с высокой и низкой самооффективностью в учебно-профессиональной деятельности прослеживается в характере выявленных связей между выраженностью предметной самооффективности и используемыми стилями саморегуляции. Обнаружено, что самооффективность в учебно-профессиональной деятельности вне зависимости от ее выраженности связана со всеми измеряемыми видами самооффективности.

Полученные данные могут стать основой для разработки и внедрения в учебный процесс медицинских вузов развивающих курсов, направленных на развитие рефлексии учебных и профессиональных навыков и тем самым актуализации у студентов рефлексивного потенциала за счет формирования оптимальных стилей саморегуляции, а именно моделирования, планирования, оценки результатов, с целью повышения результативности принимаемых ими решений и формирования адекватной этим результатам убежденности в собственной успешности как профессионала.



Библиографический список

1. Рощевская Е. В. Акмеологические особенности профессионального становления студентов-медиков: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ростов н/Д, 2013. 23 с.
2. Денисова Н. Г., Курилова О. О. Формирование профессиональной компетентности и профессионализма преподавателя медицинского вуза // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8, № 2 (27). С. 32–36. <https://doi.org/10.26140/bgjz3-2019-0802-0006>
3. Милехин С. М., Дербенев Д. П., Орлов Д. А. Приоритетная направленность личности молодого врача на профессиональную сферу жизни и решение профессиональных задач // Вестник РУДН. Серия: Медицина. 2019. Т. 23, № 1. С. 115–127. <https://doi.org/10.22363/2313-0245-2019-23-1>
4. Jackson-Koku G., Grime P. Emotion regulation and burnout in doctors: A systematic review // Occupational Medicine. 2019. Vol. 69, iss. 1. P. 9–21. <https://doi.org/10.1093/occmed/kqz071>
5. Лисовская И. В., Галкин К. А. Есть такие профессии – людям помогать: к вопросу о профессиональной идентичности педагогов и врачей // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2018. № 1 (49). С. 117–123.
6. Решетников В. А., Коршевер Н. Г., Доровская А. И., Якушина И. И. Управление карьерой врачей в медицинских организациях // Кубанский научный медицинский вестник. 2019. Т. 26, № 1. С. 131–137. <https://doi.org/10.25207/1608-6228-2019-26-1-131-137>
7. Матан В. В. Взаимосвязь личностных ресурсов и типов профессиональной карьеры врачей // Обзорение психиатрии и медицинской психологии имени В. М. Бехтерева. 2019. № 3. С. 48–52. <https://doi.org/10.31363/2313-7053-2019-3-48-52>
8. Цветкова Г. Е. Социально-психологический феномен соконкуренции в карьере руководителей медицинских учреждений: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2019. 232 с.
9. Черевкова А. И. Роль карьеры в формировании профессиональной идентичности врачей российских мегаполисов (по материалам социологического исследования в Москве и Ростове-на-Дону) // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки. 2018. № 4. С. 273–278. <https://doi.org/10.22394/2079-1690-2018-1-4-273-278>
10. Игнатова В. В., Пасечкина Т. Н. О коммуникативной самооффективности обучающихся вуза в контексте их профессиональной подготовки к многоканальной коммуникации // Проблемы современного образования. 2020. № 2. С. 192–200. <https://doi.org/10.31862/2218-8711-2020-2-192-200>
11. Бондаренко М. Б. Самооффективность в структуре профессиональной готовности к деятельности военнослужащих // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия: Гуманитарные науки. 2018. № 3. С. 107–108. <http://dx.doi.org/10.18255/1996-5648-2018-3-107-108>
12. Коломиец О. В. Взаимосвязь субъективной жизненной позиции и социального самочувствия: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2019. 28 с.
13. Пасечкина Т. Н., Фуряева Т. В. Критериально-уровневый подход к изучению сформированности самооффективности в коммуникации у обучающегося вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2021. Вып. 72, ч. 2. С. 208–212. EDN: PIDRFH
14. Wilde N., Hsu A. The influence of general self-efficacy on the interpretation of vicarious experience information within online learning // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2019. Vol. 16. Article number 26. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0158-x>
15. Богомазов С. В. Становление творческой самооффективности будущего бакалавра в информационной деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Красноярск, 2016. 24 с.
16. Игнатова В. В., Пасечкина Т. Н. Становление самооффективности обучающихся вуза: проблемный анализ // Проблемы современного педагогического образования. 2017. Вып. 55, ч. 10. С. 46–52. EDN: ZENLDX
17. Красноярцева О. М., Кабрин В. И., Муравьева О. И., Подойницина М. А., Чучалова О. Н. Психологические практики диагностики и развития самооффективности студенческой молодежи. Томск : Изд. дом Томского гос. ун-та, 2014. 274 с.
18. Лоцакова А. Б. О содержании и соотношении понятий «личная эфффективность» и «самооффективность» в психологической науке // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. 2015. Т. 5, № 2. С. 54–63. EDN: UJFQVD
19. Nathans-Kelly T. M., Evans R. Creating communicative self-efficacy through integrating and innovating engineering communication instruction // ASEE Annual Conference & Exposition. Columbus, Ohio, 2017. URL: <https://peer.asee.org/28082> (дата обращения: 17.01.2023).
20. Гайдар М. И. Развитие личностной самооффективности студентов-психологов на этапе вузовского обучения: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Курск, 2008. 27 с.
21. Ivanova D. Educational and professional self-efficacy as a prerequisite for readiness of future competitive the manager of education // Journal of Danubian Studies and Research. 2016. Vol. 6, no. 1. P. 51–60.
22. Boyle M. P., Beita-Ell C., Milewski K. M., Fearon A. N. Self-esteem, self-efficacy, and social support as predictors of communicative participation in adults who stutter // Journal of Speech, Language, and Hearing Research, Newly Published. 2018. Vol. 61, iss. 8. P. 1893–1906. https://doi.org/10.1044/2018_JSLHR-S-17-0443



23. Бандура А. Теория социального научения. СПб. : Евразия, 2000. 320 с.
24. Norgaard B., Ammentorp J., Kyvik K. O., Kofoed P. E. Communication skills training increases self-efficacy of health care professionals // *Journal of Continuing Education in the health professions*. 2012. Vol. 32, iss. 2. P. 90–97. <https://doi.org/10.1002/chp.21131>
25. Матан В. В. Социально-психологические и личностные ресурсы профессиональной карьеры врачей: дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2022. 476 с.
26. Моросанова В. И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ): Руководство. М. : Когито-Центр, 2004. 44 с.
27. Корнилова Т. В. Новый опросник толерантности-интолерантности к неопределенности // *Психологический журнал*. 2010. Т. 31, № 1. С. 74–86. EDN: MANCMP
9. Cherevkova A. I. The role of a career in formation of the professional identity of doctors in Russian megacities (based on a sociological survey in Moscow and Rostov-on-Don). *State and Municipal Management. Scholar Notes*, 2018, no. 4, pp. 273–278 (in Russian). <https://doi.org/10.22394/2079-1690-2018-1-4-273-278>
10. Ignatova V. V., Pasechkina T. N. On the communicative self-efficacy of university students in the context of their professional training for multichannel communication. *Problems of Modern Education*, 2020, no. 2, pp. 192–200 (in Russian). <https://doi.org/10.31862/2218-8711-2020-2-192-200>
11. Bondarenko M. B. Self-effectiveness in the structure of professional readiness for the military. *Vestnik Yaroslavskogo gosudarstvennogo universiteta im. P. G. Demidova. Seriya Humanitarnye nauki*, 2018, no. 3, pp. 107–108 (in Russian). <http://dx.doi.org/10.18255/1996-5648-2018-3-107-108>
12. Kolomiets O.V. *The relationship of the subjective life position and social well-being*. Thesis Diss. Cand. Sci. (Psychol.). Moscow, 2019. 28 p. (in Russian).
13. Pasechkina T. N., Furyaeva T. V. A criteria-level approach to studying the formation of self-efficacy in communication among university student. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 2021, iss. 72, part 2, pp. 208–212 (in Russian). EDN: PIDRFH
14. Wilde N., Hsu A. The influence of general self-efficacy on the interpretation of vicarious experience information within online learning. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2019, vol. 16, article number 26. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0158-x>
15. Bogomazov S.V. *Formation of creative self-efficacy of the future bachelor in information retrieval activities*. Thesis Diss. Cand. Sci. (Psychol.). Krasnoyarsk, 2016. 24 p. (in Russian).
16. Ignatova V. V., Pasechkina T. N. The development of students self-efficacy. problem analysis. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 2017, iss. 55, part 10, pp. 46–52 (in Russian). EDN: ZENLDX
17. Krasnoryartseva O. M., Kabrin V. I., Murav'yova O. I., Podoyntsina M. A., Chuchalova O. N. *Psikhologicheskie praktiki diagnostiki i razvitiya samoeffektivnosti studencheskoy molodezhi* [Psychological Practices of Diagnostics and Development of Students' Self-Efficacy]. Tomsk, Publishing House of TSU, 2014. 274 p. (in Russian).
18. Loshchakova A. B. About the content and a ratio of “personal efficiency” and “self-efficiency” concepts in psychological science. *Vestnik LGU im. A. S. Pushkina*, 2015, vol. 5, no. 2, pp. 54–63 (in Russian). EDN: UJFQVD
19. Nathans-Kelly T. M., Evans R. Creating communicative self-efficacy through integrating and innovating engineering communication. *ASEE Annual Conference*



- & Exposition. Columbus, Ohio, 2017. Available at: <https://peer.asee.org/28082> (accessed 17 January 2023).
20. Gaydar M. I. *Development of personal self-efficacy of students-psychologists at the stage of university education*. Thesis Diss. Cand. Sci. (Psychol.). Kursk, 2008. 27 p. (in Russian).
21. Ivanova D. Educational and professional self-efficacy as a prerequisite for readiness of future competitive the manager of education. *Journal of Danubian Studies and Research*, 2016, vol. 6, no. 1, pp. 51–60.
22. Boyle M. P., Beita-Ell C., Milewski K. M., Fearon A. N. Self-esteem, self-efficacy, and social support as predictors of communicative participation in adults who stutter. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, Newly Published*, 2018, vol. 61, no. 8, pp. 1893–1906. https://doi.org/10.1044/2018_JSLHR-S-17-0443
23. Bandura A. *Teoriya social'nogo naucheniya*. [Theory of Social Learning]. St. Petersburg, Eurasia Publ., 2000. 320 p. (in Russian).
24. Norgaard B., Ammentorp J., Kyvik K. O., Kofoed P. E. Communication skills training increases self-efficacy of health care professionals. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 2012, vol. 32, iss. 2, pp. 90–97. <https://doi.org/10.1002/chp.21131>
25. Matan V. V. *Socio-psychological and personal resources of the professional career of doctors*. Diss. Cand. Sci. (Psychol.). St. Petersburg, 2022. 476 p.
26. Morosanova V. I. *Oprosnik «Stil' samoregulyatsii povedeniya»: Rukovodstvo* [Questionnaire “Style of self-regulation of behavior”: Guide]. Moscow, Kogito-Tsentr Publ., 2004. 44 p.
27. Kornilova T. V. A new questionnaire of tolerance-intolerance to uncertainty. *Psychological Journal*, 2010, vol. 31, no. 1, pp. 74–86. EDN: MANCMP

Поступила в редакцию 24.04.2022; одобрена после рецензирования 07.06.2022; принята к публикации 15.06.2023
The article was submitted 24.04.2022; approved after reviewing 07.06.2022; accepted for publication 15.06.2023



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12, вып. 3 (47). С. 246–255
Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2023, vol. 12, iss. 3 (47), pp. 246–255
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-3-246-255>, EDN: JGVWVPJ

Научная статья
УДК 159.923.2:159.922.4

Ретроспективное исследование становления этнической идентичности в детском возрасте: анализ этнических автобиографий старшеклассников



В. В. Гриценко¹✉, Н. В. Муращенкова², М. Н. Ефременкова³

¹Московский государственный психолого-педагогический университет, Россия, 127051, г. Москва, ул. Сретенка, д. 29

²Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Россия, 101000, г. Москва, ул. Мясницкая, д. 20

³Клиническая больница «РЖД-медицина» г. Смоленск, Россия, 214025, г. Смоленск, 1-й Краснофлотский пер., д. 15

Гриценко Валентина Васильевна, доктор психологических наук, профессор кафедры этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования, gritsenko2006@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7543-5709>

Муращенкова Надежда Викторовна, кандидат психологических наук, доцент департамента психологии факультета социальных наук, ncel@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0793-3490>

Ефременкова Мария Николаевна, начальник лаборатории психофизиологического обеспечения, mnemema@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0201-5340>

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена наличием противоречия между необходимостью выявления ресурсного потенциала этнической идентичности в современных условиях и противоречивыми данными о ее формировании у лиц, социализация которых проходит в этнически однородной среде. Цель: ретроспективное изучение становления этнической идентичности у старшеклассников, проживающих в моноэтническом российском регионе – Смоленской области. Исследовательские вопросы: в каком возрасте дети, проживающие в моноэтнической среде, приобретают первые сведения о своей и других этнических группах; какие чувства испытывают дети к своей этнической группе в процессе идентификации с ней; какова роль семьи в формировании этнической идентичности детей. Участники: 185 учащихся общеобразовательных школ г. Смоленска, идентифицировавших себя как русских, в возрасте от 15 до 18 лет, средний возраст 16,3 года, 59,5% – девушки. Методы (инструменты): методика «Этническая автобиография» (П. В. Румянцева), направленная на изучение формирования этнической идентичности в детском возрасте. Обработка результатов исследования осуществлялась посредством методов частотного и контент-анализа. Результаты: большая часть школьников приобрела первые знания о русском и других этносах в дошкольном и младшем школьном возрасте и испытывала позитивные чувства в отношении своей этнической принадлежности. У трети старшеклассников выявлено индифферентное отношение к своей этнической принадлежности. Вклад семьи в формирование этнической идентичности ослабевает в ситуации, когда родители принадлежат к разным национальностям или дети не знают, какова их национальность. Основные выводы: развитие этнической идентичности у большинства старшеклассников, проживающих в моноэтнической русской среде, происходит в процессе семейного воспитания, является ровным, без особых потрясений и изменений, характеризуется позитивным отношением к принадлежности к русскому этносу; индифферентное отношение к своей этнической принадлежности у части старшеклассников может, с одной стороны, свидетельствовать о ее неактуальности и незначимости для детей, проживающих в моноэтнической среде, а с другой – рассматриваться как показатель «скрытой» идентичности, способной актуализироваться при определенных условиях. Полученные выводы необходимо учитывать для повышения эффективности межкультурного взаимодействия и развития национально-гражданской российской консолидации.

Ключевые слова: этническая принадлежность, этническая идентичность, моноэтническая среда, становление этнической идентичности, этническая индифферентность, ретроспективное исследование, этническая автобиография, старшеклассники

Информация о вкладе каждого автора. В. В. Гриценко, Н. В. Муращенкова – методология исследования, концепция и дизайн исследования, анализ полученных данных, написание текста; М. Н. Ефременкова – сбор и обработка материала.

Благодарности и финансирование. Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 23-28-01283, <https://rscf.ru/project/23-28-01283/>

Для цитирования: Гриценко В. В., Муращенкова Н. В., Ефременкова М. Н. Ретроспективное исследование становления этнической идентичности в детском возрасте: анализ этнических автобиографий старшеклассников // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12, вып. 3 (47). С. 246–255. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-3-246-255>, EDN: JGVWVPJ

Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International (CC-BY 4.0)



Article

A retrospective study of the ethnic identity development in the childhood: Analysis of ethnic autobiographies of high school students

V. V. Gritsenko¹✉, N. V. Murashchenkova², M. N. Efremenkova³

¹Moscow State University of Psychology & Education, 29 Sretenka St., Moscow 127051, Russia

²HSE University, 20 Myasnitskaya St., Moscow 101000, Russia

³Clinical hospital "RZD-medicine" Smolensk, 15 1st Krasnoflotsky per., Smolensk 214025, Russia

Valentina V. Gritsenko, gritsenko2006@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-3345-6789>

Nadezhda V. Murashchenkova, ncel@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0793-3490>

Maria N. Efremenkova, mnemema@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0201-5340>

Abstract. The contradiction between the necessity to identify the resource potential of ethnic identity in modern conditions, on the one hand, and the contradictory data on its development in persons whose socialization takes place in an ethnically homogeneous environment, on the other hand, makes the *study issue relevant*. *The research purpose:* a retrospective study of the ethnic identity development in high school students living in a mono-ethnic Russian region – the Smolensk region. *Research questions:* At what age do children living in a mono-ethnic environment acquire the first information about their own and other ethnic groups? How do children feel about their ethnic group in the process of identifying with it? What is the role of the family in shaping the ethnic identity of children? *The study participants* are 185 secondary school students from Smolensk who identify themselves as Russians, aged from 15 to 18; the average age is 16.3 years old; 59.5% of them are females. *The research methods (tools)* used: the technique "Ethnic autobiography" (by P. V. Rummyantseva), aimed at studying the development of ethnic identity in the childhood. The processing of the research results was carried out with the help of frequency and content analysis methods. *The research results:* most of the students acquired their first knowledge of Russian and other ethnic groups at preschool and primary school age and experienced positive feelings about their ethnicity. A third of the high school students showed an indifferent attitude to their ethnicity. The contribution of the family to the ethnic identity development weakens in a situation where parents belong to different nationalities or when the children do not know their parents' nationality. *The main conclusions.* Development of the ethnic identity of the majority of high school students, who live in a mono-ethnic Russian environment, takes place in the process of family upbringing, it is smooth, without any shocks and changes, it is characterized by a positive attitude towards their belonging to the Russian ethnic group. The indifferent attitude of some high school students to their ethnicity may, on the one hand, indicate its irrelevance and insignificance for children living in a mono-ethnic environment, and on the other hand, it can be considered as an indicator of a "hidden" identity that can be actualized under certain conditions. The research findings should be taken into account in order to increase the effectiveness of intercultural interaction and to develop national civil Russian consolidation.

Keywords: ethnicity, ethnic identity, mono-ethnic environment, ethnic identity development, ethnic indifference, retrospective study, ethnic autobiography, high school students

Information on the authors' contribution. Valentina V. Gritsenko, Nadezhda V. Murashchenkova worked out the research methodology, its concept and the design of the study, carried out the data analysis, and wrote the text; Maria N. Efremenkova collected and processed the material.

Acknowledgements and funding. The study was carried out with the financial support of the Russian Science Foundation No. 23-28-01283, <https://rscf.ru/project/23-28-01283/>

For citation: Gritsenko V. V., Murashchenkova N. V., Efremenkova M. N. A retrospective study of the ethnic identity development in the childhood: Analysis of ethnic autobiographies of high school students. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2023, vol. 12, iss. 3 (47), pp. 246–255 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-3-246-255>, EDN: JGVWPJ

This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC-BY 4.0)

Введение

Проблема становления этнической идентичности, несмотря на ее важность, все еще остается недостаточно изученной в отечественной психологии. Этническая идентичность понимается как переживание своей тождественности с одной этнической общностью и обособления от других, как итог когнитивно-эмоционального процесса осознания себя представителем этноса и становления личности в качестве субъекта культуры определенного народа [1] и представляет собой неотъемлемую часть «Я-концепции».

Обращение к изучению осознания, оценки своей этнической принадлежности на каждом

возрастном этапе позволяет выявить ресурсный потенциал этноса как наиболее устойчивой общности в условиях социальной неопределенности и нестабильности [2] и тем самым дает возможность более глубокого постижения природы социального поведения взрослого человека. Понимание социально-психологических механизмов формирования этнической идентичности в онтогенезе лежит в основе решения многих теоретических и практических задач, связанных с формированием позитивного отношения к себе и окружающему миру, преодолением межэтнической напряженности, созданием условий для эффективного межкультурного взаимодействия. Этническая идентичность может служить опорой для формирования



гражданской идентичности, мобиливающим и вдохновляющим началом для российской национально-гражданской консолидации [3].

К настоящему времени был проведен ряд научных исследований, посвященных изучению становления этнической идентичности в разные возрастные периоды [4–7]. Общеизвестным является тезис, что реализованной этнической идентичности, проявляющейся в ясном, четком и устойчивом ощущении незыблемости своих этнических особенностей, выраженном чувстве привязанности к этнической общности и этнической культуре, дети достигают в подростковом и раннем юношеском возрасте [8, 9], так как именно этот возраст наиболее сензитивен для развития представления и ценностного отношения к своей и другим этнокультурным группам и тем самым конструирования этнической идентичности. Большинство исследований посвящено изучению развития этнической идентичности у лиц, относящихся к этническим меньшинствам, выходцев из межнациональных семей, представителей разных возрастных и социальных групп в условиях поликультурной среды проживания [10–13], в то время как исследований, анализирующих специфику становления этнической идентичности детей, чья социализация проходит в этнически однородной среде, явно недостаточно. С одной стороны, существует мнение, что этническая идентичность для таких детей не является значимой, осознается менее отчетливо, а представление о сходстве и различиях этнических групп формируется позже в сравнении с детьми, чья социализация проходит в широкой полиэтнической среде [14]. С другой стороны, есть данные о том, что если дети растут в этнически однородной среде, в традиционной семье, в окружении близких родственников, с раннего детства знакомы с историей своего рода, своей семьей, погружены в свою культуру, уровень сформированности их этнической идентичности выше, чем у тех, кто растет и развивается в поликультурной среде и лишен таких условий и возможностей [15]. Двойственность научных данных о значимости и степени выраженности (или сформированности) этнической идентичности у детей, проживающих в монокультурном окружении, диктует необходимость более глубокого изучения процесса формирования этнической идентичности у детей, растущих в условиях этнически однородной среды.

В связи с этим целью исследования, представленного в статье, стало ретроспективное из-

учение становления этнической идентичности у старшеклассников, проживающих в Смоленске – областном центре одного из моноэтнических российских регионов с высокой долей русского населения (94,6%) в общей численности населения региона [16].

Были сформулированы следующие исследовательские вопросы: в каком возрасте дети, проживающие в моноэтнической среде, приобретают первые сведения о своей и других этнических группах; какие чувства испытывают дети к своей этнической группе в процессе идентификации с ней; какова роль семьи в формировании этнической идентичности детей.

Материалы

Участники. В исследовании приняли участие 185 учащихся 10-х классов общеобразовательных школ г. Смоленска, идентифицировавших себя как русские, в возрасте 15–18 лет (средний возраст 16,3 года), из них 59,5% – девушки. У 146 старшеклассников (78,9%) оба родителя принадлежат к русскому этносу, 25 человек (13,5%) затруднились определить этническую принадлежность либо обоих родителей, либо одного из них, еще 12 человек (6,5%) являются выходцами из смешанных семей, в которых один из родителей не является русским, и 2 человека (1,1%) являются выходцами из семей, где оба родителя не принадлежат к русскому народу. Большинство респондентов (87,6%) являются уроженцами г. Смоленска, 7,0% переехали из Смоленской области, 5,4% – из других регионов России.

Методики. Для изучения особенностей формирования этнической идентичности у старшеклассников была использована методика «Этническая автобиография» (П. В. Румянцева) [17]. Учащиеся в форме эссе письменно отвечали на ряд вопросов о том, как формировалась в детстве их этническая идентичность, сообщая о возрасте, в котором они впервые узнали о существовании своей и других национальностей, о том, отмечались ли в их семье национальные праздники, готовились ли национальные блюда, об отношении к своей этнической принадлежности и о том, менялось ли это отношение в течение жизни и какие события или жизненные ситуации повлияли на изменение отношения к своему этносу.

Методы анализа данных. Первичные данные исследования обрабатывались посредством процедур частотного и контент-анализа.



Результаты и их обсуждение

На вопрос о том, когда учащиеся впервые узнали, что существуют разные национальности, 118 человек (63,8%) назвали дошкольный возраст. Из них примерно половина указали возраст 3–4 года, а остальные – 5–6 лет. Интересно, что были и такие учащиеся, которые написали, что знали о существовании других национальностей с самого рождения: *«Я как будто бы всегда это знала. Не было конкретного момента, когда я поняла, что русские не одни в мире»*. Еще 59 человек (31,9%) написали, что знание о наличии других национальностей было приобретено в младшем школьном возрасте, а 8 человек (4,3%) заявили, что не помнят, когда это произошло.

Что же касается ответа на вторую часть данного вопроса – **как** респонденты узнали о существовании разных национальностей и с чем это было связано, – значительная их часть ответила, что это было связано с восприятием, знакомством, общением с представителями других национальностей: *«увидела в обществе людей с другой внешностью, имеющих черты, отличные от русской нации, когда путешествовала вместе с родителями»*, *«когда побывала в другой стране на отдыхе»*, *«когда поехали в отпуск на море»*, *«узнала, когда на улице увидела человека, не похожего на меня»*, *«на рынке»*, *«когда познакомилась с продавцом дядей Арменом»*, *«у меня был одноклассник армянин»*, *«в детском саду в группе были дети других национальностей»*, *«люди другой национальности делали ремонт в нашей квартире»*, *«в первый раз я познакомилась с представителями другой национальности в Москве в военном музее»*. Среди других источников, из которых поступала информация о существовании разных национальностей в детском возрасте, респонденты называли членов семьи – родителей, бабушек, которые рассказывали о культуре, истории, быте разных народов (*«читали сказки»*, *«родители сказали, что цыгане украдут»*), – книги, телепередачи (*«из книг»*, *«узнала об этом из энциклопедий и детских развивающих передач»*, *«по телевизору»*, *«это было связано с просмотром фильмов, актёры в которых были разных национальностей»*) и даже компьютерные игры (*«из игр, я играл за африканца»*). В школьном возрасте наряду с семьей такими источниками информации о существовании представителей других этносов выступали уроки об окружающем мире, обществознанию, истории: *«впервые о разных национальностях я узнала от родителей, но уже более*

углубленно в школе, на уроках обществознания. Мне было что-то около 11 лет, когда я узнала о разных национальностях», *«на уроке истории в 5–6 классе»*, *«рассказали в школе, было 11 лет»*, *«с 7 лет, когда пошла в школу»*, *«в начальной школе на уроке “окружающий мир”»*.

Ответы на вопрос, когда впервые школьники узнали о своей национальности и кто сообщил им об этом, тесно связаны с ответами на предыдущий вопрос об осведомленности о разных национальностях (*«узнала тогда же, когда и о существовании разных национальностей»*), схожи по содержанию, но не всегда совпадают количественно. Например, так же получена достаточно высокая доля ответов (135, или 73,0%), в которых дети сообщали, что впервые о своей национальности они узнали в раннем и дошкольном детстве. В то же время доля ответов, что первые сведения о своей национальности учащиеся получили в начальной школе, ниже (23, или 12,4%) в сравнении с долей ответов о роли школы в информированности учащихся о существовании разных национальностей. 12 человек (6,5%) написали, что они всегда знали, что они русские (*«с рождения я русский»*, *«я всегда знал, что я русский»*, *«мне этого не сообщали, я просто это знаю с рождения»*, *«я родилась в России и с самого детства считаю себя русской»*, *«быть русским – ощущать себя русским с детства, никто не сообщает об этом»*), тогда как 15 старшеклассников (8,1%) – что не знают или не помнят, в каком именно возрасте они узнали о своей национальности. В качестве источников, из которых поступила первая информация о национальной принадлежности в детском возрасте, практически всеми старшеклассниками указывалась семья – родители, родственники.

То, что старшеклассники заявляли о более ранней осведомленности о своей этнической группе, чем о других, противоречит тезису Г. Тэшфела и Дж. Тернера о неразрывной связи когнитивных процессов социальной дифференциации категоризируемых групп и групповой идентификации [18] или тезису Б. Ф. Поршнева о том, что «всякое противопоставление объединяет, всякое объединение противопоставляет, мера противопоставления есть мера объединения» [19]. Возможно, такие заявления у части старшеклассников связаны с тем, что знания об этнических особенностях в детском возрасте не систематизированы и диффузны [7, 8] и это может проявляться в ошибочных воспоминаниях о времени начальной информированности о существовании своей и других этнических



групп либо быть проявлением особенностей формирования этнической идентичности именно в моноэтнической среде.

Анализ ответов на вопрос «Как Вы относитесь к своей этнической принадлежности в детстве?» показал, что почти половина опрошенных старшеклассников (89 человек, или 48,1%) относилась к своей этнической принадлежности «*позитивно*», «*спокойно*», «*хорошо*», «*нормально*». Данные чувства можно объединить в группу «*спокойная уверенность*», которая считается нормой при эмоциональной оценке своей этнической идентичности [20]. Такие ответы, как «*замечательно*», «*отлично*», «*с любовью*», «*с уважением*», а также ответы «*с гордостью*», «*с восхищением*», «*с чувством достоинства*», полученные от 36 человек (19,4%), также отражают позитивное отношение к своей этнической принадлежности и, по мнению исследователей, свидетельствуют о формировании нормальной / позитивной этнической идентичности [21]. О переживании негативного эмоционального состояния (обида, ущемленности или униженности и т. п.), связанного с этнической принадлежностью, не сообщил ни один школьник, а 4 старшеклассника (2,2%) написали, что не помнят своих чувств. В то же время 56 человек, или почти треть опрошенных (30,3%), указали, что в детстве не испытывали никаких чувств в отношении своей принадлежности к русскому этносу (индифферентное отношение): «*безразлично*», «*равнодушно*», «*никак*» «*мне было все равно*», «*не особо понимала*», «*не задумывался*». Опираясь на типологию этнической идентичности, описанную в работе Ю. В. Арутюняна, Л. М. Дробижевой и А. А. Сусоколова, мы можем говорить о формировании в детстве у данной группы школьников такого типа идентичности, как этническая индифферентность [21, с. 178]. Она характерна для тех, чьи поступки и поведение в любых сферах жизнедеятельности не зависят ни от принадлежности к своему этносу, ни от этнической принадлежности тех, с кем они взаимодействуют [21]. С одной стороны, можно говорить, что такие поступки и поведение в межэтнических отношениях могут оцениваться позитивно, в какой-то степени являясь отражением космополитических взглядов, когда интересы человека / личности ставятся выше интересов национальности. С другой стороны, исследователи отмечают негативные стороны этнической индифферентности. В частности, по мнению М. О. Князьковой такой тип этнической идентичности «*следует рассматривать как*

показатель скрытого, не всегда осознаваемого этнокультурного конфликта личности. Равнодушие (индифферентность) может быть только защитной реакцией, скрывающей серьезные внутренние противоречия» [22, с. 29]. О противоречивости данного типа этнической идентичности свидетельствует и наличие взаимосвязей этнической индифферентности с такими противоположными характеристиками личности, как авторитарное подчинение и авторитарная агрессия [23], или такими противоположными стратегиями самопрезентации, как уклонение, самопринижение, демонстрация слабости, с одной стороны, и демонстрация власти и статуса посредством запугивания – с другой [24]. Все это требует, на наш взгляд, более глубокого изучения этнической индифферентности и ее роли в межличностном общении с представителями иных культур.

Анализ ответов на вопросы об изменении этнической идентичности в течение жизни («*Менялось ли Ваше отношение к своей этнической принадлежности в течении жизни? Если да, то с какими событиями это было связано, чей пример или мнение повлияли на Ваше отношение?*») показал, что у большинства школьников (153 человека, или 82,7%) таких изменений не происходило: «*не менялось, всегда относилась нейтрально, ведь мы не выбираем кем родиться*», «*нет, всегда было все равно, какой национальности человек, его род не влияет на мое общение с ним или отношение к нему*», «*нет, всегда было уважительно*», «*не менялось, всегда считал свой этнос классным*», «*мое мнение не менялось, я всегда гордилась и горжусь своей этнической принадлежностью*». 3 школьника (1,6%) написали, что не помнят, менялось ли их отношение к своей принадлежности к русскому народу. И 29 человек, или почти одна шестая (15,7%) опрошенных школьников, сообщили, что такие изменения произошли. При этом 18 человек (9,7% всей выборки) заявили, что такие изменения были, не уточняя валентность этих изменений: «*да, когда стала больше узнавать о других национальностях, их менталитете*», «*менялось с изменением возраста и накоплением знаний*», «*да, менялось мое отношение, причем очень сильно*», «*да, связано с крупными событиями в 2022 году, изменило мое мышление*». Об изменении своих чувств касательно своей принадлежности в лучшую сторону говорят заявления 4 старшеклассников (2,2%), в частности: «*чем старше я становлюсь, тем больше горжусь своим народом и страной в целом. на это влияет изучение мной*



культуры нашей страны, в особенности искусства», «с взрослением все больше любишь свою страну», «по мере взросления я узнавала историю русского народа. По-настоящему гордиться своей этнической принадлежностью я стала, когда узнала о Великой Отечественной войне, и ещё больше стала гордиться, что русская, когда началась спецоперация». И 7 старшеклассников (3,8%) заявили об изменении отношения к принадлежности к русскому народу в худшую сторону: «да, мнение ухудшилось на фоне поступков отдельных личностей», «менялось из-за неприятных людей, в основном мужчин, которые ведут себя неадекватно», «менялось с осознанием того, что в первую очередь я человек и личность, а не национальность. Стал хуже относиться к теме национальности в принципе», «из-за изоляции России и СВО, мне не нравится отсутствие толерантности в моем народе».

Из полученных нами данных отчетливо видно, что большинство учащихся, этническая социализация которых прошла в моноэтнической русской среде, перенимая этническую идентичность от родителей без самостоятельного рефлексирования и конструирования, нередко относятся к ней как к само собой разумеющемуся факту, как к данности. И если в процессе становления личности не было острых, напряженных, значимых моментов, связанных с этнической принадлежностью, то отношение к ней воспринимается как неизменное. В случае же сопоставления себя с другими в условиях межэтнического общения или рефлексивного анализа общественно-политических событий, происходящих в стране как более широком социально-культурном контексте, может произойти переоценка отношения к своей национальности, усилится интерес к своему происхождению, «корням», к исследованию своей этничности.

На вопрос «Отмечались ли в Вашей семье национальные праздники, соблюдались ли традиции, готовились ли блюда национальной кухни?» 31 человек (16,7%) ответил отрицательно («нет, не соблюдались»), 4 человека (2,2%) – «иногда», «редко», 5 человек (2,7%) ответили «не помню», тогда как большинство участвовавших в исследовании старшеклассников (145 человек, или 78,4%) ответило утвердительно. Среди праздников, которые отмечались в детстве, респондентами чаще всего назывались Пасха, Масленица, Новый год, упоминались также Рождество, праздник Ивана Купала, День Победы. Как видим, к национальным русским праздникам школьники отнесли и религиозные

христианские, и языческие, и советские. Значение каждого из указанных праздников для «формирования душевной организации подрастающего человека» подробно описано в книге М. И. Воловиковой с соавторами «Психология и праздник» [25]. Хотя в праздничной культуре россиян присутствуют не только национальные русские праздники, тем не менее, как подчеркивают авторы, все они служат «научению своей этничности» [25, с. 38]. Праздник – «вершинные состояния души человека, путь к принятию своей причастности к роду и племени – семье и этносу» [25, с. 137]. Поэтому роль праздников в становлении этнической идентичности сложно переоценить. Из национальных блюд абсолютное большинство старшеклассников называли блины на Масленицу, куличи, а также крашение яиц – на Пасху, т. е. приготовление национальных блюд выступает неперенным атрибутом праздника и подготовки к нему. В единичных случаях упоминается приготовление блюд вне связи их с каким-то праздником: «В моей семье все являются представителями восточных славян, мы соблюдаем традиции нашей нации, готовим борщ и печем картофель», «готовили борщ, холодец, блины».

Отметим, что воспоминания старшеклассников о национальных праздниках, сопровождающихся угощением, богатым застольем, разговорами, песнями, танцами, имеют позитивную эмоциональную окраску: «национальные праздники отмечались, они сопровождалась сбором всей семьи, я отношусь к этому очень положительно», «это всегда было волнующе и торжественно, вся семья в сборе», «в моей семье часто отмечают национальные праздники и соблюдают традиции, для меня всегда это было очень интересно и весело», «мы с семьей отмечали различные праздники и продолжаем их отмечать, потому что это наши традиции и нас это сближает», «мы отмечаем по-разному: у родственников или зовем в гости. Накрываем на стол и разговариваем о разном. Отношусь к этому положительно и мне это очень нравится», «с самого детства мы празднуем религиозные национальные праздники. Мы всегда собирались семьей за большим столом со всякими кушаньями, разговаривали, пели. Мне всегда это нравилось, я и сейчас считаю это неотъемлемой частью моей семьи», «Когда в нашей семье соблюдали традиции, у меня возникало чувство, что наша семья одно неделимое целое», «на праздники наша семья и наши родственники собираются за столом в деревне у бабушки и дедушки», «обычно



приезжают дальние родственники». Иными словами, праздник – это естественная форма организация жизни этноса, которая учит человека радоваться и сопереживать, приобщаться к духовному опыту переживания чувства солидарности и единства с другими людьми.

Мы также проанализировали автобиографические эссе учащихся (25 человек), которые затруднились назвать национальность одного или обоих родителей, и учащихся – выходцев из смешанных семей (14 человек) и выявили, что первые чаще сообщали, что начальные сведения о существовании разных национальностей приобрели в школе («7–10 лет» «7 лет, когда рисовали рисунки», «12 лет», «11 лет, на уроках обществознания») или не помнят об этом, а вторые указывали, что такую информацию они получили в раннем детстве: «практически с самого рождения я знаю о разных национальностях: моя семья достаточно большая, в ней сплетаются различные национальности», «я об этом знала с самого детства, потому что мои родители представляют две разные национальности». Данные о том, что дети из смешанных семей имеют ранние возрастные рамки приобретения знаний о своей и чужих этнических группах, соотносятся с результатами предыдущих исследований [10], а то, что учащиеся, которые не знают, к какой национальности принадлежат их родители, первые сведения о многообразии этнического мира приобрели уже в младшем школьном возрасте, на наш взгляд, может свидетельствовать о неактуальности этнической темы в дошкольном детстве, что отражается в отсутствии интереса к этнической принадлежности не только своих родителей, но и своей собственной. Среди старшеклассников, затруднившихся определить национальную принадлежность своих родителей, выявлена немалая доля (10 человек из 25) тех, кто при ответе на вопрос об отношении к своей этнической принадлежности в детстве заявил о равнодушном, индифферентном отношении («я не придавала этому аспекту большого внимания», «мне было все равно», «не думала над этим вопросом», «мне безразлично», «я никак к этому не относилась и мне было всё равно, к какому этносу я отношусь»). Аналогичное индифферентное отношение к своей этнической принадлежности в детстве проявили и выходцы из смешанных семей (6 человек из 14).

Не исключено, что отсутствие интереса к своей этнической принадлежности у старшеклассников, этнический состав родителей которых неоднороден или неизвестен для респон-

дентов, обусловлено таким же индифферентным отношением их родителей к своей этничности, что может проявляться в том числе и в отрицании значимости национальных праздников и традиций. Так, немалая часть респондентов (12 человек из 25, кто затруднился с определением национальной принадлежности родителей, и 4 человека из 14 среди выходцев из смешанных семей) заявила, что в их семьях в детстве не отмечали национальных праздников и не готовили национальных блюд: «нет, не отмечались», «не помню», «нет, только День Победы и один раз отмечали День флага».

Возможен и такой вариант объяснения индифферентного отношения к своей этнической идентичности: старшеклассники обладают так называемой непроверенной идентичностью [8], которая проявляется в отсутствии интереса к своим этническим корням, безразличном отношении к своей этнической принадлежности. Непроверенная идентичность, по мнению Дж. Финни, как правило, присуща младшим подросткам, а также взрослым, у которых не было проблем с этничностью.

Выводы

1. Анализ становления этнической идентичности смоленских старшеклассников в ретроспективе показал, что большая часть школьников приобрела первые фрагментарные и несистематические знания о русском и других этносах в дошкольном и младшем школьном возрасте, что соответствует нормативным срокам приобретения первой осведомленности об этничности.

2. Чувства, которые испытывало в детстве большинство старшеклассников к своей этнической принадлежности, в массе своей являются позитивными (спокойствие, любовь, уважение, гордость, восхищение) и демонстрируют удовлетворенность членством в этнической общности и самопринятие. В то же время выявлена группа старшеклассников, для которых характерно индифферентное отношение к своей этнической принадлежности, что может быть объяснено неактуальностью и незначимостью этнической идентичности для них как проживающих среди людей своего этноса.

3. У более чем 80% старшеклассников достигнутый ими этнический статус на протяжении их жизни оставался неизменным, тогда как остальные заявили о его изменении в лучшую или худшую сторону. Это изменение было



связано как с обстоятельствами личной жизни (наличие опыта межэтнического общения, случаи предвзятого отношения по национальному признаку), так и со значимыми общественно-политическими событиями, происходящими в стране.

4. Среди агентов информации об этническом разнообразии окружающего мира (школа, средства массовой информации, книги, фильмы, опыт взаимодействия с представителями других этнокультурных групп, с которыми старшеклассники встречались во время поездок за пределы своего региона или в повседневном общении) особое значение в свете формирования этнической идентичности детей играет семья. Этническая социализация детей из семей с различным сочетанием национальной принадлежности родителей или из семей, в которых старшеклассники затруднились определить национальную принадлежность родителей, имеет свои особенности. Такие дети позже приобрели первые сведения о существовании своего и других народов, чаще заявляли о равнодушном отношении к своей этнической принадлежности, реже говорили о том, что в их семье отмечали национальные праздники и готовили национальные блюда, по сравнению с детьми из семей, где оба родителя принадлежали к русскому этносу.

Таким образом, в результате ретроспективного исследования становления этнической идентичности детей в моноэтническом русском регионе выявлены две группы старшеклассников. Для одной, более многочисленной группы школьников характерны ранняя (дошкольное детство) осведомленность об этническом многообразии окружающего мира и позитивное отношение к русскому этносу. Процесс формирования их этнической идентичности происходит благодаря влиянию семьи, является ровным, спокойным, без особых потрясений, связанных с обстоятельствами личной жизни или общественно-политическими событиями. Для другой, также немалой группы старшеклассников характерны приобретение знаний об этнических общностях в более позднем возрасте (младшем школьном), ослабление роли семьи как агента этнической социализации и преимущественно индифферентное отношение к своей этнической принадлежности, что, во-первых, может быть связано с неактуальностью и незначимостью для них этнической идентичности, во-вторых, с отсутствием интереса к этнической группе, приписанной по рождению, а в-третьих, за этим, возможно, стоит так называемая скрытая идентичность как систе-

ма имплицитных конструкторов, которая может актуализироваться при определенных условиях [26]. Наконец, в-четвертых, данные получены от старшеклассников на основе их воспоминаний, а значит, на основе субъективных и, возможно, в какой-то степени искаженных сведений, если учитывать закономерности памяти, которые могли повлиять на воспроизведение информации. Известно, что хуже запоминаются люди, факты, события, которые не вызывали ярких эмоций и / или не были связаны с деятельностью.

Библиографический список

1. Стефаненко Т. Г. Этническая идентичность: от этнологии к социальной психологии // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2009. № 2. С. 3–17. EDN: KZECMV
2. Гриценко В. В., Остапенко Л. В., Субботина И. А. Значимость гражданской, этнической и региональной идентичности для жителей малых российских городов и ее детерминанты // Социальная психология и общество. 2020. Т. 11, № 4. С. 165–181. <https://doi.org/10.17759/sps.2020110412>
3. Рыжова С. В. Этническая идентичность в контексте толерантности. М. : Альфа-М, 2011. 280 с. EDN: QPWNKN
4. Дагбаева С. Б. Этническая идентичность младших школьников в изменяющихся социокультурных условиях // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. 2013. № 1 (21). С. 20–26. EDN: RIDWXL
5. Бражник Ю. В., Гриценко В. В., Ковалева Ю. В., Михайлов С. И., Михайлова Е. В., Молчанова Н. В., Мураченко Н. В., Орлова А. П., Туболец С. Г., Шабанова Н. Э. Русский и белорусский фольклор как фактор формирования этнической идентичности младших школьников. Смоленск : Смоленский гуманитарный университет, 2016. 362 с. EDN: XSGFXL
6. Смолина Т. Л. К вопросу о формировании этнической идентичности // Психология образования в поликультурном пространстве. 2022. № 4 (60). С. 40–48. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2022-60-4-40-48>
7. Фомина Ю. И. Особенности развития этнических представлений в дошкольном, младшем школьном и подростковом возрастах: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Тамбов, 2011. 24 с.
8. Phinney J. S. A three-stage model of ethnic identity development in adolescence // Ethnic Identity: Formation and Transmission Among Hispanics and Other Minorities / ed. by M. E. Bernal, G. P. Knight. Albany : State University of New York Press, 1993. P. 61–80.
9. Бублик М. М. Психосемантическое пространство этнической идентичности молодежи: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2014. 28 с.
10. Галкина Е. М. Этническая идентичность подростков из национально-смешанных семей (по материалам этносоциологического исследования в г. Москве): автореф. дис. ... канд. истор. наук. М., 1993. 21 с.



11. Федулова Е. В., Фомина Ю. И. Этнические представления детей из многонациональных семей // Научные труды КубГТУ. 2018. № 10. С. 282–288. EDN: YPNZCX
12. Lu C., Benet-Martines V., Robins R. W. The development of ethnic identity from late childhood to young adulthood: Findings from a 10-year longitudinal study of Mexican-Origin youth // *Social Psychological and Personality Science*. 2020. Vol. 11, iss. 5. P. 709–717. <https://doi.org/10.1177/1948550619887699>
13. Tram T. T., Bifuh-Ambe E. Ethnic identity among second-generation Vietnamese American adolescents // *Journal of Ethnic and Cultural Studies* Copyright. 2021. Vol. 8, no. 2. P. 167–186. <https://doi.org/10.29333/ejecs/622>
14. Белинская Е. П., Стефаненко Т. Г. Этническая социализация подростка. М. ; Воронеж : МПСИ ; МОДЭК, 2000. 208 с.
15. Мурсалыева Г. М. Структура этнической идентичности подростков в современном межкультурном пространстве // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2018. № 2. С. 102–113. <https://doi.org/10.18384/2310-7235-2018-2-102-113>
16. Регионы России. Основные характеристики субъектов Российской Федерации. 2021: стат. сб. / Росстат. М., 2021. 766 с.
17. Психология / под ред. В. Н. Панферова. СПб. : Питер, 2013. 480 с. EDN: RVLCRV
18. Tajfel H., Turner J. C. The social identity theory of intergroup behavior // *Psychology of Intergroup Relations* / eds. S. Worchel, W. G. Austin. 2nd ed. Chicago : Nelson-Hall Publishers, 1986. P. 7–24.
19. Поршнев Б. Ф. Противопоставление как компонент этнического самосознания. М. : Наука, 1973. 88 с. EDN: SGSZTN
20. Татарко А. Н., Лебедева Н. М. Методы этнической и кросскультурной психологии. М. : НИУ ВШЭ, 2011. 163 с. EDN: VRXNYL
21. Арутюнян Ю. В., Дробизева Л. М., Сусоколов А. А. Этносоциология. М. : Аспект Пресс, 1999. 272 с. EDN: QBSMJJ
22. Князькова М. О. Этническая индифферентность как показатель внутриличностного конфликта в этнокультурной сфере // Научное мнение. 2021. № 1-2. С. 28–31. <https://doi.org/10.25807/PBH.22224378.2021.1.2.28.31>
23. Корнеева Т. В., Поддубный С. Е. Этнопсихологические и личностные детерминанты авторитарности молодежи // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2020. Т. 5, № 3 (19). С. 141–174. <https://doi.org/10.38098/ipran.sep.2020.19.3.006>
24. Казаренков В. И., Карнелович М. М. Связь этнической идентичности и самопрезентации студентов разных культурных групп в межличностном взаимодействии // Психолого-педагогический поиск. 2020. № 2 (54). С. 133–143. <https://doi.org/10.37724/RSU.2020.54.2.013>
25. Воловикова М. И., Тихомирова С. В., Борисова А. М. Психология и праздник. Праздник в жизни человека. М. : ПЕР СЭ, 2003. 143 с. EDN: RFUVTH
26. Степанова Г. С. Особенности этнической идентичности русских: проблемы и перспективы исследования // *Социальная психология и общество*. 2012. Т. 3, № 4. С. 41–52. EDN: PLVARZ

References

1. Stefanenko T. G. Ethnic identity: from ethnology to social psychology. *Moscow University Psychology Bulletin*, 2009, no. 2, pp. 3–17 (in Russian). EDN: KZECMV
2. Gritsenko V. V., Ostapenko L. V., Subbotina I. A. The importance of civil, ethnic and regional identity for residents from small Russian towns and its determinants. *Social Psychology and Society*, 2020, vol. 11, no. 4, pp. 165–181 (in Russian). <https://doi.org/10.17759/sps.2020110412>
3. Ryzhova S. V. *Etnicheskaya identichnost' v kontekste tolerantnosti* [Ethnic Identity in the Context of Tolerance]. Moscow, Al'fa-M Publ., 2011. 280 p. EDN: QPWNKN
4. Dagbaeva S. B. Ethnic identity of junior schoolchildren in changing socio-cultural environment. *Journal Collection of Scientific Works of KRASEC. Section "The Humanities"*, 2013, no. 1 (21), pp. 20–26 (in Russian). EDN: RIDWXL
5. Brazhnik Yu. V., Gritsenko V. V., Kovaleva Yu. V., Mikhaylov S. I., Mikhaylova E. V., Myrashchenkova N. V., Orlova A. P., Tubolets S. G., Shabanova N. E. *Russkiy i belorusskiy fol'klor kak faktor formirovaniya etnicheskoy identichnosti mladshikh shkol'nikov* [Russian and Belarusian Folklore as a Factor in the Formation of Ethnic Identity of Younger Schoolchildren]. Smolensk, Smolensk University for Humanities Publ., 2016. 362 p. (in Russian). EDN: XSGFXT
6. Smolina T. L. On the question of the formation of ethnic identity. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve* [Psychology of Education in a Multicultural Space], 2022, no. 4 (60), pp. 40–48 (in Russian). <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2022-60-4-40-48>
7. Fomina Yu. I. *Features of the Development of Ethnic Representations in Preschool, Primary School and Adolescence*. Thesis Diss. Cand. Sci. (Psychol.). Tambov, 2011. 24 p. (in Russian).
8. Phinney J. S. A three-stage model of ethnic identity development in adolescence. In: Bernal M. E., Knight G. P., eds. *Ethnic Identity: Formation and Transmission Among Hispanics and Other Minorities*. Albany, State University of New York Press, 1993. P. 61–80.
9. Bublik M. M. *Psychosemantic Space of Ethnic Identity of Youth*. Thesis Diss. Cand. Sci. (Psychol.). St. Petersburg, 2014. 28 p. (in Russian).
10. Galkina E. M. *Ethnic Identity of Adolescents from Ethnically Mixed Families (Based on the Materials of an Ethnosociological Study in Moscow)*. Thesis Diss. Cand. Sci. (Histor.). Moscow, 1993. 21 p. (in Russian).
11. Fedulova E. V., Fomina Yu. I. Ethnic representation of children from multinational families. *Scientific Works*



- of the Kuban State Technological University, 2018, no. 10, pp. 282–288 (in Russian). EDN: YPNZCX
12. Lu C., Benet-Martines V., Robins R. W. The development of ethnic identity from late childhood to young adulthood: Findings from a 10-year longitudinal study of Mexican-Origin youth. *Social Psychological and Personality Science*, 2020, vol. 11, iss. 5, pp. 709–717. <https://doi.org/10.1177/1948550619887699>
 13. Tram T. T., Bifuh-Ambe E. Ethnic identity among second-generation Vietnamese American adolescents. *Journal of Ethnic and Cultural Studies Copyright*, 2021, vol. 8, no. 2, pp. 167–186. <https://doi.org/10.29333/ejecs/622>
 14. Belinskaya E. P., Stefanenko T. G. *Etnicheskaya sotsializatsiya podrostka* [Ethnic Socialization of a Teenager]. Moscow, Voronezh, MPSI Publ., MODEK Publ., 2000. 208 p. (in Russian)
 15. Mursaliyeva G. M. The structure of ethnic identity of adolescents in ontemporary crosscultural space. *Bulletin of the Moscow State Regional University. Psychology*, 2018, no. 2, pp. 102–113 (in Russian). <https://doi.org/10.18384/2310-7235-2018-2-102-113>
 16. *Regiony Rossii. Osnovnye kharakteristiki sub"ektov Rossiiskoy Federatsii*. 2021: stat. sb. [Regions of Russia. The main characteristics of the subjects of the Russian Federation. 2021: Statistical compendium]. Rosstat [Federal State Statistics Service]. Moscow, 2021. 766 p. (in Russian).
 17. Panferov V. N., ed. *Psikhologiya* [Psychology]. St. Petersburg, 2013. 480 p. (in Russian). EDN: RVLCRV
 18. Tajfel H., Turner J. C. The social identity theory of intergroup behavior. In: Worchel S., Austin W. G., eds. *Psychology of Intergroup Relations*. 2nd ed. Chicago, Nelson-Hall Publishers, 1986, pp. 7–24.
 19. Porshnev B. F. *Protivopostavlenie kak komponent etnicheskogo samosoznaniya* [Opposition as a Component of Ethnic Identity]. Moscow, Nauka Publ., 1973. 88 p. (in Russian). EDN: SGSZTN
 20. Tatarko A. N., Lebedeva N. M. *Metody etnicheskoy i krosskul'turnoy psikhologii* [Methods of Ethnic and Cross-Cultural Psychology]. Moscow, NIU VShE, 2011. 163 p. (in Russian). EDN: VRXNYL
 21. Arutyunyan Yu. V., Drobizheva L. M., Susokolov A. A. *Etnosotsiologiya* [Ethnosociology]. Moscow, Aspekt Press, 1999. 272 p. (in Russian). EDN: QBSMJD
 22. Knyazkova M. O. Ethnic indifference as an indicator of intrapersonal conflict in the ethnocultural sphere. *Scientific Opinion*, 2021, no. 1-2, pp. 28–31 (in Russian). <https://doi.org/10.25807/PBH.22224378.2021.1.2.28.31>
 23. Korneeva T. V., Poddubny S. E. Ethnopsychological and personal determinants of youth authoritative-ness. *Institute of Psychology Russian Academy of Sciences. Social and Economic Psychology*, 2020, vol. 5, no. 3 (19), pp. 141–174 (in Russian). <https://doi.org/10.38098/ipran.sep.2020.19.3.006>
 24. Kazarenkov V. I., Karnelovich M. M. The correlation between students' ethnic identity and self-presentation in interpersonal communication in different cultural groups. *Psikhologo-pedagogicheskii poisk* [Psychological and Pedagogical Search], 2020, no. 2 (54), pp. 133–143 (in Russian). <https://doi.org/10.37724/RSU.2020.54.2.013>
 25. Volovikova M. I., Tikhomirova S. V., Borisova A. M. *Psikhologiya i prazdnik. Prazdnik v zhizni cheloveka* [Psychology and Holiday. A Holiday in a Person's Life]. Moscow, PER SE, 2003. 143 p. (in Russian). EDN: RFUVTH
 26. Stepanova G. S. Features of Ethnic Identity of Russians: Research Issues and Perspectives]. *Social Psychology and Society*, 2012, vol. 3, no. 4, pp. 41–52 (in Russian). EDN: PLVARZ

Поступила в редакцию 12.06.2023; одобрена после рецензирования 21.08.2023; принята к публикации 15.06.2023
 The article was submitted 12.06.2023; approved after reviewing 21.08.2023; accepted for publication 15.06.2023

ПЕДАГОГИКА РАЗВИТИЯ И СОТРУДНИЧЕСТВА

Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12, вып. 3 (47). С. 256–266
Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2023, vol. 12, iss. 3 (47), pp. 256–266
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-3-256-266>
EDN: JOCHUN

Научная статья
УДК 37.018.32: 37.035.7

Моделирование образовательного пространства кадетской школы-интерната как потенциала для самореализации воспитанников

Л. П. Шустова¹ ✉, Е. В. Камаева², А. П. Файзрахманов²

¹Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, Россия, 432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5

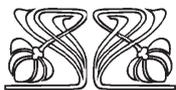
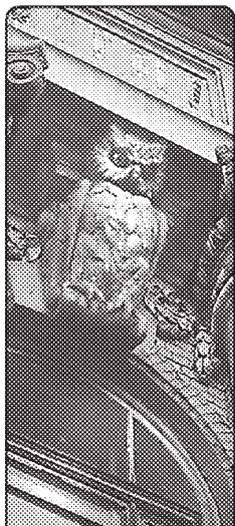
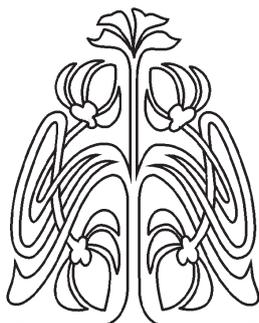
²Кадетская школа-интернат им. генерал-полковника В. С. Чечеватова, Россия, 433210, Ульяновская область, р. п. Карсун, ул. Ленина, д. 6

Шустова Любовь Порфирьевна, кандидат педагогических наук, доцент, начальник отдела перспективных исследований и проектов, lp_shustova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2552-2310>

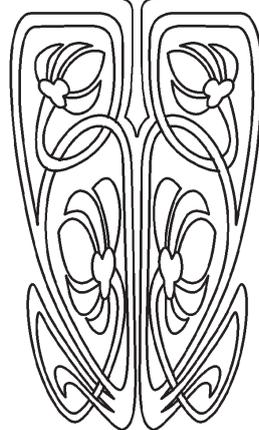
Камаева Елена Владимировна, заместитель директора по учебно-воспитательной работе, karsunkadet@rambler.ru

Файзрахманов Александр Павлович, директор, karsunkadet@rambler.ru

Аннотация. *Актуальность* исследования обусловлена недостаточной изученностью потенциала образовательного пространства кадетских учреждений в ракурсе влияния на самореализацию воспитанников. *Цель:* изучить возможности образовательного пространства кадетской школы-интерната в аспекте определения комплекса условий для самореализации обучающихся. *Гипотеза:* моделирование образовательного пространства кадетской школы-интерната, включающее теоретико-методологическое обоснование, выявление ресурсов и условий успешной самореализации кадет, определение критериев, показателей и диагностического инструментария, разработку и апробацию курсов внеурочной деятельности, программ дополнительного образования, инновационных технологий, методов, форм и социокультурных практик будет способствовать успешной самореализации кадет. Исследование рассчитано на три года (2021–2024 гг.). *Методы:* теоретический анализ научной литературы; анализ и обобщение опыта работы педагогов кадетских школ-интернатов; моделирование образовательного пространства кадетской школы-интерната. Теоретическая модель включает в себя концептуальный, ресурсно-средовой, мотивационно-ценностный, содержательно-деятельностный и оценочно-результативный компоненты образовательного пространства кадетской школы-интерната. В качестве ведущей деятельности, предоставляющей кадетам возможности для самореализации, рассматривается участие в проектах. Для изучения самореализации разработана авторская анкета «Изучение самореализации кадет в образовательном пространстве кадетской школы-интерната» (авторы Е. В. Камаева, Л. П. Шустова, Н. А. Лобанкова), позволяющая диагностировать удовлетворенность воспитанников условиями образовательного пространства кадетской школы-интерната с позиции их само-



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





реализации в различных видах деятельности. *Результаты:* осуществлен теоретический анализ проблемы создания образовательных пространств кадетских учреждений; выявлены ресурсы и условия успешной самореализации воспитанников кадетской школы-интерната, определены критерии и показатели, позволяющие отслеживать результативность данного процесса; выявлены направления и содержание деятельности по самореализации кадет. *Основные выводы:* моделирование и апробация на практике образовательного пространства кадетской школы-интерната будут способствовать успешному развитию процессов личностного и профессионального самоопределения кадет и самореализации в различных видах общественно-полезной деятельности. Разработанное на основе педагогической модели учебно-методическое и научно-методическое обеспечение процесса самореализации воспитанников кадетской школы-интерната может быть использовано для создания образовательных пространств кадетских учреждений Ульяновской области и России.

Ключевые слова: кадетское учреждение, образовательное пространство, моделирование образовательного пространства, самореализация кадет

Информация о вкладе каждого автора. Л. П. Шустова – анализ литературных источников, написание текста; Е. В. Камаева – обобщение опыта работы педагогического коллектива; А. П. Файзрахманов – обзор и анализ нормативных документов.

Для цитирования: Шустова Л. П., Камаева Е. В., Файзрахманов А. П. Моделирование образовательного пространства кадетской школы-интерната как потенциала для самореализации воспитанников // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Академия образования. Психология развития. 2023. Т. 12, вып. 3 (47). С. 256–266. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-3-256-266>, EDN: JOCHUN

Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International (CC-BY 4.0)

Article

Modeling the learning environment of a cadet boarding school as a potential for self-realization of pupils

L. P. Shustova¹✉, E. V. Kamaeva², A. P. Fayzrakhmanov²

¹Ulyanovsk State University of Education, 4/5 Lenin Sq., Ulyanovsk 432071, Russia

²Cadet boarding school named after Colonel-General V. S. Chechevatov, 6 Lenin St., r. p. Karsun, Ulyanovsk region 6433210, Russia

Lyubov P. Shustova, lp_shustova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2552-2310>

Elena V. Kamaeva, karsunkadet@rambler.ru

Alexander P. Fayzrakhmanov, karsunkadet@rambler.ru

Abstract. The research is *relevant* because there are not enough studies investigating the potential of cadet institutions' learning environment regarding its impact on pupils' self-realization. The *purpose* of the research is to study a set of conditions of the learning environment of a cadet boarding school that shape pupils' self-realization. *Hypothesis:* successful self-realization of cadets at a boarding school depends on three factors: modeling of the learning environment (it should include theoretical and methodological justification, identification of resources and conditions for successful self-realization of cadets), determination of criteria, indicators and diagnostic tools, and development and testing of extracurricular activities, additional education programs, innovative technologies, methods, forms and socio-cultural practices. The study is designed to last three years (2021–2024). *Methods:* theoretical analysis of scientific literature; analysis and synthesis of teachers' experience in cadet boarding schools; modeling of the learning environment of a cadet boarding school. The theoretical model includes such components of the learning environment of a cadet boarding school as conceptual, resource-environmental, motivational-value, content-activity and evaluative-effective. Participation in projects is considered to be a leading activity that provides cadets with opportunities for self-realization. To study self-realization, the authors' questionnaire "The study of self-realization of cadets in the learning environment of a cadet boarding school" was developed (the authors are E. V. Kamaeva, L. P. Shustova, N. A. Lobankova). This questionnaire diagnoses pupils' satisfaction with the conditions of the learning environment in a cadet boarding school in terms of their self-realization in various activities. *Results:* the authors have carried out a theoretical analysis of the problem of how to create a learning environment in cadet institutions; the authors have also identified the resources and conditions for successful self-realization of pupils at a cadet boarding school; additionally, the authors have determined the criteria and indicators to monitor the effectiveness of this process as well as the directions and content of cadet self-realization activities. *Main conclusions:* modeling the learning environment of a cadet boarding school and testing it in practice will contribute to the successful development of the processes of personal and professional self-determination of cadets and their self-realization in various types of socially useful activities. The educational-methodical and scientific-methodical support of the process of self-realization of pupils at a cadet boarding school developed on the basis of the pedagogical model can be used to create the learning environment in cadet institutions of the Ulyanovsk region and Russia.

Keywords: learning environment, modeling of learning environment, cadet institution, self-realization of cadets

Information on the authors' contribution. Lyubov P. Shustova analyzed literary sources, wrote the text; Elena V. Kamaeva synthesized the experience of the teaching staff; Alexander P. Fayzrakhmanov reviewed and analyzed regulatory documents.

For citation: Shustova L. P., Kamaeva E. V., Fayzrakhmanov A. P. Modeling the educational space of a cadet boarding school as a potential for self-realization of pupils. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2023, vol. 12, iss. 3 (47), pp. 256–266 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-3-256-266>, EDN: JOCHUN

This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC-BY 4.0)



Введение

Гражданско-патриотическое воспитание детей и подростков является одним из приоритетов современной российской государственности. Подтверждение этому находим в Стратегии развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года, в которой говорится, что приоритетной задачей в сфере воспитания детей в РФ является развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины [1].

Уникальные возможности для гражданско-патриотического воспитания подрастающего поколения и подготовки юношей к службе в Вооруженных Силах России имеет система кадетского образования. Согласно Концепции кадетского образования, воспитательная компонента должна обеспечивать подготовку и воспитание кадета как свободной личности, способной к саморазвитию, к принятию решений, реализации собственных способностей, планов и проектов [2, 3]. В условиях сложного и нестабильного VUCA-мира кадетское образование призвано формировать личность с активной гражданской позицией, способствовать становлению в качестве субъекта собственной деятельности, направленной на познание, преобразование, самоопределение и самореализацию.

Вместе с тем, несмотря на высокий воспитательный потенциал кадетских учреждений, попытки изучения влияния образовательного пространства на самореализацию его воспитанников носят локальный характер. Нами предпринято моделирование образовательного пространства кадетской школы-интерната с позиции влияния на самореализацию кадет в значимых видах деятельности.

Цель исследования – создание условий для самореализации воспитанников в образовательном пространстве кадетской школы-интерната.

В качестве *задач* выступают: теоретико-методологическое обоснование и разработка теоретической модели образовательного пространства кадетской школы-интерната как потенциала самореализации воспитанников; выявление ресурсов и условий успешной самореализации кадет; определение критериев, показателей и диагностического инструментария для отслеживания результативности данного

процесса; разработка и апробация курсов внеурочной деятельности, программ дополнительного образования, инновационных технологий, методов и форм самореализации кадет в рамках учебной и внеурочной деятельности; апробация новых механизмов партнерства с целью приобретения опыта социально значимой деятельности кадет и др. Решение поставленных задач призвано способствовать успешной самореализации воспитанников в образовательном пространстве кадетской школы-интерната.

Материалы

Процедура и участники исследования. Срок проведения исследования – 3 года. Первый этап (2021/22 учебный год) – разработка теоретической модели на основе анализа литературных источников, составление пакета диагностических методик. Второй этап (2022/23 учебный год) – разработка специальных курсов внеурочной деятельности и программ дополнительного образования, способствующих самореализации кадет, проведение диагностического исследования и интерпретация полученных данных. Третий этап (2023/24 учебный год) – апробация курсов внеурочной деятельности и программ дополнительного образования, создание электронного банка сценариев метапредметных учебных и внеучебных занятий, ситуаций развития, социальных практик, образовательных событий, организация и проведение научно-практической конференции. Эмпирическую часть исследования планируется выполнить на выборке обучающихся в возрасте от 12 до 17 лет из Карсунской кадетской школы-интерната имени генерал-полковника В. С. Чечеватова в Ульяновской области.

Методы. Исследование построено на основе применения методов *теоретических* (анализ научной литературы, обобщение опыта работы педагогов кадетских школ-интернатов), *эмпирических* (анкетирование, наблюдение и эксперимент), *прогностических* (математическая статистика и моделирование).

Методики. Для получения эмпирических данных разработана авторская анкета «Изучение самореализации кадет в образовательном пространстве кадетской школы-интерната» (Е. В. Камаева, Л. П. Шустова, Н. А. Лобанкова), позволяющая диагностировать удовлетворенность кадет условиями образовательного пространства кадетской школы-интерната с позиции самореализации личности.



Результаты и их обсуждение

Проблема создания, развития, обогащения, моделирования образовательной среды и пространства стоит в ряду актуальных проблем современного образования. Обсуждаются вопросы гуманизации образовательного пространства [4, 5], моделирования пространства событийности [6], становления поликультурного и социокультурного образовательного пространства [7–9], образовательного пространства для инновационного развития, позволяющие рассматривать его как основополагающее понятие теории образования [10].

Моделирование образовательного пространства включает в себя определение цели и задач, выделение методологических подходов и принципов, учет необходимых ресурсов и условий, определение компонентов среды и отношений между ними, выстраивание различных видов деятельности в образовательной организации и др. [11].

Разработанная нами теоретическая модель опирается на деятельностный, антропологический, средовой подходы в образовании (И. Д. Фрумин, В. И. Слободчиков, Б. Д. Эльконин, Ю. С. Мануйлов, В. А. Ясвин и др.) [12–17]. Теоретическое исследование заявленной проблемы в свете перечисленных подходов и обобщение опыта работы педагогического коллектива позволили разработать модель образовательного пространства кадетской школы-интерната как потенциала самореализации воспитанников (рисунок).

Теоретическая модель представляет собой совокупность концептуального, ресурсно-средового, мотивационно-ценностного, содержательно-деятельностного и оценочно-результативного компонентов [18]. В ней применяется понимание образовательного пространства как результата целенаправленной педагогической деятельности и комплекса условий, которые оказывают влияние на образование кадет, их развитие и реализацию в различных видах деятельности, основанных на текущих и перспективных интересах обучающихся и собственном опыте. Результатом формирования является самореализация воспитанников в кадетской школе-интернате как стремление к самоосуществлению, наиболее полному раскрытию своего потенциала, как процесс полноценного развития, саморазвития, самопознания и самосовершенствования личности.

В качестве структурных элементов данной модели выступают такие специфические ха-

рактеристики, как методологические подходы, цель, задачи по самореализации воспитанников кадетской школы-интерната, психолого-педагогические условия и ресурсы, система ценностей, потребностей и мотивов, направления и практики самореализации, критерии, показатели и результат.

Рассматривая образование в качестве социокультурного пространства в соответствии с концепцией В. И. Слободчикова как места зарождения смыслов, ценностей и целей человека, а также способов их проживания обучающемуся предстоит освоить и осмыслить это пространство и собственное положение в нём и на основе соотнесения индивидуальных норм, ценностей, опыта собственной инициативы получить возможность активной самореализации на практике [19].

Образовательное пространство является системой, включающей компоненты среды и отношения между ними, управленческие технологии, учебные, внеучебные, внешкольные виды деятельности, связи с внешними партнерами и др. Согласно Л. И. Новиковой, Н. Л. Селивановой, Д. В. Григорьеву, образовательное пространство вмещает также насыщаемую событием субъектов образования «педагогизированную» сферу социальной среды [20].

В отношении понятия «самореализация» в психологической науке применяются рядоположенные категории, такие как самоактуализация, самоутверждение, самосовершенствование, самовыражение и др. В гуманистической психологии, например, самоактуализация понимается как источник возможной самореализации [21–23]. В нашей модели самореализация рассматривается в качестве возможности полноценного раскрытия способностей, потенциала личности в разных сферах жизни, которые ведут к наибольшей успешности в настоящем и будущем (см. рисунок).

Самореализацию подростков можно рассматривать в разных смысловых контекстах – как мотив (тенденции личности), процесс (механизмы самореализации), результат (саморазвивающаяся, самосовершенствующаяся личность) [12]. Таким образом, потребность в реализации накопленных сил и саморазвитии, стремление к росту и самосовершенствованию, способность к самоидентификации, открытию своего «Я», являясь важнейшими качествами личности подростка, делают этот возрастной период чувствительным с позиции развития процесса самоактуализации и самореализации.



Методологические подходы: деятельностный, антропологический, средовой.

Цель: создание условий для самореализации кадет в образовательном пространстве кадетской школы-интерната.

Задачи

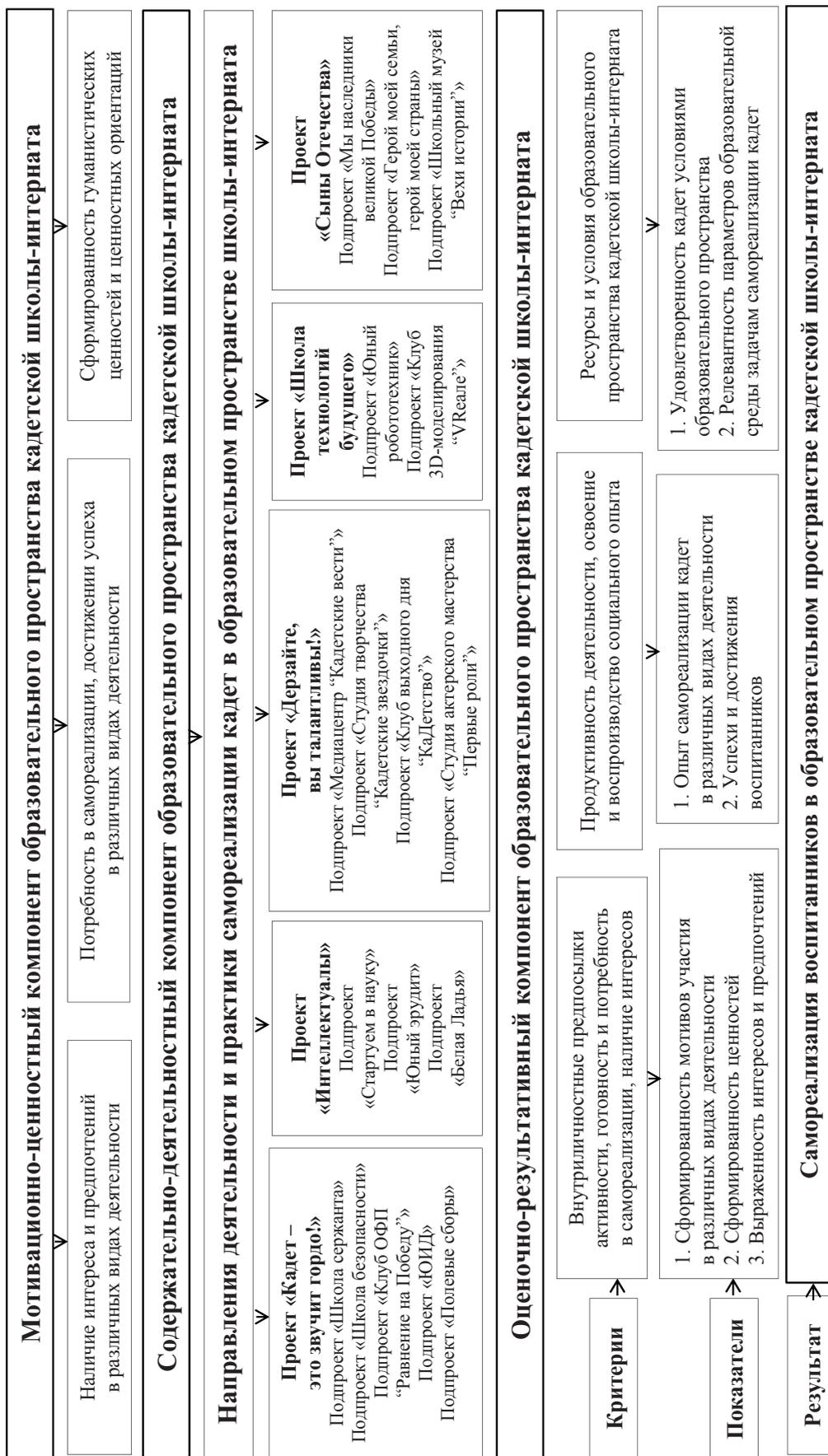
1. Формирование системы ценностей и устойчивой мотивации кадет к самореализации.
2. Обеспечение условий, способствующих постоянному росту, саморазвитию и самореализации, максимальному раскрытию человеческого потенциала.
3. Содействие практикам самореализации воспитанников в образовательном пространстве кадетской школы-интерната в разнообразных видах деятельности и получению нового опыта.
4. Создание единого пространства «школа – социум – семья».
5. Развитие сетевого взаимодействия с кадетскими учреждениями Ульяновской области и РФ.

Ресурсно-средовой компонент образовательного пространства кадетской школы-интерната

Психолого-педагогические условия

1. Подготовка педагогического коллектива к деятельности, направленной на самореализацию воспитанников кадетской школы-интерната.
2. Обогащение социально-воспитательной среды кадетской школы-интерната посредством символики российской государственности, портретов известных военнослужащих, знаменитых людей в российской истории, биографий замечательных педагогов и выпускников школы, плакатов, посвященных государственному праздникам, дням воинской славы, памятным датам национальной истории и др.
3. Расширение сотрудничества школы с социальными партнерами.
4. Интеграция учебной, внеурочной, внешкольной, семейно-воспитательной, общественно-бытовой деятельности в образовательном пространстве кадетской школы-интерната.
5. Обеспечение опыта самореализации воспитанников в различных видах деятельности, его направленность на развитие системы ценностей и мотивации кадет к успеху и достижениям.
6. Развитие детско-юношеских движений и организаций и др.

Ресурсы: организационно-правовые, методические, кадровые, материально-технические.



Модель образовательного пространства кадетской школы-интерната как потенциала самореализации воспитанников
 Fig. The model of the learning environment of a cadet boarding school as a potential for self-realization of pupils



Для реализации цели были определены следующие задачи: 1) формирование системы ценностей и устойчивой мотивации кадет к самореализации в различных видах деятельности; 2) обеспечение необходимых условий, способствующих постоянному личностному росту, совершенствованию, саморазвитию и самореализации, максимальному раскрытию потенциала обучающихся школы-интерната; 3) содействие самореализации воспитанников в образовательном пространстве кадетской школы-интерната в разнообразных видах деятельности (учебной, внеурочной, исследовательской, проектной, спортивной, творческой и т. д.) и получению нового опыта; 4) создание единого пространства «школа – социум – семья»; 5) развитие сетевого взаимодействия с кадетскими учреждениями Ульяновской области и Российской Федерации и др.

Модель образовательного пространства предусматривает создание в кадетской школе-интернате комплекса *психолого-педагогических условий*: а) рассмотрения проблемы самореализации воспитанников кадетской школы-интерната в качестве значимого направления образовательной деятельности с вовлечением всего педагогического коллектива; б) обогащения и преобразования социально-воспитательной среды кадетской школы-интерната; в) создания эколого-эстетической воспитательной среды кадетской школы-интерната, воссоздающей ценности здорового образа жизни, гармонии с собой и окружающим миром; г) расширения сотрудничества школы-интерната с социальными субъектами (ветеранскими, экологическими, военно-патриотическими объединениями, армией, органами правопорядка, СМИ и др.); д) выстраивания многопланового взаимодействия образовательной организации с родительской общественностью; е) интеграции в образовательном пространстве кадетской школы-интерната различных видов деятельности – внешкольной и семейно-воспитательной, учебной и внеучебной, хозяйственно-бытовой и общественно полезной; ж) широкого использования в образовательном процессе практик самореализации воспитанников в различных видах деятельности (учебной, внеурочной, исследовательской, проектной, спортивной, творческой); з) направленности содержания практик самореализации на развитие системы ценностей и мотивации воспитанников к успеху и достижениям в различных видах деятельности и получение нового опыта; и) развития детско-юношеских движений и организаций.

К ресурсам, обеспечивающим самореализацию воспитанников на основе использования возможностей образовательного пространства кадетской школы-интерната, следует отнести: 1) организационно-правовые условия, регламентирующие образовательную деятельность; 2) методические условия, направленные на систематизацию организационно-методической работы, программно-методического обеспечения образовательного процесса; 3) кадровые условия, позволяющие осуществлять оптимальную кадровую политику и использовать кадровые ресурсы для эффективной инновационной деятельности; 4) материально-технические условия, необходимые для качественной реализации широкого спектра образовательных услуг.

Особенностью деятельности кадетской школы интерната является ее направленность на интересы и потребности обучающихся, создание ситуации успеха, предоставление им возможности почувствовать себя значимыми, поверить в свои силы. В качестве ведущей деятельности, предоставляющей кадетам возможность широкой самореализации, нами определена проектная деятельность. Исходя из специфики кадетского учреждения выделены основные направления деятельности и практики самореализации кадет в следующих проектах.

1. Проект «Кадет – это звучит гордо».

Цель: создание условий для самоопределения и самореализации подростков в рамках кадетского компонента, развитие интереса к военной и государственной службе.

Подпроект «Школа сержанта». Цель: создание условий для самореализации кадет в кадетском компоненте, формирование ценностно-нравственной основы военно-профессиональной деятельности.

Подпроект «Школа безопасности». Цель: создание условий для формирования у кадет туристско-краеведческой культуры.

Подпроект «Клуб ОФП “Равнение на Победу”». Цель: создание условий для формирования установки на здоровый образ жизни, укрепления здоровья и самореализации кадет в соревновательной деятельности.

Подпроект «ЮИД». Цель: создание условий для самореализации кадет в рамках движения ЮИД.

Подпроект «Полевые сборы». Цель: создание условий для подготовки учащихся к выполнению долга перед Родиной.

2. Проект «Держайте, вы талантливы!».

Цель: создание условий для самореализации



кадет в различных видах творческой деятельности на основе индивидуальных возможностей и личностных интересов.

Подпроект «Медиацентр “Кадетские вести”». Цель: создание условий для формирования ключевых компетенций и начальных профессиональных навыков медийной и журналистской деятельности.

Подпроект «Студия творчества “Кадетские звездочки”». Цель: создание условий для проявления и развития у обучающихся художественных, музыкальных и хореографических способностей, интересов и склонностей, духовно-нравственных и культурных ценностей.

Подпроект «Клуб выходного дня “Кадетство”». Цель: создание условий для творческой самореализации воспитанников в праздничные и выходные дни.

Подпроект «Студия актерского мастерства “Первые роли”». Цель: создание условий для развития у детей творческих способностей, умений и навыков средствами театрального искусства.

3. Проект «Интеллектуалы». Цель: создание условий для выявления и развития интеллектуально одаренных детей, их самореализации в научно-образовательных видах деятельности.

Подпроект «Стартуем в науку». Цель: создание условий для самореализации кадет в научно-исследовательской деятельности.

Подпроект «Белая Ладыя». Цель: создание условий для развития кадет посредством игры в шахматы.

4. Проект «Сыны Отечества». Цель: создание условий для формирования у обучающихся гражданственности, патриотизма, активной жизненной позиции.

Подпроект «Мы наследники великой Победы». Цель: создание условий для патриотического воспитания кадет и их самореализации в мероприятиях гражданско-патриотической направленности.

Подпроект «Герой моей семьи, герой моей страны». Цель: создание условий для воспитания любви к своей малой родине.

Подпроект «Школьный музей “Вехи истории”». Цель: создание условий для самореализации в музейной работе, формирование ответственности за сохранение истории края, гордости за Отечество, семью, чувства сопричастности к прошлому и настоящему малой родины.

5. Проект «Школа технологий будущего». Цель: создание условий для самореализации кадет в освоении технологий будущего.

Подпроект «Юный робототехник». Цель: создание условий для самореализации кадет в технических видах творчества, робототехнике.

Подпроект «Клуб 3D-моделирования, виртуальной реальности и беспилотного транспорта “VReale”». Цель: создание условий для самореализации кадет в сфере 3D-моделирования и виртуальной реальности.

Реализация проектов и подпроектов предусматривает добровольное включение в них как педагогов, так и воспитанников кадетской школы-интерната на основе их взаимных интересов.

В качестве обязательных элементов теоретической модели выступают *критерии и показатели*, позволяющие определить сформированность всех компонентов образовательного пространства с позиции самореализации воспитанников кадетской школы-интерната (таблица).

Для выявления результативности предполагается использовать также вспомогательные методы исследования – наблюдение, беседу, анализ продуктов деятельности, портфолио обучающихся. *Обобщенным результатом* реализации модели является самореализация воспитанников в образовательном пространстве кадетской школы-интерната. В качестве наиболее значимых составляющих результата станут осознание кадетами своих жизненных целей и смыслов, сформированность мотивации к достижению успеха и общечеловеческих ценностей, позитивный опыт самореализации кадет в различных видах социокультурной деятельности.

Заключение

Резюмируя вышесказанное, отметим, что впервые в региональной образовательной практике изучаются возможности использования образовательного пространства кадетской школы-интерната с целью успешной самореализации кадет. Реализация данного проекта в полном объеме позволит найти новые механизмы приобретения субъектного опыта продуктивного взаимодействия с социумом, позволяющего кадету самореализоваться в социально значимой деятельности. Теоретическое обоснование образовательного пространства кадетской школы-интерната как потенциала самореализации воспитанников, включающее педагогическую модель, ресурсы и условия, критериальные характеристики и диагностический инструментарий, делает возможным переход к следующему этапу исследования – апробации программного, методического, диагностического и организаци-



Система критериев и показателей, характеризующих результативность реализации педагогической модели

Table. A system of criteria and indicators characterizing performance of the pedagogical model implementation

Компонент	Критерии	Показатели	Диагностические методики
Мотивационно-ценностный	Внутриличностные предпосылки, готовность и потребность в самореализации, наличие интересов, предпочтений	Сформированность мотивов для участия в различных видах деятельности Сформированность гуманистических ценностей Выраженность интереса и предпочтений в различных видах деятельности	«Изучение мотивов участия школьников в деятельности» Л. В. Байбородовой «Волшебник» В. И. Петрова (модификация Д. А. Тулинова) – для изучения ценностных ориентаций учащихся 5–6-х классов Анкета исследования ценностных ориентаций Л. Н. Мурзич, А. В. Тарасовой «Сфера интересов» О. И. Моткова
Содержательно-деятельностный	Продуктивность деятельности, освоение и воспроизводство социального опыта	Опыт самореализации кадет в разнообразных видах деятельности (учебной, внеурочной, познавательной, исследовательской, проектной, спортивной, творческой и др.). Успехи и достижения воспитанников	Портфолио участия и достижений в разнообразных видах деятельности
Ресурсно-средовой	Ресурсы и условия образовательного пространства кадетской школы-интерната	Удовлетворенность воспитанников условиями образовательного пространства кадетской школы-интерната с позиции самореализации личности Релевантность параметров образовательной среды задачам самореализации кадет	Анкета «Изучение самореализации кадет в образовательном пространстве кадетской школы-интерната» Е. В. Камаевой, Л. П. Шустовой, Н. А. Лобанковой Методика экспертизы образовательной среды В. А. Ясвина

онного обеспечения деятельности по созданию образовательного пространства кадетской школы-интерната в аспекте самореализации кадет.

Методические разработки курсов внеурочной деятельности и программ дополнительного образования, электронный банк сценариев метапредметных учебных и внеучебных занятий, ситуаций развития, социальных практик, образовательных событий могут быть рекомендованы для использования педагогами кадетских образовательных учреждений Ульяновской области и России для организации образовательной, воспитательной и профориентационной деятельности, направленной на самореализацию кадет.

Библиографический список

1. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. URL: <https://rg.ru/documents/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (дата обращения: 10.01.2023).
2. Основы Концепции и Государственного стандарта кадетского образования в России (проект). URL: <http://www.kadet.ru/OSSNKR/Kontseptsiya.htm> (дата обращения: 10.01.2023).
3. Концепция развития кадетского образования в Республике Татарстан на 2017–2020 годы. Утверждена Постановлением Кабинета Министров Республики Татарстан от 14 июня 2017 года № 386. URL: <https://docs.cntd.ru/document/446461708> (дата обращения: 14.01.2023).
4. Бурмистрова М. Н. Гуманизация образовательного пространства – 2022: итоги международного форума // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т. 11, вып. 2 (42). С. 185–189. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-2-185-189>
5. Александрова Е. А., Григорьева М. В., Селиванова Ю. В., Плешкевич Е. А. Гуманизация образовательной среды. Саратов : ИЦ «Наука», 2019. 160 с.
6. Шустова И. Ю. Моделирование образовательной ситуации в пространстве со-бытийности // Известия Саратовского университета. Новая серия.



- Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 1 (37). С. 4–11. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-1-4-11>
7. Дегтярева Т. С. Иностраный язык как фактор становления поликультурного личностно развивающего образовательного пространства вуза: автореф. ... дис. канд. пед. наук. Ростов н/Д, 2010. 23 с.
 8. Чекунова Е. А. Особенности построения образовательного пространства школы в контексте социокультурных инноваций // Вестник Белгородского университета кооперации, экономики и права. 2012. № 1 (41). С. 344–348.
 9. Александрова Е. А., Корчагин В. Н. Культурные практики детства как условие развития образовательного пространства. Саратов : ИЦ «Наука», 2018. 178 с.
 10. Пономарев Р. Е. Образовательное пространство. М. : МАКС Пресс, 2014. 100 с.
 11. Лукьянова М. И., Шустова Л. П. Моделирование процесса формирования поликультурной компетентности обучающихся в образовательной организации // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 4. С. 259. URL: <http://www.science-education.ru/127-21295> (дата обращения: 13.01.2023).
 12. Слободчиков В. И. Антропологическая перспектива отечественного образования. Екатеринбург : Издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009. 264 с.
 13. Фрумин И. Д., Эльконин Б. Д. Образовательное пространство как пространство развития // Вопросы психологии. 1993. № 1. С. 24–32.
 14. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании. М. ; Новгород : Изд-во Волго-Вят. акад. гос. службы, 2002. 157 с.
 15. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М. : Смысл, 2001. 365 с.
 16. Современное дополнительное образование взрослых / под ред. С. В. Данилова, Л. П. Шустовой, З. В. Глебовой. М. : Инфра-М, 2018. 203 с.
 17. Лукьянова М. И., Шустова Л. П., Данилов С. В. Развитие компетентности педагогов в контексте реализации современных научных подходов в инновационной деятельности образовательных организаций // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7, вып. 2. С. 102–109. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-2-102-109>
 18. Гриценко Э. В., Данилов С. В., Данилова А. С., Данилова Л. Д., Зарубина В. В., Камаева Е. В., Касаткина Н. М., Кудряшова Т. В., Кузнецова Н. И., Лукьянова М. И., Михайлова И. В., Николаев А. В., Рябова М. А., Суетин И. Н., Солтис В. В., Фахретдинова М. А., Федотова Н. Г., Шустова Л. П., Щеглова А. Е. Инновации в образовании: тенденции, практики, исследования / под ред. Л. П. Шустовой, С. В. Данилова. Ульяновск : Издатель Качалин Александр Васильевич, 2022. 192 с.
 19. Слободчиков В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: культурные модели школ. М. : Инноватор ; Bennett college, 1997. Вып. 7. С. 177–184.
 20. Новикова Л. И. Педагогика воспитания: избранные педагогические труды / под ред. Н. И. Селивановой, А. В. Мудрика. М. : ПЕР СЭ, 2010. 335 с.
 21. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд. СПб. : Питер, 2009. 351 с.
 22. Воронкова Г. В. Самореализация обучающихся кадетской школы в процессе воспитания // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 2. С. 55–56. <https://doi.org/10.24411/1813-145X-2018-10007>
 23. Шустова Л. П., Данилов С. В., Бодина Н. С., Ченакина А. Г. Социокультурные практики как средство самоактуализации обучающихся учреждения дополнительного образования // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т. 11, вып. 3 (43). С. 260–270. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-3-260-270>

References

1. *Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossiyskoy Federatsii na period do 2025 goda* (Strategy for the development of education in the Russian Federation for the period up to 2025). Available at: <https://rg.ru/documents/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (accessed 10 January 2023) (in Russian).
2. *Osnovy Kontseptsii i Gosudarstvennogo standarta kadetskogo obrazovaniya v Rossii (proekt)* (Fundamentals of the Concept and State standard of Cadet education in Russia (draft)). Available at: <http://www.kadet.ru/OSSNKR/Kontseptsiya.htm> (accessed 10 January 2023) (in Russian).
3. *Kontseptsiya razvitiya kadetskogo obrazovaniya v Respublike Tatarstan na 2017–2020 gody. Utverzhdena Postanovleniem Kabineta Ministrov Respubliki Tatarstan ot 14 iyunya 2017 goda № 386* (The concept of Cadet education development in the Republic of Tatarstan for 2017–2020. Approved by the Resolution of the Cabinet of Ministers of the Republic of Tatarstan dated June 14, 2017 No. 386). Available at: <https://docs.cntd.ru/document/446461708> (accessed 14 January 2023) (in Russian).
4. Burmistrova M. N. Humanization of the educational space – 2022: Results of the international forum. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2022, vol. 11, iss. 2 (42), pp. 185–189 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-2-185-189>
5. Alexandrova E. A., Grigorieva M. V., Selivanova Yu. V., Pleshkevich E. A. *Gumanizatsiya obrazovatel'noy sredy* [Humanization of the Educational Environment]. Saratov, ITs “Nauka” Publ., 2019. 160 p. (in Russian).
6. Shustova I. Yu. Modeling of the educational situation in the space of co-existence. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2021, vol. 10, iss. 1 (37), pp. 4–11 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-1-4-11>



7. Degtyareva T. S. *Foreign language as a factor in the formation of a multicultural personality-developing educational space of the university*. Thesis Diss. Cand. Sci. (Pedag.). Rostov-on-Don, 2010. 23 p. (in Russian).
8. Chekunova E. A. Features of the construction of the educational space of the school in the context of socio-cultural innovations. *Herald Belgorod University of Cooperation, Economics and Law*, 2012, iss. 1 (41), pp. 344–348 (in Russian).
9. Alexandrova E. A., Korchagin V. N. *Kul'turnye praktiki detstva kak usloviye razvitiya obrazovatel'nogo prostranstva* [Cultural Practices of Childhood as a Condition for the Development of Educational Space]. Saratov, ITs "Nauka" Publ., 2018. 178 p. (in Russian).
10. Ponomarev R. E. *Obrazovatel'noe prostranstvo* [Educational Space]. Moscow, MAKS Press, 2014. 100 p. (in Russian).
11. Lukyanova M. I., Shustova L. P. Modeling of the process of formation of multicultural competence of students in an educational organization. *Modern Problems of Science and Education*, 2015, no. 4, pp. 259. Available at: <http://www.science-education.ru/127-21295> (accessed 13 January 2023) (in Russian).
12. Slobodchikov V. I. *Antropologicheskaya perspektiva otechestvennogo obrazovaniya* [Anthropological Perspective of Domestic Education]. Ekaterinburg, Publishing Department of the Yekaterinburg Diocese Publ., 2009. 264 p. (in Russian).
13. Frumin I. D., El'konin B. D. Educational space as a development space. *Questions of Psychology*, 1993, no. 1, pp. 24–32 (in Russian).
14. Manuylov Yu. S. *Sredovoy podkhod v vospitanii* [Environmental Approach in Education]. Moscow, Nizhni Novgorod, Volga-Vyatka Academy of Public Service Publ., 2002. 157 p. (in Russian).
15. Yasvin V. A. *Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu* [Educational Environment: From Modeling to Design]. Moscow, Smysl Publ., 2001. 365 p. (in Russian).
16. Danilov S. V., Shustova L. P., Glebova Z. V., eds. *Sovremennoe dopolnitel'noe obrazovanie vzroslykh* [Modern Additional Adult Education]. Moscow, Infra-M Publ., 2018. 203 p. (in Russian).
17. Lukyanova M. I., Shustova L. P., Danilov S. V. Development of teachers' competence in the context of modern scientific approaches to the innovative activity of educational organizations. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2018, vol. 7, iss. 2 (26), pp. 102–109 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-2-102-109>
18. Gritsenko E. V., Danilov S. V., Danilova A. S., Danilova L. D., Dubrova T. I., Zarubina V. V., Kamaeva E. V., Kasatkina N. M., Kudryashova T. V., Kyznetsova N. I., Lykhanova M. I., Mikhaylova I. V., Nikolaev A. V., Ryabova M. A., Suetin I. N., Soltis V. V., Fakhretdinova M. A., Fedotova N. G., Shustova L. P., Shcheglova A. E. *Innovatsii v obrazovanii: tendentsii, praktiki, issledovaniya* [Innovations in Education: Trends, Practices, Research. Ed. by L. P. Shustova, S. V. Danilova]. Ulyanovsk, Kachalin Alexander Vasilyevich Publ., 2022. 192 p. (in Russian).
19. Slobodchikov V. I. Educational environment: realization of educational goals in the space of culture. *New Values of Education: Cultural Models of Schools*. Moscow, Innovator Publ., Bennett college Publ., 1997, iss. 7, pp. 177–184 (in Russian).
20. Novikova L. I. *Pedagogika vospitaniya: izbrannye pedagogicheskie trudy* [Pedagogy of Education: Selected Pedagogical Works. Ed. by N. I. Selivanova, A. V. Mudrik]. Moscow, PER SE Publ., 2010. 335 p. (in Russian).
21. Maslow A. *Motivatsiya i lichnost'* [Motivation and Personality]. 3rd ed. St. Petersburg, Piter Publ., 2009. 351 p. (in Russian).
22. Voronkova G. V. Cadet school students' self-realization in education process. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2018, no. 2, pp. 55–56 (in Russian). <https://doi.org/10.24411/1813-145X-2018-10007>
23. Shustova L. P., Danilov S. V., Bodina N. S., Chenakina A. G. Socio-cultural practices as a means of self-actualization of students of additional education institutions. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2022, vol. 11, no. 3 (43), pp. 260–270 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-3-260-270>

Поступила в редакцию 17.03.2023; одобрена после рецензирования 20.05.2023; принята к публикации 15.06.2023

The article was submitted 17.03.2023; approved after reviewing 20.05.2023; accepted for publication 15.06.2023



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12, вып. 3 (47). С. 267–275
Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2023, vol. 12, iss. 3 (47), pp. 267–275
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-3-267-275>, EDN: JSNPXE

Научная статья
УДК 378

Теоретико-методические основания в развитии художественного образования обучающихся



Н. Н. Саяпина ✉, М. К. Аль-Джазаери

Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия, 410012, г. Саратов, ул. Астраханская, д. 83

Саяпина Наталья Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры методологии образования, sayapinanat@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3114-9946>

Аль-Джазаери Мохаммед Кадхим, аспирант кафедры методологии образования, mohammed.kadim2021@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0002-0962-7806>

Аннотация. *Актуальность* исследования определяется потребностью педагогической теории и практики в исследованиях, освещающих вопросы художественного образования, касающиеся его теоретических и методических аспектов. *Цель:* изучение теоретических и методических оснований развития художественного образования обучающихся. Обращено внимание на содержание Концепции художественного образования как документа федерального уровня, выработывающего стратегию культурной политики Российской Федерации в обозначенной сфере и регламентирующего в системе художественного образования соответствующий процесс в образовательных организациях разного уровня. *Результаты.* Показано, что создание теорий художественного образования достаточно сложный процесс. Их поиск приводит к базовым научным теориям – теории художественного восприятия и теории художественного творчества, которые раскрываются через их прикладной аспект. Интересующее нас изобразительное искусство обуславливает рассмотрение теорий изобразительного искусства в разные исторические периоды. Данные теории выступают теоретическим основанием в области как художественного образования, так и изобразительного искусства. Представлены созданные разными авторами основные направления обучения изобразительному искусству в школе. Отмечено, что изучение обозначенных направлений и соответствующих им образовательных программ по изобразительному искусству позволит сделать выбор в пользу той программы, которая будет вписываться в Основную образовательную программу конкретной образовательной организации, и на основе представленных в ней идей, методик обучения изобразительному искусству будет отражать видение результатов развития изобразительной деятельности обучающихся, опора на которые и явится методическим основанием в развитии художественного образования. *Основные выводы:* подчеркивается необходимость проведения теоретических и методических изысканий в области художественного образования, преодоления проблем в создании «стройных» теорий художественного образования, теорий изобразительного искусства и методик обучения на основе накопленного отечественными и зарубежными теоретиками и практиками опыта.

Ключевые слова: теории художественного образования, теории изобразительного искусства, обучение изобразительному искусству

Информация о вкладе каждого автора. М. К. Аль-Джазаери – сбор и обработка материала; Н. Н. Саяпина – анализ полученных данных, написание текста.

Для цитирования: Саяпина Н. Н., Аль-Джазаери М. К. Теоретико-методические основания в развитии художественного образования обучающихся // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12, вып. 3 (47). С. 267–275. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-3-267-275>, EDN: JSNPXE

Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International (CC-BY 4.0)

Article

Theoretical and methodological principles in development of art education

N. N. Sayapina ✉, M. K. Al-Jazaeri

Saratov State University, 83 Astrakhanskaya St., Saratov 410012, Russia

Natalia N. Sayapina, sayapinat@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3114-9946>

Mohammed K. Al-Jazaeri, mohammed.kadim2021@gmail.com

Abstract. The study appears *relevant* due to the need of theoretical and applied pedagogy to research the issues of art education concerning its theoretical and methodological aspects. The *purpose* of the research is to study the theoretical and methodological principles in development of art education. Attention is drawn to the content of the Art Education Framework as a federal-level document that develops the strategy of the cultural policy of the Russian Federation in the designated area and regulates art education in educational organizations of different levels. *Research results.* It is shown that the creation of art education theories is a rather complex process which makes scholars consider basic scientific



theories: the theory of artistic perception and the theory of artistic creativity, which are regarded through their applied aspect. Our interest in visual fine art determines the prerequisite of considering the theories of visual fine arts in various historical periods. These theories serve as a theoretical basis both in the field of art education and in the field of fine arts. The article summarizes the main movements in teaching fine arts at school created by various authors. The article emphasizes that the study of both these movements and the fine arts educational programs that correspond to them facilitate the choice in favor of the program that would fit the curriculum of a particular educational organization. The idea of what results of students' visual arts development should be is reflected in both the concepts and methods of fine arts education that are presented in the program an educational organization will choose. These results become the methodological basis in development of art education. *Main conclusions:* the article emphasizes the necessity to carry out theoretical and methodological research in the field of art education as well as to overcome the problems of creating "coherent" theories of art education, theories of visual fine art and methods of teaching it based on the experience accumulated by Russian and foreign theorists and practitioners.

Keywords: theories of art education, theories of visual fine art, teaching visual fine art

Information on the authors' contribution. Mohammed K. Al-Jazaeri collected and analyzed the data; Natalia N. Sayapina analyzed the data and wrote the text.

For citation: Sayapina N. N., Al-Jazaeri M. K. Theoretical and methodological principles in development of art education. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2023, vol. 12, iss. 3 (47), pp. 267–275 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-3-267-275>, EDN: JSNPXE

This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC-BY 4.0)

Введение

Изменения, происходящие в системе российского образования, непосредственно связанные с введением в действие федеральных государственных образовательных стандартов на всех уровнях образования, привели к изменениям в преподавании дисциплин, в том числе и художественного цикла. Данная ситуация обуславливает уточнение теорий и методик преподавания в художественном образовании с позиции нахождения в центре педагогического процесса личности обучающегося с ее устремлениями к пониманию целостной картины мира и формированию отношения к миру, освоению культуры, приобщению к духовному наследию прошлого. Работу в данном направлении начнем с обращения к Концепции художественного образования как документу [1], определяющему стратегию его развития до 2025 г., в виде формулирования цели и задач художественного образования, его содержания и основных методологических принципов, пути ее (Концепции) реализации, что в совокупности определяет приоритеты в преподавании и обучении при получении художественного образования в России.

Основная цель художественного образования в Концепции заключается в том, чтобы обеспечить реализацию национальной доктрины образования в РФ. В практической реализации обозначенной цели необходимо опираться на существующую систему художественного образования в нашей стране. Она охватывает эстетическое воспитание, общее и профессиональное художественное образование [1]. Последнее функционирует в виде сложившейся в 70–80-х гг. прошлого века и сохранившейся до сих пор трехуровневой системы образования, а именно детская художественная школа – художе-

ственное училище – вуз. Нас же интересует художественное образование, организуемое в рамках учебного предмета «изобразительное искусство» в общеобразовательной школе в виде системы от постановки цели до получения результата с учетом выбора его содержания, методов, форм, средств и условий.

Содержание художественного образования включает формирование: культурно-исторической компетентности, подразумевающей изучение *теории и истории искусства разных эпох и народов* (выделено нами. – Авт.); художественно-практической компетентности, подразумевающей овладение средствами художественной выразительности разных видов искусства; художественного вкуса и оценочных критериев в контексте духовно-нравственных и эстетических идеалов [1].

Сложившаяся в настоящее время определенная и достаточно относительная классификация видов искусства представлена тремя группами, среди которых важное место нами отводится *изобразительному искусству*, представленному живописью, графикой, скульптурой, т. е. такому виду искусства, в котором раскрытие художественного образа требует пространственного построения. К нему примыкают декоративное искусство и архитектура [2]. В то же время в рамках обозначенного содержания художественного образования можем рассматривать теорию и историю конкретного вида искусства – изобразительного.

Необходимо отметить важность выделенных в Концепции методологических принципов, на основании которых осуществляется получение обучающимися художественного образования. Данные принципы не исключают многообразия разных точек зрения на проблемы и решение задач художественного образования и



могут быть реализованы как в рамках образовательных организаций, так и во время авторской художественной практики.

Отметим, что предложенные И. Э. Рахимбаевой [3] направления развития художественного образования не противоречат положениям Концепции, а лишь дополняют их и излагаются так: формирование на государственном уровне отношения к художественному образованию как особо значимой сфере человеческой деятельности, крайне необходимой для развития российского общества; пересмотр целей, задач и содержания художественного образования исходя из особенностей современной социокультурной ситуации; непрерывное обновление программно-методического обеспечения, содержания, форм и методов художественного образования с учетом лучшего отечественного опыта и мировых достижений.

Цель исследования – изучение теоретических и методических оснований развития художественного образования обучающихся.

Теоретические основания в развитии художественного образования

Обращение к научной литературе по рассматриваемой нами проблеме позволяет отметить, что при наличии большого количества работ – статей, пособий, монографий – в них достаточно мало представлены материалы, освещающие теории художественного образования с позиции упорядоченной и обоснованной системы взглядов, суждений, положений на основе причинно-следственных связей, способной объяснить факты, а тем более его систематизация. Так, например, анализируя докторскую диссертацию О. В. Салдаевой на тему «Художественное образование студента как целостная педагогическая система» [4], обратим внимание на то, что в качестве методологической основы исследования автор выделяет «отечественные теории художественного освоения мира», но не теории художественного образования. Освещая фундаментальные положения источников исследования, автор также не обращается к теории (теориям) художественного образования. Перечисление аналогичных примеров можно продолжить. Практикующие же художники большую часть своего времени отводят практической деятельности, в связи с чем не отдают предпочтения теоретическим изысканиям в данной области.

Поиск теорий художественного образования приводит к исследованиям С. И. Колбышевой [5], которая, определяя концептуальные основания художественного образования, выделяет

две базовые научные теории – художественного восприятия и художественного творчества. Их изучение и анализ обнаруживают лишь их прикладные аспекты, представленные осмыслением операциональных механизмов и этапами художественной коммуникации. В раскрытии *теории художественного восприятия* автора интересует именно художественное восприятие, в изучении которого она опирается на понятие «восприятие» как психический процесс, в результате которого происходит отражение в сознании человека предметов и явлений при их непосредственном воздействии на органы чувств.

Изучая суть художественного восприятия, С. И. Колбышева приводит точки зрения разных авторов – Р. Арнхейма, М. М. Бахтина, Д. А. Леонтьева, С. Х. Раппопорт, С. Д. Смирнова, П. М. Якобсона и др. – и акцентирует свое внимание не на различиях в его понимании, а на выделении общего, а именно таких, как «...четкое представление о движении художественного текста от момента созерцания через переживание к сознанию реципиента; понимание процесса художественного восприятия как открытого коммуникативного акта; обоснование необходимости активности воспринимающего, определение уровней и механизмов художественного восприятия» [5, с. 10].

Конечным результатом процесса художественного восприятия выступает целостный художественный образ. Именно он, как «трудно декодируемый “остаток” смысла» [6], имеет большее значение по сравнению с образами конкретных предметов или явлений в действительности.

В процессе обучения важным становится то, что художественное восприятие представляется как имеющий свои особенности познавательный процесс.

Раскрытие второй теории – *теории художественного творчества* – как второго исходного концептуального ориентира также предполагает по замыслу автора концентрацию на ее прикладной составляющей.

По мнению Ю. Б. Борева, процесс художественного творчества «зеркален» процессу художественного восприятия, включает те же структурные компоненты, но характеризует личность с деятельностной стороны [6, с. 490].

Положенные в основу современного понимания художественного творчества идеи Э. Канта [7] получили продолжение в работах М. С. Кагана [8]. Не останавливаясь в рамках данной статьи на подробном представлении их точек зрения, классиков психологии искусства и пси-



хологии художественного творчества Л. С. Выготского [9], Б. Г. Ананьева [10], Р. Арнхейма [11], В. И. Петрушина [12] и др., педагогов Н. А. Долгих [13], Б. М. Неменского [14] и др., отметим, что в настоящее время интерес к научному пониманию процесса художественного творчества в художественном образовании не угасает и обнаруживает высокую степень актуальности.

В ходе обучения художественное творчество позволяет расширять пределы художественно-творческой деятельности обучающихся, создавать и получать самые разнообразные творческие продукты.

Этапы художественной коммуникации как второй прикладной аспект обозначенных выше теорий, по мнению С. И. Колбышевой, раскрывают «позицию автора художественного произведения в контексте своей эпохи» и «позицию реципиента, интенция которого во многом определяет направления развития художественного образования» [5, с. 6].

Исследователи А. Б. С. М. Аль Шаммари и И. И. Колесник, которые занимаются изучением художественного образования, отмечают, что оно непосредственно связано с искусством [15]. Эту взаимосвязь они объясняют тем, что художественное образование во все времена представляло собой часть культурного самовыражения, доказательством чему может служить обнаруженное множество произведений искусства и их регистрирование в исторических музеях. С. И. Колбышева также не отрицает этой взаимосвязи и искусство представляет в виде содержательного ядра художественного образования [16].

В теоретическом плане в рамках художественного образования, по мнению И. Э. Рахимбаевой [17], процесс обучения предполагает изучение истории искусства, а в практическом – освоение художественных ремесел. Сегодня история искусства выступает одним из разделов современного искусствознания, направленным на изучение развития искусства, особенно выделяемого нами изобразительного (пластического) искусства, с момента его зарождения до настоящего времени, и опирается на исследования в области искусства представителей разных стран, народов, исторических периодов, на археологические находки, атрибуции.

Обнаружение большего количества фактов, совместимых с ранее сформулированными утверждениями некой выдвинутой теории, придает ей большую ценность и значимость, что, в свою очередь, указывает на связь истории и теории. Подтверждение этому находим в исследовании С. А. Прохорова, выделяющего теорию

и историю искусства в виде важных компонентов художественного образования [18, с. 241–243]. Теорию искусства он предлагает рассматривать в виде не искусствоведческих текстов, а набора, в котором представлены искусствоведческие понятия и их иерархия, разнообразные классификации, художественный инструментарий и его обобщение и систематизация, научно осмысленные стили, направления в искусстве.

Представленные выше рассуждения авторов позволяют перейти к рассмотрению теорий в интересующем нас изобразительном искусстве.

Теории изобразительного искусства

Накопленный огромный, богатый материал по изобразительному искусству к началу XXI в. нуждается в научной обработке и требует осмысления теоретического уровня. Я. Фэнь отмечает, что в создаваемых универсальных теориях ученые «на доступном языке объясняют ранее непонятные явления окружающего мира» [19]. В. И. Жуковский [20] замечает, что целостная теория – ключ к научной истории и методологии изобразительного искусства.

Первые попытки в создании теории изобразительного (пластического) искусства принадлежат архитектору Г. Земперу (1803–1879). Теория А. Хильдебранда (1847–1921) отражена в книге «Проблема формы в изобразительном искусстве» (перевод на русский язык В. А. Фаворского, 1914 г.), в которой он раскрывает выявленные им закономерности формообразования [21].

Эволюция философских, социальных, эстетических норм и оценок оказывала влияние не только на понимание сути изобразительного искусства, но и на становление в нем определенных теорий. Попытку разграничить в курсе рисования теорию и практику можно обнаружить в пособии «Очерки теории рисования как общего учебного предмета» немецкого педагога А. Гиппиуса, работавшего в России в 40-е гг. XIX в. [2]. В XIX в. было проведено много фундаментальных исследований, а в начале XX в. разработана научная методика истории искусств (Г. Вёльфлин, А. Ригль, М. Дворжак, Л. Вентури, Э. Панофский, М. Фридлендер и др.). В России Н. П. Кондаков, М. В. Алпатов, В. Н. Лазарев и др. были выдающимися историками искусства, а Н. Н. Ростовцев, В. С. Кузин и др. – учеными-методистами.

Современные исследователи – в частности Е. М. Акишина [22] – представляют базовые позиции, положенные в основу теории интегрированного полихудожественного освоения изобра-



зительного искусства, в качестве которых ими предлагается и обосновывается взаимодействие искусств и предметно-пространственной среды.

Дальнейший поиск теорий изобразительного искусства привел нас к высказыванию В. И. Жуковского, что «в мировом искусствознании, несмотря на его вековое функционирование, по сей день теории искусства в строго научном смысле слова “теория” просто нет» [20, с. 6]. Несмотря на это, автор пишет монографию «Теория изобразительного искусства», объясняя ее появление реальным противоречием между насущной потребностью в теории изобразительного искусства и ее практическим отсутствием. Поставленная в монографии цель – сформировать теорию изобразительного искусства – реализуется через раскрытие ее ключевых положений, а именно через потребность человека и человечества в искусстве, процесс создания произведения, художественного образа. При этом автор отмечает, что создание обозначенной теории – это дело не одного человека, а раскрытие содержания основных понятий в монографии может выступить в виде твердой и давно ожидаемой основы.

Выбор в пользу той или иной теории зависит от ее типа, содержательного наполнения и области применения. В настоящее время научные изыскания в области художественного образования дают возможность их эффективного применения ко многим аспектам жизни. Для нас важным является то, что они имеют место и в сфере образования.

Методические основания в развитии художественного образования

Ввиду того что в российских школах художественное образование в базисном учебном плане представлено образовательной областью «Искусство», реализуемой двумя учебными предметами – «музыка» и «изобразительное искусство» – и являющейся основным источником предоставления обучающимся художественной информации в необходимом объеме и требуемого содержания, следует сразу оговорить, что методические основания в развитии художественного образования мы будем рассматривать исключительно в контексте учебного предмета «изобразительное искусство».

Воплощение сформулированных положений Концепции в реалиях образовательного процесса общеобразовательной школы будет успешным, если будут учитываться и отбираться сложившиеся и действующие сегодня на практике основные направления обучения

изобразительному искусству, каждое из которых осуществляется посредством реализации соответствующей образовательной программы, имеющей определенную структуру, цель, задачи, содержание. Отметим, что в некоторых источниках основные направления обучения изобразительному искусству представляются как концепции художественного образования [23].

Первое направление, основанное еще в период становления Российской академии художеств (начало XVIII в.), представленное В. С. Кузиным и Н. Н. Ростовцевым, реализовывалось в виде традиционной программы, представляющей собой всеобщую графическую грамоту.

Следующее направление, принципиально отличающееся от предыдущего и предложенное Б. П. Юсовым в 60–70-е гг. XX в., рассматривается в развитии художественного образования как новаторское открытие и опирается на «художественный образ» как главный метод и результат процесса восприятия и создания произведения искусства, создание которого воспитанниками предполагает использование средств графической грамоты в разных видах и жанрах изобразительного искусства. Само же искусство в образовательной организации стало рассматриваться с позиции учебного предмета, содержащего в себе художественно развивающее и художественно воспитывающее направления.

Отметим, что проведенный Е. А. Ермолинской анализ преподавания изобразительного искусства в общеобразовательных школах [23] продемонстрировал полихудожественное развитие как наиболее продуктивное и передовое направление, реализуемое в виде методики интегрированного обучения, предложенной Б. П. Юсовым и успешно развиваемой его учениками и последователями [24].

Основной идеей третьего направления как результата исследования, проведенного в начале 1970-х гг. группой сотрудников под руководством народного художника РСФСР Б. М. Неменского, выступает идея формирования художественной культуры личности, являющейся частью ее духовной культуры [14]. В качестве средства формирования художественной культуры обучающихся выступает художественный образ, ведущее место в образовательном процессе занимает личность обучающегося. Данное направление формировалось на основе наработанного богатого опыта теоретических и практических изысканий двух предыдущих направлений, основных положений теоретического наследия Л. П. Блонского, А. В. Бакушинского, С. Т. Шацкого, Л. С. Выготского и др. с учетом сложивше-



гося в других странах развития художественного образования и опыта его преподавания. Общение с искусством предполагает вовлечение обучающихся в разные виды художественной деятельности – изобразительную, декоративную, конструктивную.

Четвертое направление, основоположником которого является Т. Я. Шпикалова, заключается в приобщении к народному искусству как к художественному творчеству особого типа [25]. Изучение народного искусства предполагается во взаимодействии со всеми типами художественного творчества в системе национальной и мировой культуры. В данном направлении художественный образ создается на основе взаимосвязи с такими аспектами, как природа, быт людей, их труд, история, художественные национальные традиции народа, изучение которых способствует реализации региональной составляющей в преподавании изобразительного искусства в образовательной организации.

Следующее, пятое направление связано с наполнением содержания эстетического цикла и его реализацией в условиях «Основной образовательной программы ОС “Школа 2100”», кураторами которого являются Б. М. Неменский и О. А. Куревина. Сама же программа по изобразительной деятельности авторов О. А. Куревиной и Е. Д. Ковалевской насыщена предоставляемым разнообразием средств художественно-творческой изобразительной деятельности в совокупности направленных на формирование духовной культуры личности обучающегося и ее созидание на основе эмоционального и интеллектуального включения в создание визуального образа мира.

Особенностью шестого направления, созданного Ю. А. Полуяновым в рамках системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова, является наличие разнообразных дискуссионных форм работы в процессе освоения обучающимися обычных образовательных программ по изобразительному искусству. Во время проведения занятий обучающимся предоставляется возможность открыть для себя содержание учебного предмета «изобразительное искусство», а не получать его в готовом виде, что выводит сам процесс обучения на другой качественный уровень. Реализация разработанного автором интегрированного курса «Изобразительное искусство и художественный труд» предполагает учитывать возраст обучающихся во время решения его основных задач.

Обозначенные направления и их реализация посредством соответствующих им образовательных программ по изобразительному искус-

ству разнообразны, но каждое из них служит достижению основной цели художественного образования – формированию у личности обучающегося эстетического отношения к миру, к жизни. Здесь уместно было бы представить мнение Е. А. Ротмировой [26], которая считает, что в системе художественного образования сложилось неоднозначное видение ориентиров и результатов развития изобразительной деятельности учащихся.

Независимо от выбора представленных выше направлений в художественном образовании его субъектов как части системы непрерывного образования в нашей стране педагогу необходимо в осуществлении профессиональной деятельности учитывать стратегические ориентиры, обозначенные И. Э. Кашековой [27]. Выделенные ориентиры – «от общего до профессионального; от образования, дающего широкий кругозор и некоторые навыки художественной деятельности до узкой специализации мастера по одному из видов или жанров искусства; от индивидуальных видов художественной деятельности до коллективных» – в процессе их реализации, по ее мнению, нацелены на результат: «Научить творчеству в детстве – обеспечить успешность в жизни» [27, с. 23].

Итак, для организации эффективного обучения изобразительному искусству педагогам необходимо ознакомиться с положениями Концепции в сочетании со сложившимися к настоящему времени и действующими на практике основными направлениями обучения изобразительному искусству и в выборе образовательной программы ориентироваться на ту из них, которая будет вписываться в основную образовательную программу конкретной образовательной организации. Это достаточно непростая работа. Е. А. Ермолинская замечает, что «процесс обновления художественного образования, взятие на вооружение новых образовательных концепций идет крайне медленно» [23], и в качестве главной причины она выделяет человеческий или профессионально-личностный фактор, связанный с личностью и деятельностью преподавателя. И. Э. Кашекова также отмечает, что «вопросы, связанные с содержанием и направленностью художественного образования пока еще не решены» в системе общего образования [27]. Такое положение дел позволяет говорить о методиках обучения изобразительному искусству как об актуальном и важном направлении в художественном образовании и рассматривать их в качестве методического основания в его развитии.



Выводы

Обращение к Концепции художественного образования как документу, определяющему стратегию его развития до 2025 г., посредством изучения целей и задач, содержания и основных методологических принципов, путей ее реализации позволило определиться с видением ориентиров и результатов развития художественного образования в России в его преподавании, которые необходимо учитывать при разработке образовательной программы по художественно-образовательному образованию и ее реализации на практике.

Поиск теорий художественного образования в качестве его теоретических оснований продемонстрировал трудность для исследования ввиду недостаточной представленности соответствующего материала в научной литературе, а также трудность для выработки теории художественного образования как упорядоченной и обоснованной системы взглядов, суждений, положений на основе причинно-следственных связей. Представленные теории художественного восприятия и художественного творчества сосредоточены на их прикладных аспектах. Вместе с тем ученые постоянно находились и находятся в научном поиске в отражении разнообразных граней художественного образования, придают большое значение как теориям художественного образования, так и возникающим и существующим в нем теориям изобразительного искусства на основе накопленного отечественными и зарубежными теоретиками и практиками опыта.

Анализ направлений обучения изобразительному искусству, формирующихся с начала XVIII в. и до наших дней на основе мнений и взглядов различных авторов, позволил выделить их в качестве важных методических оснований, на которые необходимо ориентироваться в выборе образовательной программы в конкретной общеобразовательной школе с целью осуществления развития художественного образования обучающихся. Данная ситуация позволяет актуализировать методики обучения изобразительному искусству в школе и особое внимание в них уделять вопросам, связанным с использованием лучшего отечественного опыта и мировых достижений.

Библиографический список

1. О концепции художественного образования в Российской Федерации: приказ Минкультуры РФ от 28.12.2001 № 1403. URL: <https://rulaws.ru/acts/Prikaz-Minkultury-RF-ot-28.12.2001-N-1403/> (дата обращения: 30.09.2022).
2. Ломов С. П., Аманжолов С. А. Методология художественного образования: учеб. пособие. М. : Прометей ; МПГУ, 2011. 118 с.
3. Рахимбаева И. Э. Художественное образование в современном мире и перспективы его развития // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 4. С. 101. EDN: YMGZFB
4. Сальдаева О. В. Художественное образование студента как целостная педагогическая система: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Оренбург, 2008. 46 с.
5. Колбышева С. И. Концептуальные основания художественно-эстетического образования (философский уровень осмысления) // Художественное образование и наука. 2021. № 4 (29). С. 6–16. <https://doi.org/10.36871/hon.202104001>
6. Боров Ю. Б. Эстетика. М. : Высшая школа, 2002. 511 с.
7. Кант И. Критика способности суждения. М. : Искусство, 1994. 367 с.
8. Каган М. С. Проблемы методологии гуманитарного познания. М. : Юрайт, 2018. 321 с.
9. Выготский Л. С. Психология искусства. М. : Педагогика, 1987. 344 с.
10. Ананьев Б. Г. Задачи психологии искусства // Психология художественного творчества / сост. К. В. Сельченко. Минск : Харвест, 1999. С. 452–464.
11. Арнхейм Р. Новые очерки психологии искусства. М. : Прометей, 1994. 352 с.
12. Петрушин В. И. Психология художественного творчества. М. : Юрайт, 2023. 180 с.
13. Долгих Н. А., Лазарев С. П. Художественное образование как средство развития личности будущих художников-педагогов в процессе обучения основам композиции и цветоведения // Научно-педагогическое обозрение. 2020. Вып. 5 (33). С. 58–67. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2020-5-58-67>
14. Неменский Б. М. Педагогика искусства. Видеть, ведать и творить. М. : Просвещение, 2012. 240 с.
15. Аль Шаммари А. Б. С. М., Колесник И. И. Изобразительное искусство Ирака XX века (по материалам Государственного музея Востока в Москве) // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета технологии и дизайна. Серия 2: Искусствоведение. Филологические науки. 2018. № 2. С. 3–10. EDN: YMJUZF
16. Колбышева С. И. Эстетико-художественное образование как социокультурный феномен // Художественное образование и наука. 2020. № 2 (23). С. 6–18. EDN: GNZDSH
17. Рахимбаева И. Э. Художественное образование и пути его развития в эпоху цифровизации // Грани познания. 2022. № 2 (79). С. 30–33.
18. Прохоров С. А. Теория и история искусства – важнейшие компоненты художественного образования // Мир науки, культуры, образования. 2012. № 3 (34). С. 241–243. EDN: PCHYDN
19. Фэнь Я. Теоретические акценты новой научной парадигмы в художественном образовании // Наука и школа. 2020. № 5. С. 211–218. <https://doi.org/10.31862/1819-463X-2020-5-211-218>



20. Жуковский В. И. Теория изобразительного искусства. СПб. : Алетейя, 2011. 496 с.
21. Гильдебранд А. Проблема формы в изобразительном искусстве и собрание статей / пер. Н. Б. Розенфельда и В. А. Фаворского. М. : Мусагетъ, 1914. 140 с.
22. Акишина Е. М. Художественное образование и эстетическое воспитание в Российской Федерации: стратегические ориентиры // Учитель музыки. 2020. № 4. С. 4–8.
23. Ермолинская Е. А. Современные концепции художественного образования // Евразийский союз ученых. 2015. № 4-5 (13). С. 133–136. EDN: XDDZVJ
24. Савенкова Л. Г. Борис Петрович Юсов выдающийся современный ученый: педагог, мыслитель, исследователь // Гуманитарное пространство. Международный альманах. 2012. Т. 1, № 1. С. 11–23.
25. Шпикалова Т. Я. Этнохудожественное образование студентов вузов культуры и искусств на основе деятельностной парадигмы // Международный журнал экспериментального образования. 2011. № 6. С. 52–54. EDN: RAKWPP
26. Ротмирова Е. А. Изобразительная культура учащихся как устойчивый гуманитарный компонент системы художественного образования // Художественное образование в России на современном этапе: научный поиск, обновление содержания и повышение качества: сборник научных материалов по итогам международного научно-практического кластера «Теория и практика непрерывного художественного образования в современных социокультурных условиях» (ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», 19–20 июня 2018 г.) / сост. О. В. Гальчук. М. : ИХОиК РАО, 2018. С. 199 – 210.
27. Кашекова И. Э. Векторы развития непрерывного общего художественного образования в контексте современной культуры // Художественное образование в России на современном этапе: научный поиск, обновление содержания и повышение качества: сборник научных материалов по итогам международного научно-практического кластера «Теория и практика непрерывного художественного образования в современных социокультурных условиях» (ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», 19–20 июня 2018 г.) / сост. О. В. Гальчук. М. : ИХОиК РАО, 2018. С. 17–27.
2. Lomov S. P., Amanzholov S. A. *Metodologiya khudozhestvennogo obrazovaniya* [Methodology of Art Education]. Moscow, Prometej Publ., MPSU Publ., 2011. 118 p. (in Russian).
3. Rakhimbaeva I. E. Artistic education in the modern world and prospects of its development. *Modern Problems of Science and Education*, 2018, no. 4, pp. 101 (in Russian). EDN: YMGZFB
4. Sal'daeva O. V. Student's art education as an integral pedagogical system. Thesis Diss. Dr. Sci. (Pedag.). Orenburg, 2008. 46 p. (in Russian).
5. Kolbysheva S. I. Conceptual foundations of artistic and aesthetic education (Philosophical level of comprehension). *Art Education and Science*, 2021, no. 4 (29), pp. 6–16 (in Russian). <https://doi.org/10.36871/hon.202104001>
6. Borev Yu. B. *Estetika* [Aesthetics]. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 2002. 511 p. (in Russian).
7. Kant I. *Kritika sposobnosti suzhdeniya* [Criticism of the Ability of Judgment]. Moscow, Iskusstvo Publ., 1994. 367 p. (in Russian).
8. Kagan M. S. *Problemy metodologii gumanitarnogo poznaniiya* [Problems of the Methodology of Humanitarian Knowledge]. Moscow, Yurayt Publ., 2018. 321 p. (in Russian).
9. Vygotskiy L. S. *Psikhologiya iskusstva* [Psychology of Art]. Moscow, Pedagogika Publ., 1987. 344 p. (in Russian).
10. Ananiev B. G. Tasks of psychology of art. In: *Psikhologiya khudozhestvennogo tvorchestva* [Sel'chenok K. V., comp. Psychology of Artistic Creativity]. Minsk, Kharvest Publ., 1999, pp. 452–464 (in Russian).
11. Arnheim R. *New Essays on the Psychology of Art*. Berkeley, Los Angeles, London, University of California Press, 1986. 331 p. (Russ. ed.: Moscow, Prometej Publ., 1994. 352 p.).
12. Petrushin V. I. *Psikhologiya khudozhestvennogo tvorchestva* [Psychology of Artistic Creativity]. Moscow, Yurayt Publ., 2023. 180 p. (in Russian).
13. Dolgikh N. A., Lazarev S. P. Art education as a means of personality development of future artists-teachers in the process of training to the bases of composition and coloring. *Pedagogical Review*, 2020, iss. 5 (33), pp. 58–67 (in Russian). <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2020-5-58-67>
14. Nemenskiy B. M. *Pedagogika iskusstva. Videt', vedat' i tvorit'* [Pedagogy of Art. To See, to Know and to Create]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2012. 240 p. (in Russian).
15. Al Shammari A. B. S. M., Kolesnik I. I. Development of the visual arts of Iraq in the 20th – early 21st century (based on materials from the State Museum of the East (Moscow)). *Bulletin SPGUTD. Series 2. Art Criticism. Philological Sciences*, 2018, no. 2, pp. 3–10 (in Russian). EDN: YMJUZF
16. Kolbysheva S. I. Aesthetic and art education as a sociocultural phenomenon. *Arts Education and Science*, 2020, no. 2 (23), pp. 6–18 (in Russian). EDN: GNZDSH

References

1. *O kontseptsii khudozhestvennogo obrazovaniya v Rossiyskoy Federatsii: prikaz Minkul'tury RF ot 28.12.2001 № 1403* (Order of the Ministry of Culture of Russian Federation on December 28, 2001 No. 1403 “On the Concept of Art Education in the Russian Federation”). Available at: <https://rulings.ru/acts/Prikaz-Minkul'tury-RF-ot-28.12.2001-N-1403/> (accessed 30 September 2022) (in Russian).

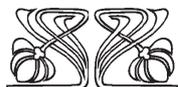
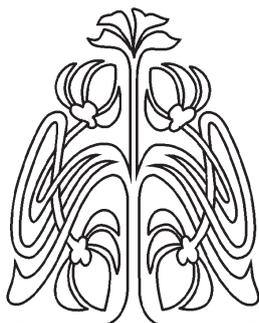


17. Rakhimbaeva I. E. Artistic education and the ways of its development in digitalization period. *Grani poznaniya* [Facets of Knowledge], 2022, no. 2 (79), pp. 30–33 (in Russian).
18. Prokhorov S. A. The theory and art history – the major components of the art education. *The World of Science, Culture and Education*, 2012, no. 3 (34), pp. 241–243 (in Russian). EDN: PCHYDN
19. Fen' Ya. Theoretical accents of a new scientific paradigm in art education. *Science and School*, 2020, no. 5, pp. 211–218 (in Russian). <https://doi.org/10.31862/1819-463X-2020-5-211-218>
20. Zhukovskiy V. I. *Teoriya izobrazitel'nogo iskusstva* [Theory of Fine Arts]. St. Petersburg, Aleteiya Publ., 2011. 496 p. (in Russian).
21. Hildebrand A. von. *The Problem of Form in Fine Arts and Collection of Articles*. Stechert, 1907. 170 p. (Russ. ed.: Moscow, Musaget Publ., 1914. 140 p.).
22. Akishina E. M. Art and aesthetic education in the Russian Federation: Strategic guidelines. *Music Teacher Magazine*, 2020, no. 4, pp. 4–8 (in Russian).
23. Ermolinskaya E. A. Modern concepts of art education. *Pedagogicheskie nauki* [Pedagogical Sciences], 2015, no. 4-5 (13), pp. 133–136 (in Russian). EDN: XDDZVJ
24. Savenkova L. G. Boris Petrovich Yusov as the outstanding scientist, philosopher, researcher. *Humanity Space. International Almanac*, 2012, vol. 1, no. 1, pp. 11–23 (in Russian).
25. Shpikalova T. Ya. Ethno-artistic education of students of culture and art universities on the base of the activity paradigm. *International Journal of Experimental Education*, 2011, no. 6, pp. 52–54 (in Russian). EDN: RAKWPP
26. Rotmirova E. A. Students' visual culture as a stable humanitarian component of the system of art education. In: *Khudozhestvennoe obrazovanie v Rossii na sovremennom etape: nauchnyi poisk, obnovenie sodержaniya i povyshenie kachestva: sbornik nauchnykh materialov po itogam mezhdunarodnogo nauchno-prakticheskogo klastera «Teoriya i praktika nepreryvnogo khudozhestvennogo obrazovaniya v sovremennykh sotsiokul'turnykh usloviyakh» (FGBNU «Institut khudozhestvennogo obrazovaniya i kul'turologii Rossiyskoy akademii obrazovaniya», 19–20 iyunia 2018 g.)* [Gal'chiuk O. V., comp. Art Education in Russia at the Present Stage: Scientific Search, Updating the Content and Improving the Quality: The collection of scientific materials based on the results of the international scientific and practical cluster “Theory and Practice of Continuous Art Education in Modern Sociocultural Conditions” (FSBRU “Institute of Art Education and Cultural Studies of the Russian Academy of Education”, June 19–20, 2018)]. Moscow, Institute of Art Education and Cultural Studies of the Russian Academy of Education Publ., 2018, pp. 17–27 (in Russian).
27. Kashekova I. E. *Vektory razvitiya nepreryvnogo obshchego khudozhestvennogo obrazovaniya v kontekste sovremennoy kul'tury* [Vectors of the development of continuous general art education in the context of modern culture]. In: *Khudozhestvennoe obrazovanie v Rossii na sovremennom etape: nauchnyy poisk, obnovenie sodержaniya i povyshenie kachestva: sbornik nauchnykh materialov po itogam mezhdunarodnogo nauchno-prakticheskogo klastera «Teoriya i praktika nepreryvnogo khudozhestvennogo obrazovaniya v sovremennykh sotsiokul'turnykh usloviyakh» (FGBNU «Institut khudozhestvennogo obrazovaniya i kul'turologii Rossiyskoy akademii obrazovaniya», 19–20 iyunia 2018 g.)* [Gal'chiuk O. V., comp. Art Education in Russia at the Present Stage: Scientific Search, Updating the Content and Improving the Quality: The collection of scientific materials based on the results of the international scientific and practical cluster “Theory and Practice of Continuous Art Education in Modern Sociocultural Conditions” (FSBRU “Institute of Art Education and Cultural Studies of the Russian Academy of Education”, June 19–20, 2018)]. Moscow, Institute of Art Education and Cultural Studies of the Russian Academy of Education Publ., 2018, pp. 17–27 (in Russian).

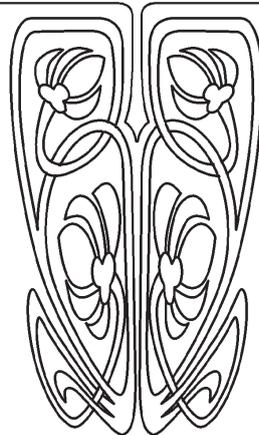
Поступила в редакцию 22.03.2023; одобрена после рецензирования 10.05.2023; принята к публикации 15.06.2023
 The article was submitted 22.03.2023; approved after reviewing 10.05.2023; accepted for publication 15.06.2023



ХРОНИКА НАУЧНОЙ ЖИЗНИ



ПРИЛОЖЕНИЯ



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12, вып. 3 (47). С. 276–284

Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2023, vol. 12, iss. 3 (47), pp. 276–284

<https://akmepsy.sgu.ru>

<https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-3-276-284>

EDN: ZMKCRV

Материалы конференции

УДК 37.013

Проблематика международного форума «Гуманизация образовательного пространства» в Год педагога и наставника: аналитический обзор

Н. А. Шабанова , Ю. О. Бронникова

Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия, 410012, г. Саратов, ул. Астраханская, д. 83

Шабанова Наталья Александровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры начального языкового и литературного образования, nsh2004@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6281-1114>

Бронникова Юлия Олеговна, кандидат филологических наук, доцент кафедры начального языкового и литературного образования, ybronnik@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8801-0419>

Аннотация. Подведены итоги международного форума «Гуманизация образовательного пространства: культура воспитывающей личности», состоявшегося 19–20 апреля 2023 г. в Саратовском национальном исследовательском государственном университете имени Н. Г. Чернышевского, посвященного Году педагога и наставника и организованного совместно с Барановичским государственным университетом (Республика Беларусь) и Ферганским государственным университетом (Республика Узбекистан).

Ключевые слова: форум, гуманизация, образовательное пространство, воспитывающая личность

Для цитирования: Шабанова Н. А., Бронникова Ю. О. Проблематика международного форума «Гуманизация образовательного пространства» в Год педагога и наставника: аналитический обзор // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12, вып. 3 (47). С. 276–284. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-3-276-284>, EDN: ZMKCRV

Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International (CC-BY 4.0)

Conference Proceedings

Problems of the international forum “Humanization of the educational space” in the Year of the Teacher and Mentor: Analytical review

N. A. Shabanova , Yu. O. Bronnikova

Saratov State University, 83 Astrakhanskaya St., Saratov 410012, Russia

Nataliya A. Shabanova, nsh2004@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6281-1114>

Yulia O. Bronnikova, ybronnik@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8801-0419>



Abstract. The results of the international forum “Humanization of the educational space: the culture of the educator” were summed up, held on April 19–20, 2023 at Chernyshevsky SSU, dedicated to the Year of the Teacher and Mentor and organized jointly with the Baranovichi State University (Republic of Belarus) and the Fergana State university (Republic of Uzbekistan).

Keywords: forum, humanization, educational space, educating personality

For citation: Shabanova N. A., Bronnikova Yu. O. Problems of the international forum “Humanization of the educational space” in the Year of the Teacher and Mentor: Analytical review. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2023, vol. 12, iss. 3 (47), pp. 276–284 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-3-276-284>, EDN: ZMKCRV

This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC-BY 4.0)

19–20 апреля 2023 года на факультете психолого-педагогического и специального образования Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского прошел международный форум «Гуманизация образовательного пространства: культура воспитывающей личности», организованный совместно с Барановичским государственным университетом (Республика Беларусь) и Ферганским государственным университетом (Республика Узбекистан).

История проведения форума начинается с объединения в одно масштабное событие нескольких международных и всероссийских конференций педагогической направленности – «Гуманизация образовательного пространства», «Проблемы филологического образования», «Ноосферная парадигма развития образовательного пространства регионов России», «Актуальные проблемы непрерывного экологического образования», «Этнокультурное образование в современном мире», – которые регулярно проводились на факультете психолого-педагогического и специального образования СГУ с 2005 года. Форум является дискуссионной площадкой для большого числа крупных ученых, методистов и педагогов, приезжающих в Саратов из разных стран и городов России, чтобы обсудить наиболее острые проблемы современной педагогики и методики обучения на всех уровнях системы российского образования.

Прошедший форум был посвящен Году педагога и наставника. Основной целью стало обсуждение проблемы актуализации для студентов педагогических специальностей и молодых педагогов значимости воспитывающей функции их профессии. Направления работы форума были также нацелены на рассмотрение широкого круга вопросов, связанных с внедрением в образовательные организации разного уровня новых программ воспитания, основанных на деятельностном, средовом, событийном, личностном и рефлексивном подходах, с формированием общего культурного поля для обучаемых и обучающихся, с поиском эффектив-

ных практик развития и совершенствования специального и инклюзивного образования.

В работе форума «Гуманизация образовательного пространства» в 2023 году приняли участие 465 человек. Несмотря на сложность политической обстановки, масштабное научное событие привлекло внимание не только отечественных ученых и педагогических работников из Москвы, Санкт-Петербурга, Саранска, Воронежа, Новосибирска, Липецка, Ульяновска, Казани, других городов России, но и зарубежных исследователей из Беларуси, Узбекистана, Казахстана, Чехии и Египта. Организаторам форума благодаря широкому спектру охватываемых им вопросов удалось объединить на его дискуссионной площадке представителей крупнейших российских и зарубежных педагогических вузов (докторов и кандидатов наук, аспирантов и студентов), учителей, воспитателей, работников различных образовательных учреждений, педагогов-психологов. Только Саратовская область была представлена 80 организациями дошкольного, среднего общего, среднего специального, инклюзивного и дополнительного образования.

Программу форума, рассчитанную на два дня, составило большое количество разноплановых научных и научно-образовательных мероприятий, на которых организаторы конференции постарались привлечь к обсуждению актуальных проблем современной педагогики и к ознакомлению с передовыми практиками студентов педагогических профилей обучения. Важной особенностью проведения форума стало возвращение к очному, не опосредованному дистанционными технологиями общению коллег и единомышленников. Тем не менее завоевавшие доверие научного сообщества в период борьбы с пандемией дистанционные технологии также были задействованы организаторами и способствовали успешному проведению целого ряда мероприятий.

Международный научный форум начался 19 апреля с пленарного заседания. В приветственном слове к собравшимся декан факультета психолого-педагогического и специ-



ального образования СГУ им. Н. Г. Чернышевского, доктор педагогических наук, профессор Татьяна Геннадьевна Фирсова напомнила об отмечаемом в текущем году двухсотлетнем юбилее со дня рождения выдающегося русского педагога К. Д. Ушинского, благодаря высокой оценке деятельности которого 2023 год был объявлен российским правительством Годом педагога и наставника, а также сообщила о 45-летнем юбилее факультета психолого-педагогического и специального образования, празднование которого так символично совпало с этой знаменательной датой. Далее Т. Г. Фирсова обратила внимание на тематику форума в Год педагога и наставника: «Гуманизация образовательного пространства для нас крайне важна, потому как ценность человека – это тот приоритет, на котором мы и выстраиваем своё образовательное пространство: учим студентов, работаем с молодыми педагогами. А культура воспитывающей деятельности – именно то направление, которое сейчас волнует умы и с точки зрения методологии, и с точки зрения методики внедрения новой программы воспитания в образовательной организации».

От лица руководства Саратовского национального исследовательского государственного университета и оргкомитета форума к участникам пленарного заседания со словами приветствия обратилась руководитель приоритетных проектов и программ СГУ доктор филологических наук, профессор Елена Генриховна Елина. В своем выступлении она рассказала о большой работе по мотивации студентов педагогических специальностей к последующей долгосрочной профессиональной деятельности, которую проводит университет. Еще в 2011 году в вузе был создан научно-методический совет по педагогическому образованию, результатом деятельности которого к 2021 году стал вывод, что хороши все методы и методики, которые ведут к получению первоклассного специалиста, мотивированного к работе в школе. Последнее замечание особенно актуально в контексте сложившейся в регионе ситуации, когда, по словам Елены Генриховны, значительный процент выпускников педагогических специальностей «выбирает для себя совсем не учительскую траекторию профессиональной деятельности, а еще одна часть выпускников уходит из школы в течение первых трех лет после окончания СГУ». Осознание этой проблемы и привело к созданию «собственной, рожденной в стенах Саратовского университета целостной системы, позволяющей мотивировать студентов и выпускников к долгосрочной профессиональной деятельности». Проект этой системы получил

высокую оценку Министерства науки и высшего образования РФ и в настоящее время реализуется в рамках федеральной программы «Приоритет – 2030». Система мотивации будущих педагогов охватывает разные этапы их профессионального самоопределения и построена на использовании самых разных методов и методик. Она включает в себя ежегодное проведение конкурса «Шаг в профессию» и фестиваля «Неделя педагогического образования», создание «базовых» кафедр университета в организациях общего образования, реализацию таких проектов, как центр поддержки учителей «Консилиум», программа «адаптации молодых педагогов к условиям и самому феномену школьной действительности», и виртуальный педагогический класс СГУ, прививающий школьникам интерес к профессии учителя. В заключение Е. Г. Елина отметила, что об эффективности применения в СГУ системного подхода к профессиональной мотивации будущих педагогов свидетельствует сокращение педагогических вакансий в регионе, и выразила надежду на сохранение этой тенденции.

В продолжение пленарного заседания председатель оргкомитета конференции, декан факультета психолого-педагогического и специального образования Т. Г. Фирсова предоставила слово идейному вдохновителю и сопредседателю форума, заведующей кафедрой методологии образования СГУ, доктору педагогических наук, профессору Екатерине Александровне Александровой, которая напомнила собравшимся о генетической связи форума с международной конференцией «Гуманизация образовательного пространства», проводимой кафедрой методологии образования (тогда еще Саратовского педагогического института) с 2005 года, и сообщила о грядущем в 2025 году 95-летнем юбилее кафедры. Екатерина Александровна обратила внимание коллег на возможность ознакомиться с архивом выпускаемого кафедрой до 2010 года альманаха «Продуктивное образование», который назвала энциклопедией проектной деятельности – метода актуального и в наши дни. Далее Екатерина Александровна сделала краткий обзор предстоящих мероприятий форума, отметила, что география его участников с каждым годом становится всё обширнее, поблагодарила партнеров – Ферганский государственный университет и Барановичский государственный университет, а также научно-периодические издания «Сибирский педагогический журнал» (Новосибирск) и «Вестник БарГУ» (Республика Беларусь) за долгосрочное сотрудничество и информационную поддержку.



Выступления спикеров пленарного заседания открыл доклад «В какой педагогике нуждается гуманизация образования?» заслуженного деятеля науки Российской Федерации, доктора педагогических наук, профессора Воронежского государственного педагогического университета Евгения Петровича Белозерцева. Основная мысль его выступления заключалась в том, что постоянное реформирование системы образования, к сожалению, не идет ему на пользу. «Указы, выступления, решения имеются, а система педагогической работы отсутствует», – отметил Евгений Петрович. Долгий период ориентации на западные образовательные парадигмы привел к тому, что для российской системы образования стали основополагающими понятия «образовательные услуги» и «конкурентоспособность образовательных учреждений», по сути, подменяющие главные цели и задачи педагогики. Представленный спикером обзор современных учебников по педагогике проиллюстрировал положение докладчика, что большая их часть ориентирует будущих педагогов на изучение «мировых практик», в то время как у нас самих есть хорошие отечественные наработки. В контексте выступления Е. П. Белозерова становится очевидным ответ на вопрос, вынесенный в название доклада: российское образование сейчас как никогда ранее нуждается в собственной оригинальной системе, созданной на основе отечественных традиций.

Татьяна Александровна Ромм, доктор педагогических наук, профессор Новосибирского государственного педагогического университета, свой доклад «Успешность воспитывающей деятельности педагога» посвятила проблеме формального подхода к организации процесса воспитания в школе, реализация которого приводит к деформации в сознании учителей образа успешного профессионального поведения. Зачастую учителя не понимают самой сути своей воспитывающей деятельности, воспринимая ее как работу по организации внеурочной деятельности, участию в конкурсах, проведению родительских собраний, ведению соответствующей документации. Такой подход приводит к тому, что учитель, сосредоточившись на выполнении своих обязанностей по организации внеклассной работы, начинает восприниматься учениками как аниматор, организатор досуга и фактически лишает их, таким образом, самостоятельности в выборе занятий по интересам. Игнорирование детских предпочтений, доминирование целесообразности предлагаемых воспитанникам мероприятий, в свою очередь, закрепляет в уче-

нительской среде потребительские стереотипы. В связи с этим, по словам Татьяны Александровны, далеко не каждая воспитательная ситуация выполняет свою именно воспитывающую функцию. Т. А. Ромм определила характеристики по-настоящему «воспитывающей ситуации»: она должна быть значима для того, для кого создается, организовывать пространство для собственной активности учеников, вызывать у них положительный эмоциональный отклик и при этом быть управляемой и контролируемой.

Доктор педагогических наук, профессор Московского городского педагогического университета Михаил Владимирович Воропаев посвятил свое сообщение вопросу «выживаемости» педагогических парадигм в обычной жизни. Рассматривая основные научные подходы к образованию (культурологический, компетентностный и технократический), на которые ориентирован образовательный процесс в вузах, исследователь сравнивает их со школьной действительностью и потребностями современной школы, приходя к выводу, что ни один из них не охватывает полностью всех направлений педагогической деятельности. Однако в конце выступления свой выбор педагогической парадигмы будущего Михаил Владимирович оставляет все же за культурологическим подходом.

В докладе «“Когда я был воспитанником”»: к истокам становления будущего педагога как воспитателя» доктор педагогических наук, профессор Воронежского государственного педагогического университета Марина Викторовна Шакурова указала на зависимость эффективности формирования у будущих учителей и воспитателей воззрений на процесс воспитания от их собственного детского и юношеского опыта. По мнению Марины Викторовны, проблема состоит в том, что собственный «бытийный опыт» часто мешает будущим учителям перенять предлагаемый им преподавателями вуза чужой, отстраненный опыт за основу для собственной деятельности, что в результате, несмотря на старания вузовских педагогов, не может не отразиться на уровне их педагогической компетентности. В связи с этим преподаватель курса педагогики в вузе должен учитывать условия личностного формирования своих учащихся (важную роль цифровых технологий в их жизни, а отсюда упрощение речевой коммуникации, низкий уровень развития коммуникативных навыков и узкий диапазон читательского кругозора, распространение в современной школе явлений троллинга и буллинга и т. д.), чтобы через их опыт дать опыт нужный, которому они смогли бы поверить и в



дальнейшем транслировали бы своим воспитанникам именно его, а не свой собственный опыт.

Итог пленарного заседания подвела заведующая кафедрой методологии образования СГУ, профессор Е. А. Александрова, которая отметила, что прозвучавшие доклады дали присутствующим «не столько ответы на вопросы, сколько вопросы в наших головах. И если так рассуждать, наше пленарное заседание выполнило свою задачу».

Выступления спикеров перемежались включением видеообращений к участникам форума зарубежных коллег. Прозвучали приветственные слова от преподавателя факультета образования университета Эль-Файюма Атия Мохамеда Рамадана (Египет), от кандидата педагогических наук, доцента Западно-Казахстанского университета Куаныша Лабибовича Кисметова (Казахстан), от председателя правления Международного культурного института «Ключ» Анны Александровны Евсиной (г. Градец Кралове, Чехия).

Неожиданным для большинства присутствующих стало вручение на пленарном заседании форума «Гуманизация образовательного пространства: культура воспитывающей деятельности» диплома кандидата педагогических наук по специальности 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки) Владимиру Сергеевичу Малышеву, начальнику отдела аспирантуры Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета (г. Москва).

По окончании пленарного заседания работа форума продолжилась в секциях, которые проходили в разном формате – очном, дистанционном и смешанном. Заявленная в программе научная проблематика 11 секционных заседаний позволила участникам конференции обсудить традиции и новации воспитывающих практик, актуальные проблемы, связанные с трансформацией воспитательной системы в образовательном пространстве, вопросы культуры воспитывающей деятельности естественно-математической, филологической, экологической и технологической направленности в условиях воспитательной среды современных образовательных учреждений, проблемы ценностного отношения к жизни современной молодежи и основные направления развития педагогической психологии. С целью обсуждения насущных вопросов школьной педагогики отдельные секции объединили на своих дискуссионных площадках учителей, педагогических работников общеобразовательных школ и педагогов-дефектологов,

занимающихся вопросами создания культурно-образовательной среды для обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Программа первого дня форума включала также научно-образовательные мероприятия, организованные для студентов – будущих педагогов. Так, студенты первого курса СГУ педагогического направления обучения посетили Государственный музей К. А. Федина, сотрудники которого познакомили их с работой творческой лаборатории «Музейная мультстудия» и провели экскурсию «В гости в Сретенское начальное училище». Заведующая научно-просветительским отделом У. Е. Сказкина и заведующая отделом по развитию Н. В. Комарова поделились опытом создания (совместно с маленькими посетителями) научно-популярной и литературной мультипликации, представили перекладной метод анимации, дающий широкие возможности для применения как в урочной, так и во внеурочной деятельности учителя и имеющий важное значение в плане воспитания и развития творческих способностей ребенка. Первокурсники узнали историю Сретенского начального мужского училища, которое располагалось в одном из зданий нынешнего Музея К. А. Федина, прониклись атмосферой учебного заведения конца XIX – начала XX века, посидев за партами того времени и ознакомившись со старинными учебными пособиями.

Для студентов старших курсов профиля «Начальное образование», а также для уже работающих учителей начальных классов был организован научный семинар «Учебник как проводник в культуру». Семинар проводился в дистанционном формате, в качестве ведущего выступила доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики начального образования и художественного развития ребенка РГПУ им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург) Мария Павловна Воюшина. В начале разговора, рассматривая функции современного учебника, исследователь отметила, что в настоящее время он перестал быть источником информации и стал чаще восприниматься как организатор деятельности учащегося. «Но у учебника есть еще одна функция, – отметила Мария Павловна, – воспитать культурного человека. <...> Нашим поведением руководят наши ценности. Поэтому функция учебника, конечно, – учить, но функция учебника также и в том, чтобы воспитывать». По мнению Марии Павловны, современный учебник должен приобщать детей к этическим, эстетическим и культурным ценностям, формировать мотивацию к культуросообразной деятельности



и участвовать в ее организации, вводить детей в широкий культурный контекст изучаемого материала. Далее на примере материалов учебника по литературному чтению УМК для начального образования «Школа диалога» Мария Павловна продемонстрировала, как можно учить детей постигать язык разных видов искусства в рамках одного учебного предмета. М. П. Воюшина справедливо заметила, что учитель должен сам быть очень образованным человеком, чтобы иметь возможность отвечать на вопросы детей: «Учителю надо узнавать как можно больше в самых разных областях. Жизнь убеждает в том, что лишних знаний не бывает». Семинар М. П. Воюшиной вызвал большой интерес у слушателей, профессиональная деятельность которых связана с начальным образованием.

Второй день проведения форума «Гуманизация образовательного пространства: культура воспитывающей личности» был насыщен разнообразными мероприятиями. Значимым событием этого дня явилось открытие проводимой в рамках форума XV Всероссийской научной конференции «Проблемы филологического образования», цель которой – консолидация научных усилий лингвистов, литературоведов, методистов, учителей-практиков для решения основных проблем современного филологического образования и выявление актуального круга вопросов преподавания словесности в школе и вузе. В этом году участниками конференции стали ученые и педагоги из разных городов России – Москвы, Санкт-Петербурга, Саратова, Тольятти, Саранска, Новосибирска, Энгельса, Курска, Балашова, Пугачева, – а также Ферганы (Узбекистан), в связи с чем она прошла в смешанном формате с использованием дистанционных технологий.

Конференцию открыла, обратившись с приветственными словами к ее участникам от принимающей организации, ответственная за научную работу факультета психолого-педагогического и специального образования СГУ кандидат филологических наук О. В. Коцеева.

Работа конференции «Проблемы филологического образования» традиционно началась с пленарного заседания, на котором прозвучали доклады ведущих российских лингвистов и литературоведов, представляющие широкий спектр научных проблем, обсуждаемых участниками этого события.

Мария Павловна Воюшина, доктор педагогических наук, профессор РГПУ имени А. И. Герцена (Санкт-Петербург), начиная пленарное заседание своим выступлением на тему

«Межпредметное взаимодействие в начальном образовании», обозначила целеполагающую установку современного начального образования – «становление личности, и личности целостной, той личности, которая должна жить в сегодняшнем и завтрашнем мире», который потребует от человека «системного мышления, и мышления диалогового, потому что мир этот многокультурный и многополярный». Сформировать же такое мышление проблематично – «надо выстраивать не просто процесс обучения, а именно систему. Чтобы это сделать, необходима система междисциплинарного взаимодействия». Далее М. П. Воюшина продемонстрировала попытку построения такой системы авторами учебников программы начальных классов «Школа диалога». Обеспечение образовательной системы связями междисциплинарного взаимодействия, отличающимися от традиционных межпредметных связей, зависит от слаженности действий всей команды, занимающейся разработкой учебников по отдельным предметам.

Важную проблему падения уровня читательской компетенции в эпоху цифровизации подняла в своем докладе «Формирование “человека читающего” в эпоху “цифры”» доктор педагогических наук, профессор Галина Леонтьевна Ачкасова (Курск). «Чтение-сканирование», характерное для человека эпохи компьютерных технологий, «носит фрагментарный, внесистемный характер, оно порождает особый тип восприятия и в результате формирует клиповое сознание. Этот алгоритм переносится и на художественное произведение, разрушая способность медленного и вдумчивого чтения». В результате самое важное остается вне поля восприятия читателя. Решение этой проблемы Г. Л. Ачкасова видит в проведении уроков литературного чтения, на которых будут присутствовать только текст литературного произведения и учитель, помогающий ученику своими вопросами постичь замысел автора. Однако такая форма проведения занятия требует от педагога высоких профессиональных качеств, поскольку именно он становится основным проводником учащегося в путешествии по миру художественного произведения.

Лариса Владимировна Зиминая, кандидат филологических наук, доцент Саратовского университета, в своем докладе «От критического мышления – к творческому: приемы работы с художественным текстом на уроках литературы» рассмотрела проблему формирования креативного мышления учащихся, продемонстрировав



отдельные приемы технологии его развития при работе с произведениями М. Зощенко, В. Шукшина, А. Вознесенского.

Доктор филологических наук, профессор Ирина Анатольевна Тарасова (Саратов, СГУ) представила на пленарном заседании доклад «Компетентностный подход в учебной лексикографии (на материале русско-сербского словаря для средней школы)». Компетентностный подход, по определению И. А. Тарасовой, представляет собой «практико-ориентированное обучение, позволяющее сформировать целый ряд компетенций: языковую, культуроведческую и т. д.». Большая часть словарей в российской учебной лексикографии относится к словарям пассивного типа. Они только дают необходимую учащемуся информацию о значении слова, но не могут научить разговаривать, вести коммуникацию. В качестве примера словаря активного типа, реализующего компетентностный подход к лексикографии, докладчик привела учебный «Русско-сербский словарь» Боголюба Станковича. Особенностью этого издания являются яркие примеры речевого использования того или иного слова, включение в словарную статью народных пословиц и поговорок, что способствует лучшему освоению учащимися коммуникативной компетенции. В завершение своего доклада И. А. Тарасова сделала вывод о целесообразности такого же подхода и в учебной лексикографии для младших школьников.

В последнем докладе пленарного заседания «Лексико-словообразовательная характеристика гидронимов Саратовской области» доктор филологических наук, профессор Саратовского областного института развития образования Сергей Борисович Козинец продемонстрировал участникам конференции глубокое лингвистическое исследование краеведческой направленности и раскрыл особенности русских и иноязычных гидронимов Саратовской области, выявив продуктивные способы словообразования и семантические типы, объединяющие географические названия.

По окончании пленарного заседания участники конференции продолжили свою работу в секциях, где были рассмотрены актуальные проблемы современной филологии, а также вопросы литературного и языкового образования.

Научная программа форума во второй день была представлена дискуссионными площадками четырех выездных заседаний.

Во Дворце творчества детей и молодежи им. О. П. Табакова состоялось секционное заседание по вопросам воспитывающей деятельности в

системе дополнительного образования. Работающие в этой сфере педагоги, методисты и руководители обсудили широкий спектр проблем, касающихся патриотического, экологического, культурно-ориентированного воспитания детей разного возраста. Были намечены основные векторы развития современного дополнительного образования. Участники заседания обменялись опытом применения воспитывающих практик, основанных на игровых и цифровых технологиях, на привлечении детей к театральной и экскурсионной деятельности. Были затронуты и другие острые вопросы. Так, например, своими «размышлениями о деконструкции педагогического качества деятельности педагога дополнительного образования детей» поделилась доктор педагогических наук, профессор Института непрерывного образования МНПУ Лариса Геннадиевна Логинова.

Проблемы методики дошкольного воспитания, а также организации совместной воспитывающей деятельности педагогов и родителей стали центром дискуссионного обсуждения на выездном заседании секции «Трансформация воспитывающей среды дошкольных образовательных организаций», которое прошло в Центре развития ребенка детского сада № 44 г. Саратова. Благодаря организации телемоста «БарГУ – СГУ» в научной дискуссии приняли участие педагоги учреждений дошкольного образования г. Барановичи (Беларусь).

На базе Саратовского областного учебно-методического центра состоялось секционное заседание «Через инновации – к качеству художественного образования». Внимание участников заседания было сосредоточено на вопросах, связанных с формированием личностных и профессиональных качеств преподавателя современной детской школы искусств и ролью личности педагога в развитии творческих способностей ребенка. Выступающие обменялись опытом применения новых методов, использования нестандартных форматов работы в сфере художественного образования. Помощник проректора по научной и международной деятельности Саратовской государственной консерватории имени Л. В. Собинова Ирина Николаевна Зотова в своем докладе предложила использовать форму «творческого проекта» в профессиональном воспитании студентов – будущих концертмейстеров. Любовь Владимировна Зинченко, преподаватель детской школы искусств им. В. В. Ковалёва, рассказала присутствующим о реализации проектов для одаренных детей на основе интегрированных занятий по изобразительному искусству и теории



музыки; преподаватель детской школы искусств р. п. Дергачи Ирина Ивановна Кадомцева поделилась опытом театрализации песен в детском хоре, а Ольга Сергеевна Борисова, преподаватель детской художественной школы г. Саратова, – опытом проведения урока-квеста по истории изобразительного искусства. Модератор секции кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой педагогики детства на базе МОУ «Гимназия № 7» СГУ им. Н. Г. Чернышевского доцент М. П. Зиновьева, подводя итоги работы секционного заседания, отметила плодотворность состоявшейся научной дискуссии и выразила надежду на продолжение подобных встреч, несомненно играющих значительную мотивирующую роль для педагогов художественного образования.

Традиционно состоялось выездное заседание на базе Саратовского военного ордена Жукова Краснознаменного института войск национальной гвардии Российской Федерации, на котором обсуждались разные направления совершенствования образовательной системы и воспитательной деятельности в военном вузе.

Особого внимания заслуживает программа разнообразных научно-образовательных мероприятий второго дня работы форума. На базе СГУ для студентов прошли мастер-классы иногородних участников форума, представляющих крупнейшие педагогические вузы России. Андрей Викторович Щербаков, кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник кафедры воспитания и дополнительного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, продемонстрировал студентам СГУ результаты проекта «Образовательное кино» и рассказал об особенностях организации кинопроекта с учащимися. Наталья Владимировна Кохан, кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления образованием Новосибирского государственного педагогического университета, провела педагогическую мастерскую «Средовой подход к воспитанию, или Как студенту подготовиться к работе классным руководителем», где затронула много важных для будущих учителей вопросов. Большой интерес проявили студенты СГУ к публичной лекции «Проектирование программы воспитания в образовательных учреждениях от школы к вузу», прочитанной заместителем директора Института детства по воспитательной работе Новосибирского государственного педагогического университета, кандидатом педагогических наук, доцентом Галиной Сергеевной Чесноковой. Гости из Воронежского государственного университета

кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой общей педагогики Александр Николаевич Махинин и доктор педагогических наук, заведующая кафедрой педагогики и методики дошкольного и начального образования Марина Вячеславовна Дюжакова провели мастер-классы на темы «Педагогическая диагностика как начало деятельности по формированию гражданской идентичности» и «Оценка ресурсов образовательной среды как источник новых культурных практик (поликультурный аспект)». Восторженные отклики студентов вызвали мастер-классы педагогов Костромского государственного университета кандидата педагогических наук, доцента кафедры психолого-педагогического образования Ольги Владиславовны Миновской («Проектирование образовательного приключения») и кандидата педагогических наук, доцента кафедры психолого-педагогического образования Татьяны Владимировны Козыревой («Общение вожакого с родителями в лагере»).

Серия мастер-классов педагогов дополнительного образования «Панорама педагогических практик» была предложена студентам и на выездной секции во Дворце творчества детей и молодежи им. О. П. Табакова. Обучающиеся познакомились с азами компьютерной мультипликации, основами 3D-моделирования в программе 3D MAX, освоили технику «шерстяная акварель» и «мокрая акварель». Принявшие участие в мастер-классах студенты отметили, что нестандартные формы работы, предложенные педагогами, несомненно обладают высоким воспитательным потенциалом, поскольку учитывают интересы современного ребенка, всыывают положительные эмоции, развивают самостоятельное мышление и творческие способности.

Кроме того, 20 апреля состояли очный этап VII Всероссийского чемпионата по решению психолого-педагогических и методических задач и награждение победителей. Организатором чемпионата выступил факультет иностранных языков и лингводидактики СГУ во главе с его деканом кандидатом философских наук, доцентом С. А. Шиловой. В этот же день были подведены итоги регулярно проводимого в рамках Всероссийской научной конференции «Проблемы филологического образования» конкурса на лучшую рецензию-открытку на современную детскую книгу. Победители конкурса были объявлены в конце пленарного заседания конференции, им были вручены призы в виде прекрасно иллюстрированных книг детских писателей. Организаторы конкурса, сотрудники кафедры начального



языкового и литературного образования СГУ, отметили, что работы этого года отличались широтой жанрового разнообразия книг, выбранных для рецензирования, высокой эмоциональностью отзывов конкурсантов о прочитанном, а также творческим подходом к выполнению задания.

В завершение мероприятий форума для иногородних гостей заведующей кафедрой методологии образования Е. А. Александровой была организована культурная программа, включающая экскурсию в Саратовский государственный художественный музей имени А. Н. Радищева и поездку на место приземления Ю. А. Гагарина.

О результатах проведенного форума лучше всего говорят отзывы его участников:

«Актуализация и четкое структурирование имеющихся проблем, а главное – предложение вариантов решений вызвали большой интерес.

События форума обеспечили содержательный поиск эффективных профессиональных практик становления молодого и будущего педагога как педагога воспитывающего. Результативным стало обсуждение методологии педагогического сопровождения их организации» (Н. В. Кохан, кандидат педагогических наук, Новосибирский государственный педагогический университет).

«Одна из самых главных ценностей форума – удерживание уникальной площадки профессионального общения. Даже не столько общения, сколько общности. Потребность в про-

фессиональных общностях, которые сохраняют и продолжают традиции отечественных школ, изучавших воспитание, сейчас одна из наиболее острых» (М. В. Воропаев, доктор педагогических наук, Московский городской педагогический университет).

«Форум – это общение, профессиональный и научный рост, разные субъекты необъятной страны, но одна цель – движение вперед, развитие и коммуникация. Самое главное – это диалог, дискуссии, понимание» (К. В. Скворцов, кандидат педагогических наук, Российский университет транспорта (МИИТ), Москва).

«Форум продолжает традиции научных событий, объединяющих исследователей, изучающих различные аспекты воспитания, но при этом мыслящих в едином понятийном пространстве. Это создает уникальную ситуацию понимающей и принимающей дискуссии, в которой идеи развиваются в логике их автора, но приобретают новые черты благодаря интеллектуальным усилиям коллег-исследователей» (А. В. Щербаков, кандидат педагогических наук, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования).

Проведенный международный форум призван не только способствовать решению ряда актуальных проблем, но и помочь будущим педагогам найти свое место в образовательном пространстве.

Поступила в редакцию 28.05.2023; принята к публикации 15.06.2023

The article was submitted 28.05.2023; accepted for publication 15.06.2023

ISSN 2304-9790

23003



9 772304 979009

ISSN 2304-9790 (Print). ISSN 2541-9013 (Online)
Известия Саратовского университета. Новая серия.
Серия: Акмеология образования. Психология развития.
2023. Том 12, выпуск 3

ИЗВЕСТИЯ САРАТОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Новая серия

Серия: Акмеология образования. Психология развития

Серия: История. Международные отношения

Серия: Математика. Механика. Информатика

Серия: Науки о Земле

Серия: Социология. Политология

Серия: Физика

Серия: Филология. Журналистика

Серия: Философия. Психология. Педагогика

Серия: Химия. Биология. Экология

Серия: Экономика. Управление. Право

