

ВЕКТОРЫ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
ИССЛЕДОВАНИЙ



№ 1(01)
2023



zhurnal_vektor@mail.ru

ВЕКТОРЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

2023. № 1(01)

Научный журнал.

Издается с декабря 2023 г. Выходит четыре раза в год.

Учредитель – [федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования «Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний» \(Академия ФСИН России\)](#).

Главный редактор [А. А. Романов](#)

Адрес редакции, издателя, типографии: 390000, Рязань, ул. Сенная, д. 1.
E-mail: zhurnal_vektor@mail.ru. Тел.: (4912) 93-82-42.

Дата выхода в свет 29.12.2023. Цена свободная.

Распространяется на территории Российской Федерации и зарубежных стран.

Все права защищены.

Перепечатка материалов только с разрешения редакции журнала.

Мнение редакции не всегда совпадает с мнением авторов.

За содержание рекламных материалов редакция ответственности не несет.

Авторские материалы рецензируются и не возвращаются.

© Академия ФСИН России, 2023

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Главный редактор – Романов Алексей Алексеевич, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры юридической психологии и педагогики, Академия ФСИН России, г. Рязань, Россия, a.romanov@365.rsu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0066-6860>.

Заместитель главного редактора – Ганишина Ирина Сергеевна, доктор психологических наук, доцент, начальник кафедры юридической психологии и педагогики, Академия ФСИН России, г. Рязань, Россия, irinaganishina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5137-4035>.

Ответственный секретарь – Пашукова Анастасия Дмитриевна, кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры общей и педагогической психологии, Академия ФСИН России, г. Рязань, Россия, pashukova_21@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6198-4929>.

Аксенова Галина Ивановна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры общей и педагогической психологии, Академия ФСИН России, г. Рязань, Россия, polinaax@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1391-5878>.

Асташова Надежда Александровна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики, Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского, г. Брянск, Россия, nadezda.astashova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3531-2747>.

Горностаев Станислав Викторович, доктор психологических наук, доцент, доцент кафедры юридической психологии и педагогики, Академия ФСИН России, г. Рязань, Россия, stanislavrz@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5259-0258>.

Кириллова Татьяна Васильевна, доктор педагогических наук, профессор, НИИ ФСИН России, главный научный сотрудник, г. Москва, Россия, tatiana-kirillova@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8394-897X>.

Корнетов Григорий Борисович, доктор педагогических наук, профессор, Корпоративный университет развития образования, главный научный сотрудник отдела педагогической рискологии, г. Москва, Россия, kgb58@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5974-3464>.

Пастушеня Александр Николаевич, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой социально-гуманитарных дисциплин, Международный университет «МИТСО», г. Минск, Беларусь, anp-1308@yandex.ru.

Черемисова Ирина Валерьяновна, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей и педагогической психологии, Академия ФСИН России, г. Рязань, Россия, irinarusa@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1085-3715>.

Шаранов Юрий Александрович, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры юридической психологии Санкт-Петербургский университет МВД России, г. Санкт-Петербург, Россия, niospba@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9758-8220>.

Шмелева Елена Александровна, доктор психологических наук, доцент, заместитель директора по научной работе и дополнительному образованию, Шуйский филиал Ивановского государственного университета, г. Шуя, Россия, noc_shmeleva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4698-5226>.

EDITORIAL BOARD

Editor-in-Chief – Alexey A. Romanov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Legal Psychology and Pedagogy, Academy of the FPS of Russia, Ryazan, Russia, a.romanov@365.rsu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0066-6860>.

Deputy Editor-in-Chief – Irina S. Ganishina, Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Legal Psychology and Pedagogy, Academy of the FPS of Russia, Ryazan, Russia, irinaganishina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5137-4035>.

Executive Secretary – Anastasia D. Pashukova, Candidate of Pedagogical Sciences, Lecturer of the Department of General and Pedagogical Psychology, Academy of the FPS of Russia, Ryazan, Russia, pashukova_21@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6198-4929>.

Galina I. Aksenova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of General and Pedagogical Psychology, Academy of the FPS of Russia, Ryazan, Russia, polinaax@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1391-5878>.

Nadezhda A. Astashova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy, Bryansk State University named after Academician I. G. Petrovsky, Bryansk, Russia, nadezda.astashova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3531-2747>.

Stanislav V. Gornostaev, Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Legal Psychology and Pedagogy, Academy of the FPS of Russia, Ryazan, Russia, stanislavrz@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5259-0258>.

Tatyana V. Kirillova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Research Institute of the FPS of Russia, Chief Researcher, Moscow, Russia, tatiana-kirillova@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8394-897X>.

Grigory B. Kornetov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corporate University of Educational Development, Chief Researcher of the Department of Pedagogical Riskology, Moscow, Russia, kgb58@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5974-3464>.

Alexander N. Pastushenya, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Social and Humanitarian Disciplines, MITSO International University, Minsk, Belarus, anp-1308@yandex.ru.

Irina V. Cheremisova, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of the Department of General and Pedagogical Psychology, Academy of the FPS of Russia, Ryazan, Russia, irinarusa@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1085-3715>

Yuri A. Sharanov, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of the Department of Legal Psychology, St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia, St. Petersburg, Russia, niospba@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9758-8220>.

Elena A. Shmeleva, Doctor of Psychology, Associate Professor, Deputy Director for Research and Additional Education, Shuisky Branch of Ivanovo State University, Shuya, Russia, noc_shmeleva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4698-5226>.

ПОЛИТИКА ЖУРНАЛА / JOURNAL POLICY

Миссия журнала

Начало XXI в., как и любая историческая эпоха, нуждается в межнаучном анализе, интегративности поисковых усилий, интерпретации интегрального знания, получаемого в новейших научных исследованиях. Стремление к новому невозможно без определения основных тенденций и направлений развития современного психолого-педагогического знания, чем и обусловлено название журнала «Векторы психолого-педагогических исследований». Поиск основных векторов развития педагогической и психологической науки становится естественным и необходимым в период кардинальных преобразований в образовательной системе России. В этих процессах значимую роль приобретает общественно-педагогическая мысль и деятельность педагогов, нацеленных на осуществление проникновения педагогических идей во все сферы жизни российского общества. В силу этого важно организовать профессиональный диалог педагогов и психологов, найти единомышленников, выйти на всероссийский и международный уровень, постоянно расширяя круг авторов, целевые установки и содержательную сферу психолого-педагогического знания, отражающегося на страницах нового издания «Векторы психолого-педагогических исследований». Журнал преследует цель стать частью психолого-педагогического мейнстрима, доказать, что потенциал вузовской науки находит выход и применение вне зависимости от региональных границ.

Периодичность

4 выпуска в год.

Принципы работы редакции

научно обоснованный подход к отбору, рецензированию и размещению публикаций; свободный открытый доступ к результатам исследований, использованным данным, который способствует увеличению глобального обмена знаниями; соблюдение международных этических редакционных правил.

Journal mission

The beginning of the 21st century, like any historical epoch, needs an interscientific analysis, the integrativity of search efforts, and the interpretation of integral knowledge obtained in the latest scientific research. Striving for the new is impossible without defining the main trends and directions of development of modern psychological and pedagogical knowledge, which explains the name of the journal "Vectors of psychological and pedagogical research". The search for the main vectors of the development of pedagogical and psychological science becomes natural and necessary during the period of cardinal transformations in the educational system of Russia. In these processes, socio-pedagogical thought and the activities of teachers aimed at the penetration of pedagogical ideas into all spheres of life of Russian society acquire an important role. Because of this, it is important to organize a professional dialogue between teachers and psychologists, find like-minded people, reach the All-Russian and international level, constantly expanding the range of authors, targets and the meaningful sphere of psychological and pedagogical knowledge reflected in the pages of the new edition "Vectors of psychological and pedagogical Research". The journal aims to become a part of the psychological and pedagogical mainstream, to prove that the potential of university science finds a way out and application regardless of regional borders.

Publication Frequency

Quarterly

Principles of editorial work

scientifically proven approach to selection, review and publication placement; free and open access to research results, used data, which contributes to increasing of global knowledge exchange; compliance with international ethical editorial rules.

ПОЛИТИКА ЖУРНАЛА / JOURNAL POLICY

Плата за публикацию

Публикация в журнале бесплатна. Редакция не взимает плату с авторов за подготовку, размещение и печать материалов.

Авторские права

Авторы, публикующие статьи в журнале, сохраняют за собой авторские права и предоставляют журналу право первой публикации работы, которая после публикации автоматически лицензируется на условиях [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](#), позволяющей другим распространять данную работу с обязательным сохранением ссылок на авторов оригинальной работы и оригинальную публикацию в журнале.

Политика свободного доступа

Журнал предоставляет непосредственный открытый доступ к своему контенту, исходя из следующего принципа: свободный открытый доступ к результатам исследований способствует увеличению глобального обмена знаниями.

Publication fee

Publication in the journal is free. The editors do not charge authors for preparation, placement and printing of materials.

Copyright

Authors who publish articles in the journal retain copyright and grant the journal the right to publish the material for the first time, which is automatically licensed after publication on the terms of [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](#). It allows others to distribute this work with the obligatory preservation of references to the authors of the original work and the original publication in the journal.

Free access policy

The journal provides direct open access to its content based on the following principle: free open access to research results contributes to increasing of global knowledge exchange.

ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ

Редакция принимает статьи по электронной почте (zhurnal_vektor@mail.ru) на русском или английском языке при соблюдении следующих требований.

Заглавие

Не более 10–12 слов. Не допускается использование аббревиатур и формул.

Сведения об авторах

Фамилия, имя, отчество приводятся полностью, без сокращений. Редакция рекомендует единообразное написание транслитерации ФИО. Редакция использует при транслитерации ФИО стандарт BSI с интернет-сайта <http://translit.net>.

Аффилиация (принадлежность автора к определенной организации). Указываются: организация (место основной работы) – название согласно уставу организации; город – полное официальное название; страна – полное официальное название.

Должность указывается полностью, без сокращений. Адъюнктам, аспирантам, докторантам и соискателям необходимо указывать свой статус и кафедру, к которой они прикреплены, полностью, без сокращений.

Ученые звание и степень указываются полностью, без сокращений.

Индивидуальные номера авторов в системах ORCID, Scopus Author ID.

Контактная информация – e-mail (публикуется в журнале).

Аннотация

Объем: от 250 до 400 слов, определяется содержанием статьи. Включает в себя характеристику темы, объекта, целей, методов и материалов исследования, а также результаты и главные выводы исследования. Целесообразно указать, что нового несет в себе научная статья. Не допускаются аббревиатуры, впервые вводимые термины (в том числе неологизмы). Для статей на русском языке рекомендуется пользоваться ГОСТ 7.9–95 «Реферат и аннотация. Общие требования».

Ключевые слова

5–10 слов и (или) словосочетаний. Должны отражать тему, цель и объект исследования.

Текст статьи (объем, структура)

Объем от 20 000 до 60 000 печатных знаков с пробелами. Редакция рекомендует использовать структуру IMRAD для оформления статьи с выделением следующих частей: введение (Introduction); методы (Materials and Methods); результаты (Results); обсуждение (Discussion). Каждая часть должна иметь заголовок (примерно до 5 слов). Данная структура является опорной и может быть адаптирована (расширена и (или) более детализована) в зависимости от особенностей и логики проведенной исследовательской работы.

Текст статьи (оформление)

Текстовый редактор – MS Word. Поля – 2 см. Шрифт – Times New Roman 14 пт. Интервал – 1,5. Выравнивание – по ширине. Абзацный отступ – 1,25 см. Нумерация страниц – сверху по центру.

Ссылки в тексте

Приводятся по тексту статьи в квадратных скобках [1, с. 2; 4, с. 7–9], [8, т. 1, с. 216; 9, ч. 2, с. 27–30], нумеруются согласно литературе.

Библиографический список

Оформление по ГОСТ Р 7.05-2008.

Смирнов П. В. Название : дис. ... д-ра юрид. наук. М., 2019. 276 с.

Петров С. Ю., Иванов Р. Б. Название // Название журнала. 2019. № 3. С. 17–19. URL : www.nazvanie.ru (дата обращения: 15.01.2019).

Источники приводятся в порядке их цитирования и не повторяются. У статей указывается интервал страниц (С. 54–59), у книг – общее количество страниц (542 с.).

ARTICLE REQUIREMENTS

The Editorial Board accepts articles by e-mail zhurnal_vektor@mail.ru in Russian or English, with the observance of the following requirements.

Title

Up to 10–12 words. Abbreviations and formulas in the title of an article are not allowed.

Information about authors

Names are given in full, without abbreviations. The editorial office recommends the uniform spelling of names' transliteration in all articles of the author. The editors transliterate names according to the standard BSI from website <http://translit.net>.

Affiliation. Author's full affiliation (including position, name of the department, faculty and university, address and e-mail address). If the author affiliates him/herself with a public organization or institution, please, supply adequate information on the organization's full title and address.

The position is indicated in full, without abbreviations. Adjuncts, graduate students, doctoral students and applicants must indicate their status and the department to which they are attached, in full, without abbreviations.

Academic title and degree are indicated in full, without abbreviations.

Individual numbers of authors in the following database systems: ORCID, ResearcherID, Scopus Author ID.

An abstract

250–400 words, determined by the content of the article. It includes the characteristics of the researched problem, objectives, research methods and materials of the study, as well as the results and main conclusions of the study. It is advisable to point out the main scientific result of the work. Unencrypted abbreviations, for the first time entered terms (including neologisms) are not allowed. For articles in Russian language it is recommended to use the Interstate standard 7.9–95 «Summary and abstract. General requirements».

Keywords

5–10 words or phrases. The list of basic concepts and categories used to describe the problem under study.

Main body of the article

Structure. The body of the text should be divided into meaningful sections with individual headings (1–5 words) to disclose the essence of this section. Every article should contain Conclusions, where the author(s) are expected to ground meaningful inferences. Implications for a future research might also find their place in Conclusions. The Editorial Board recommends using the IMRAD structure for the article. This structure is reference and can be adapted (expanded and (or) more detailed) depending on the characteristics and logic of the research.

Text of the article (design)

The text may contain tables and figures, which should have separate numbering (one numbering system for tables; another – for figures). They should be placed in the text at the appropriate paragraph (just after its reference).

References in text

References must be in Harvard style. References should be clearly cited in the body of the text, e.g. (Smith, 2006) or (Smith, 2006, p. 45), if an exact quotation is being used.

Excessive and unreasonable quoting is not allowed.

Bibliographic list

At the end of the paper the author(s) should present full References in the alphabetical order as follows:

Sources are given in the order of their citation in the text (not alphabetically) and are not repeated. Interval of pages of scientific articles and parts of books must be indicated (pp. 54–59), and in monographs, textbooks, etc. – the total number of pages in the publication (p. 542).

СОДЕРЖАНИЕ

К ЧИТАТЕЛЮ

- 9** *Никитюк С. М.* Новый журнал Академии ФСИН России

ФИЛОСОФИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ

- 10** *Романов А. А.* Основные направления современных педагогических исследований
18 *Корнетов Г. Б.* К вопросу о педагогическом авторитете

КУЛЬТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА

- 33** *Асташова Н. А.* Педагог в образовании: взгляд в будущее
52 *Кириллова Т. В., Пашукова А. Д.* Культурологический аспект развития патриотизма курсантов образовательных организаций Федеральной службы исполнения наказаний

МЕТОДОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

- 61** *Свинина Е. С., Черемисова И. В.* Эмоциональный интеллект и учебно-профессиональная успешность курсантов образовательных организаций Федеральной службы исполнения наказаний
70 *Яшкова А. Н.* Самоотношение подростков из неполных семей

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ

- 77** *Скрябина Д. Ю., Захарищева М. А.* Педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями, воспитывающихся в двуязычных семьях (на примере Республики Казахстан)

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ПРАКТИКА

- 89** *Ганишина И. С., Ажимов В. В.* Психологические особенности саморегуляции наркозависимых осужденных
98 *Назаров О. Ю., Лузгин С. А.* Роль педагогических условий в организации трудового воспитания осужденных
108 *Ковальчук И. А.* Особенности коррекции эмоциональной сферы осужденных на различных этапах отбывания наказания
118 *Марьян М. И., Курдин Д. А.* Эмбединг как метод исследования в юридической психологии

НОВЫЙ ЖУРНАЛ АКАДЕМИИ ФСИН РОССИИ

Начало XXI столетия, как и любая историческая эпоха, нуждается в межнаучном анализе, интегративности поисковых усилий, интерпретации интегрального знания, получаемого в новейших научных исследованиях. Стремление к новому невозможно без определения основных тенденций и направлений развития современного психолого-педагогического знания, чем и обусловлено название нового журнала «Векторы психолого-педагогических исследований», выпускаемого Академией ФСИН России.

Поиск основных векторов развития педагогической и психологической науки становится естественным и необходимым в период кардинальных изменений в образовательной системе России. В указанных процессах значимую роль приобретает общественно-педагогическая мысль и деятельность педагогов, нацеленных на осуществление проникновения педагогических идей во все сферы жизни российского общества. В силу этого важно организовать профессиональный диалог педагогов и психологов, найти единомышленников, выйти на всероссийский и международный уровень, постоянно расширяя круг авторов, целевые установки и содержательную сферу психолого-педагогического знания, отражающегося на страницах журнала.

Мы надеемся, что новое издание Академии ФСИН России «Векторы психолого-педагогических исследований» станет частью психолого-педагогического мейнстрима современной науки, покажет творческий потенциал преподавателей и ученых, исследования которых способны найти применение и за пределами региональных и ведомственных границ.



*С. М. Никитюк,
начальник Академии ФСИН России,
кандидат юридических наук*

ФИЛОСОФИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ

Научная статья
УДК 37.01

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Алексей Алексеевич Романов¹

¹ Академия ФСИН России, г. Рязань, Россия, a.romanov@365.rsu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0066-6860>

Аннотация. В статье показано возрастание роли педагогики, психологии, историко-педагогического знания в процессе профессиональной подготовки современного специалиста. В качестве примеров для подражания в научной работе и педагогическом служении названы имена К. Д. Ушинского, И. П. Павлова, К. Э. Циолковского, Э. Д. Днепров. Обозначены основные направления педагогических исследований, соответствующие текущим запросам развивающегося общества и востребованные практикой высшего образования. Выделена актуальная тематика диссертационных исследований в области наук об образовании из перечня, подготовленного Российской академией образования (РАО) и утвержденного Высшей аттестационной комиссией при Минобрнауки России. Указанные темы должны стать главным ориентиром для адъюнктов, аспирантов и докторантов при уточнении ими тем своих научных работ.

Ключевые слова: вектор, историко-педагогическое знание, педагогика, психология, педагогические исследования, актуальная тематика диссертаций

Для цитирования

Романов А. А. Основные направления современных педагогических исследований // Векторы психолого-педагогических исследований. 2023. № 1(01). С. 10–17

PHILOSOPHY AND METHODOLOGY OF PEDAGOGY

Original article

THE MAIN DIRECTIONS OF MODERN PEDAGOGICAL RESEARCH

Aleksej Alekseevich Romanov¹

¹ Academy of the FPS of Russia, Ryazan, Russia, a.romanov@365.rsu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0066-6860>

Abstract. The article shows the increasing role of pedagogy, psychology, historical and pedagogical knowledge in the process of professional training of a modern specialist. The names of K. D. Ushinsky, I. P. Pavlov, K. E. Tsiolkovsky, E. D. Dneprov are named as examples to follow in scientific work and pedagogical service. The main directions of pedagogical research corresponding to the current demands of a developing society and demanded by the practice of higher education are outlined. The current topics of dissertation research in the field of education sciences are highlighted from the list prepared by the Russian Academy of Education (RAO) and approved by the Higher Attestation Commission under the Ministry of Education and Science of the Russian Federation. These topics should become the main reference point for adjuncts, postgraduates and doctoral students, when clarifying the topics of their scientific papers.

Keywords: vector, historical and pedagogical knowledge, pedagogy, psychology, pedagogical research, current topic dissertation

For citation

Romanov, A. A. 2023, 'The main directions of modern pedagogical research', *Vectors of psychological and pedagogical research*, iss. 1(01). pp. 10–17.

Современная ситуация развития общественного устройства России ставит перед образовательными организациями разного уровня задачу поиска ответов на стремительно увеличивающееся количество вопросов, связанных с профессиональной, общекультурной и нравственной подготовкой молодого поколения. При этом объективно возрастают роль таких наук, как педагогика и психология, а также потребность интеграции исследований актуальных проблем образования и воспитания молодежи. Выполнению поставленных задач, в частности, послужит открытие в Академии ФСИИ России научного журнала «Векторы психолого-педагогических исследований», ориентированного на поиск и публикацию новых научных разработок в педагогике и психологии.

Образование сегодняшнего дня, по нашему глубокому убеждению, должно быть нацелено не только на знаниевую компоненту, профессиональные компетенции будущих специалистов, но и не в меньшей степени, а скорее в большей на формирование у них стремления к освоению культурного наследия, накопленного человечеством. Освоение достижений культуры способствует пониманию безальтернативности диалогового подхода к общению между людьми и цивилизациями. Только в процессе присвоения ценностных

смыслов культуры может осуществляться духовно-нравственное становление и профессионально-этическое самоопределение личности.

Основы современной и будущей педагогической культуры базируются на историко-педагогическом знании как продукте развития человеческого общества. Педагогическую науку при этом можно представить исключительно в единстве всего богатства педагогического прошлого и настоящего [6]. В прошлом мы находим замечательные образы наших соотечественников, бравших на себя повышенную ответственность за нравственное здоровье народа, жизнь и творчество которых способно быть примером служения непреходящим ценностям образования и культуры. Многие мысли выдающихся ученых и деятелей образования, посвятивших жизнь педагогическим исканиям, и сегодня воспринимаются скорее как настоящее и будущее. Среди них, например, мы выделяем близкие рязанцам имена И. П. Павлова и К. Э Циолковского, но не все знают о их достижениях в области психологии и педагогики. Наследие и жизненный подвиг этих великих ученых помогает нам в осознании человеческих ценностей, где главное место занимает интеллект, беззаветное служение науке, любовь к Родине, стремление к улучшению человеческих отношений.

Первым русским лауреатом Нобелевской премии, физиологом мирового уровня стал И. П. Павлов. При этом его идеи, связанные с изучением проблем образования и воспитания человека, оказали значительное влияние на развитие психологии и педагогики XX в. Наследие И. П. Павлова на новом научном уровне и сегодня востребовано такими развивающимися направлениями, как психологическая педагогика, нейропсихология и нейропедагогика.

Многие люди, знакомые с именем К. Э. Циолковского, даже не догадываются, насколько богаты его труды педагогическими идеями. Великий ученый, получивший мировую известность в сферах космической философии и описания ракет, пионер таких научных направлений, как астронавтика и ракетодинамика, писатель-фантаст, был и вдохновенным педагогом, разработчиком уникальной теории антропокосмической педагогики. В истории науки он встал, пожалуй, в ряд великих мыслителей, мечтавших о лучшей доле человека на земле и совершенном мироустройстве (Платон, Т. Кампанелла, Т. Мор, Ф. Бэкон, Я. А. Коменский, Ж.-Ж. Руссо, Ш. Фурье, К. Н. Вентцель и др.).

Среди великих подвижников, прославивших наше Отечество, заслуженное место занимает профессиональный педагог К. Д. Ушинский. Отражая потребности общества в развитии национальной системы образования, он создал свою оригинальную педагогическую теорию, соответствующую духовному миру и общенациональным интересам, ставшую достоянием отечественной культуры. Классик педагогики одним из первых масштабно поставил задачу построения новой народной школы в качестве необходимого условия общественного развития страны, освободившейся от крепостного права. Позиция К. Д. Ушинского о цели первоначального обучения важна не только для педагогов, но и для психологов. Его важнейшим достижением становится попытка осуществления педагогического синтеза научных знаний о человеке. Выстраивая собственную философию образования, он одновременно закладывал и основы для выделения психологии в самостоятельную науку. Понятия деятельности и развития в его теории становятся ключевыми и неразрывными, он обосновывал принципы развития и деятельности задолго до появления деятельностного подхода в педагогике и психологии XX в. В силу этого К. Д. Ушинского необходимо считать не только великим педагогом, но и великим психологом мирового уровня, создателем практико-ориентированной психологии, труды которого нуждаются в новом прочтении, так как, говоря словами академика Э. Д. Днепровы, «наступает время Ушинского» [3, с. 489].

Обращение к имени Э. Д. Днепров, известного исследователя наследия К. Д. Ушинского, руководителя судьбоносного для отечественного образования Временного научно-исследовательского коллектива (ВНИК) «Школа», разработавшего концепцию развития общеобразовательной школы, одобренную Всесоюзным съездом работников народного образования (1988), первого избранного министра народного образования Российской Федерации (1990), знаменует символическую связь исторических эпох, дает яркий образец для подражания всем педагогическим работникам, преподавателям, учащимся военных и гражданских вузов.

Э. Д. Днепров, человек пассионарного типа, при жизни ставший легендой, был успешным офицером флота, историком, историком педагогики, филологом, журналистом, в 1961 г. предложившим Н. С. Хрущеву провести демократические реформы в стране (за что был исключен из членов КПСС). По словам бывшего президента РАО академика А. В. Петровского, все прогрессивные начинания последнего двадцатилетия XX в. в истории отечественного образования всегда будут связаны с именем Э. Д. Днепров – «самого крупного социального мыслителя и социального реформатора в российском образовании на рубеже прошлого и нынешнего столетий». О таких людях, как Эдуард Дмитриевич Днепров, о людях-могиранах нужно писать много, писать и учиться у них, читая страницы их жизни, познавая при этом новые смыслы. Он вошел в историю заслуженно, сам стал историей [4, с. 204, 211].

Всегда будут иметь стратегический характер исследования развития высшего профессионального образования в условиях укрепления его национальных основ, устойчивого развития вузов, создания в них образовательных, воспитательных и информационных сред, инновационной деятельности их кафедр, создания систем оценки и контроля знаний обучающихся. Нужно прогнозировать и повышение интереса к новым технологиям организации образовательного процесса, формирующим аксиосферу будущих специалистов в качестве основы их профессионального становления [7].

Положительно себя зарекомендовали и имеют значительный потенциал для инновационного развития диалоговые технологии [1]. По мнению профессора Н. А. Асташовой, «анализ современных интерактивных технологий, методов, практик, используемых в образовании, показывает существенные преобразования в этой сфере, отражающие естественное стремление к активности в образовательном пространстве, стратегическую направленность на принципиальные изменения в деятельности учителя и учеников и даже национальный колорит жизни. Включение диалога в образовательный процесс придает ему своеобразную оригинальность и даже исключительность в самовыражении субъектов обучения и воспитания» [2, с. 158].

Основные задачи образовательной среды любого вуза ориентированы на формирование нравственной и эстетической культуры, морального сознания обучающихся [8]. Не секрет, что многие критерии этих понятий в значительной степени были размыты в последние десятилетия. В силу этого сердцевину воспитательной работы образовательной организации любого ведомственного подчинения должны составлять такие великие и вечные категории, как добро, совесть, стыд, честь, достоинство, гражданственность, патриотизм. Этим во многом будет определять не только духовный облик и интеллектуальный уровень граждан России, но и ее будущее.

Важными направлениями развития высшего образования в современном мире являются его индивидуализация и креативная ориентация, повышение эффективности

образовательных программ; преодоление опасностей на пути цифровизации; духовно-нравственное воспитание и пр. [5].

Вектор масштабным, многоаспектным и междисциплинарным исследованиям задан сегодня Федеральным законом от 6 февраля 2023 г. № 10-ФЗ «О пробации в Российской Федерации».

Особо внимание обратим на то, что важнейшим направлениям научных исследований (в нашем случае по педагогике) должна соответствовать тематика диссертационных работ адъюнктов и аспирантов. В 2022–2023 гг. Российская академия образования (РАО) организовала масштабную деятельность по определению актуальных тематик диссертаций в области наук об образовании, закончившуюся созданием специального перечня¹, который должен стать главным ориентиром для адъюнктов, аспирантов и докторантов при уточнении тем своих научных работ.

В предисловии к перечню актуальных тематик диссертационных исследований в сфере наук об образовании председатель ВАК при Минобрнауки России В. М. Филиппов обратил внимание на результаты анализа тем защищенных диссертаций соискателями ученой степени по педагогическим наукам за период с 2011 по 2020 год. Значительная часть исследований была посвящена традиционным аспектам педагогической науки: формированию профессиональных или развитию коммуникативных компетенций и творческих способностей. Всего за этот период было защищено 9749 диссертаций по педагогическим наукам: 869 докторских и 8880 кандидатских, что соответствует 4,8 % для докторских и 6,8 % для кандидатских от общего числа защит. Темы для научных работ при этом выбирают научные руководители, нередко исходя из накопленного опыта, а такие актуальные тематики, как «интерактивное обучение, сетевое взаимодействие, волонтерство, взаимодействие семьи и школы, функциональная грамотность, академическое письмо, наставничество и др. недостаточно представлены в диссертационных исследованиях»².

В. М. Филиппов отмечает изменение социально-экономической среды, требующей научно обоснованных рекомендаций для новых методик и практик обучения, чтобы тематика диссертаций в области наук об образовании была направлена на решение педагогических задач настоящего и будущего. В силу этого разработка нового перечня актуальных тематик диссертационных исследований на период действия Номенклатуры 2021 г. является важной и своевременной. Такую неординарную работу провел совет по диссертационным исследованиям РАО в течение 2022–2023 гг.

Начальный этап формирования такого перечня, по словам академика В. М. Филиппова, проходил в июне 2022 г. на основе опроса 103 профильных организаций и 73 диссертационных советов, которыми было предложено 3350 формулировок тем. Затем проведена многократная экспертиза их актуальности. На втором этапе в ноябре 2022 г. названные организации верифицировали актуальность предложенных 3350 формулировок тематик, из них актуальными на 70 % и выше было признано 2036, на 50–70 % – 1293. В этой работе в 2022–2023 гг. достаточно активное участие приняла кафедра юри-

¹ См.: Об актуальных тематиках диссертационных исследований : письмо РАО от 5 сент. 2023 г. № 3740-11/02 (подписано президентом РАО О. Ю. Васильевой и и. о. вице-президента РАО, председателем ВАК при Минобрнауки России В. М. Филипповым).

² См.: Перечень актуальных тематик диссертационных исследований в области наук об образовании. М. : Российская академия образования ; Высшая аттестационная комиссия при Минобрнауки России, 2023. С. 12.

дической психологии и педагогики Академии ФСИН России (И. С. Ганишина, А. А. Романов). В ходе экспертизы формулировок актуальных тематик членами профильного экспертного совета ВАК при Минобрнауки России 2632 тематики были откорректированы и признаны актуальными, а 718 исключены как неактуальные¹.

Далее В. М. Филиппов поясняет, что в марте 2023 г. в результате дополнительного сбора предложений по направлениям исследований с малым числом тематик в рамках специальностей 5.8.4, 5.8.5, 5.8.6 от профильных «спортивных» научных и образовательных организаций в перечень было добавлено 532 тематики. В апреле 2023 г. после дальнейшей экспертизы президиум РАО принял за основу перечень актуальных тематик диссертационных исследований в области наук об образовании, содержащий 2566 тематик по 208 направлениям исследований 7 научных специальностей в области наук об образовании (постановление президиума РАО от 25 мая 2023 г. № 4/1).

После общественного обсуждения перечня в июне 2023 г. поступило 2001 предложение по изменению формулировок, удалению и добавлению новых тематик от организаций и граждан. Эксперты рабочей группы (июль 2023 г.) после корректировки формулировок оставили в итоговом документе 1989 тематик, который и был утвержден президиумом ВАК при Минобрнауки России 14 июля 2023 г.

Разработанный перечень актуальных тематик диссертационных исследований в области наук об образовании соотносится с Номенклатурой научных специальностей 2021 г. (педагогические науки) и ежегодно будет обновляться с учетом поступивших предложений по изменению формулировок, удалению и добавлению новых тематик от профильных организаций и специалистов в данной сфере. Входящие в перечень актуальные тематики должны стать ориентиром для соискателей ученых степеней кандидата и доктора педагогических наук, их научных руководителей и консультантов при выборе темы диссертации или основных направлений научных исследований по педагогике².

Что касается научной специальности 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования, то перечень включает в себя 426 актуальных тем, сгруппированных по 44 направлениям³. В представленном многообразии адъюнктам и аспирантам будет легче определиться с нужным вектором своих диссертационных исследований. В системе образовательных организаций ФСИН России на сегодняшний день востребован практически весь спектр актуальных тематик. Среди них назовем лишь некоторые: междисциплинарные основы педагогических исследований, инновации в образовании; оценка качества образования и педагогических исследований; история развития педагогической науки и образования; педагогические аспекты формирования самосознания, самоопределения и саморазвития человека; развитие непрерывного образования; педагогическое взаимодействие в информационно-образовательной, гибридной среде; индивидуализация и дифференциация образования; гуманизация образования; модели обучения и образовательные технологии; учебно-методическое обеспечение учебного процесса; образовательный процесс как целостное педагогическое явление; взаимодействие участников образовательных отношений; контроль и оценка образовательных результатов обучающихся.

¹ См.: Перечень актуальных тематик диссертационных исследований в области наук об образовании. С. 12.

² См.: Там же. С. 13.

³ См.: Там же. С. 15–37.

Выделим также следующие направления исследований: социокультурные аспекты образования; социокультурная и личностная обусловленность воспитания; педагогические аспекты организации социально-культурной деятельности обучающихся; ценностные основания построения воспитательных систем в современном социокультурном пространстве, в образовательных организациях различных уровней образования; взаимосвязь воспитания личности и развития коллектива (сообщества); теория и практика организации воспитательного процесса в образовательных организациях различных типов, по различным уровням образования; воспитательные и социокультурные практики, детские и молодежные общественные движения и объединения; педагогическое просвещение родителей; кибербезопасность личности.

Особое значение для адъюнктов образовательных организаций ФСИИ России имеет направление исследований, связанное с развитием и воспитанием несовершеннолетних, содержащихся в образовательных организациях различного типа (в том числе закрытого), профилактикой и коррекцией асоциального поведения обучающихся. Для диссертационных работ предлагаются следующие тематики: концепции социализации подростков с девиантным (делинквентным) поведением, педагогические основы профилактики беспризорности и безнадзорности подростков; педагогическое сопровождение подростков, склонных к делинквентному (девиантному) поведению; проблема профилактики противоправного поведения обучающихся общеобразовательных организаций, обучающихся с интеллектуальными нарушениями; ранняя профилактика отклонений в личностном развитии ребенка как условие предупреждения асоциального поведения. Отметим также большое методологическое значение таких тематик, как: образовательная политика, стандартизация образования, государственно-общественное управление образованием, теория и практика лидерства в образовании¹.

Мы призываем коллег и всех заинтересованных специалистов активно включиться в работу журнала «Векторы психолого-педагогических исследований». Приглашаем поделиться своими мыслями не только неординарных ученых из региональных образовательных организаций, но также известных лидеров ведущих отечественных центров науки. Одновременно мы хотим дать возможность талантливым молодым педагогам и психологам говорить о своих исследованиях наравне с корифеями. Только вместе мы сможем быть на передовых рубежах современной педагогики и психологии.

Список источников

1. Асташова Н. А. Инновационные педагогические технологии в образовании: риски и перспективы // Образование и общество. 2022. № 6(137). С. 21–27.
2. Асташова Н. А. Развитие аксиосферы будущих педагогов в условиях диалогового пространства образования : монография. Брянск : РИО БГУ ; Белобережье, 2018. 240 с.
3. Романов А. А., Ганишина И. С. Великий педагог и великий психолог К. Д. Ушинский (к 200-летию со дня рождения) // Человек: преступление и наказание. 2023. Т. 31(1–4), № 3. С. 489–502.
4. Романов А. А. Памяти Эдуарда Дмитриевича Днепровца // Психолого-педагогический поиск. 2015. № 1(33). С. 204–212.

¹ См.: Перечень актуальных тематик диссертационных исследований в области наук об образовании. С. 33.

5. Современные векторы образования: теория и практика : ст. и материалы Всерос. науч.-практ. конф. (с междунар. участием), Коломна, 24 дек. 2019 г. / под общ. ред. С. А. Ермолаевой. Коломна : Государственный социально-гуманитарный университет, 2020. 240 с.

6. Теория и практика современного образования в пространстве историко-педагогического процесса : монография / под ред. Г. Б. Корнетова. М. : Академия социального управления, 2023. 396 с.

7. Ценности современного образования: новые исследования : монография / под ред. Н. А. Асташовой. Брянск : РИО БГУ ; Аверс, 2023. 292 с.

8. Эстетическая культура и эстетическое воспитание сотрудников правоохранительных органов. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Юнити-Дана, 2023. 320 с.

References

1. Astashova, N. A. 2022, 'Innovative pedagogical technologies in education: Risks and Prospects', *Education and Society*, iss. 6(137), pp. 21–27.

2. Astashova, N. A. 2018, *The development of the axiosphere of future teachers in the context of the dialogue space of education: monograph*, RIO BGU, Beloberezh'e, Brjansk.

3. Romanov, A. A. & Ganishina, I. S. 2023, 'The great teacher and the great psychologist K. D. Ushinsky (on the 200th anniversary of his birth)', *Man: crime and punishment*, vol. 31(1–4), iss. 3, pp. 489–502.

4. Romanov, A. A. 2015, 'In memory of Eduard Dmitrievich Dneprov', *Psychological and pedagogical search*, iss. 1(33), pp. 204–212.

5. Ermolaeva, S. A. (ed.) 2020, *Modern vectors of education: theory and practice: articles and materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference (with international participation), Kolomna, December 24, 2019*, State Social and Humanitarian University, Kolomna.

6. Kornetov, G. B. 2023, *Theory and practice of modern education in the space of the historical and pedagogical process: monograph*, Academy of Social Management, Moscow.

7. Astashova, N. A. (ed.) 2023, *The values of modern education: new research: monograph*, RIO BGU, Avers, Brjansk.

8. *Aesthetic culture and aesthetic education of law enforcement officers 2023*, 2nd edn, Juniti-Dana, Moscow.

Информация об авторе

А. А. Романов – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры юридической психологии и педагогики факультета психологии и probation.

Information about the author

A. A. Romanov – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Legal Psychology and Pedagogy, Faculty of Psychology and Probation.

Примечание

Содержание статьи соответствует научной специальности 5.8.1 Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки).

Статья поступила в редакцию 17.10.2023; одобрена после рецензирования 13.11.2023; принята к публикации 28.11.2023.

The article was submitted 17.10.2023; approved after reviewing 13.11.2023; accepted for publication 28.11.2023.

Научная статья

УДК 37.013.77+37.015.3-051

К ВОПРОСУ О ПЕДАГОГИЧЕСКОМ АВТОРИТЕТЕ

Григорий Борисович Корнетов¹

¹ Корпоративный университет развития образования, г. Москва, Россия, kqb58@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0001-5974-3464>

Аннотация. В статье проблема педагогического авторитета рассматривается в контексте наследия Х. Арендт. Делается вывод о том, что идеи германо-американского мыслителя дают возможность взглянуть по-новому на ряд важных для педагогики проблем. Это, несомненно, требует специального монографического исследования текстов Х. Арендт в логике дальнейшего познания объекта и предмета педагогической науки.

Ключевые слова: авторитет, педагогический авторитет, Х. Арендт, авторитет в политике и образовании

Для цитирования

Корнетов Г. Б. К вопросу о педагогическом авторитете // Векторы психолого-педагогических исследований. 2023. № 1(01). С. 18–32

Original article

ON THE ISSUE OF PEDAGOGICAL AUTHORITY

Grigoriy Borisovich Kornetov¹

¹ Corporate University of Education Development, Moscow, Russia, kqb58@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0001-5974-3464>

Abstract. In the article, the problem of pedagogical authority is considered in the context of the legacy of X. Arendt. It is concluded that the ideas of the German-American thinker provide an opportunity to take a fresh look at a number of important problems for pedagogy. This undoubtedly requires a special monographic study of the texts of X. Arendt in the logic of further cognition of the object and subject of pedagogical science.

Keywords: authority, pedagogical authority, H. Arendt, authority in politics and education

For citation

Kornetov, G. B. 2023, 'On the issue of pedagogical authority', *Vectors of psychological and pedagogical research*, iss. 1(01). pp. 18–32.

© Корнетов Г. Б., 2023



Статья лицензируется в соответствии с лицензией [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

В истории человеческой цивилизации феномену авторитета принадлежит особое место. Ф. М. Достоевский (1821–1881) в легенде о Великом инквизиторе, являющейся важнейшей составной частью его последнего романа «Братья Карамазовы» (1880), относил авторитет (наряду с чудом и тайной) к тем единственным силам, которые могут обуздать бунтовщиков, «навечно победить и пленить совесть» людей «для их счастья» [12].

Отмечая, что «проблемы изучения сущности авторитета в общем и авторитета педагога в частности поднимались в различных обществоведческих науках, начиная с эпохи античности», Е. Ю. Сысоева и М. А. Корсун пишут, что «в современной научно-педагогической мысли под авторитетом принято понимать общепризнанное значение, влияние какого-либо лица, группы, организации, системы взглядов в силу определенных качеств, заслуг, знаний и (или) опыта, основанное на доверии со стороны объекта влияния и проявляющееся в способности носителей авторитета направлять, не прибегая к принуждению, мысли, чувства и поступки других людей, а также в готовности последних признать за носителями авторитета права на руководство и следовать их указаниям и советам» [33].

В педагогике наличие авторитета у учителя, воспитателя, наставника традиционно признается важнейшим условием успешного осуществления обучения и воспитания новых поколений. Так, выдающийся русский педагог В. П. Вахтеров (1853–1924) в начале XX в. подчеркивал, что «важную роль в деле воспитания играет авторитет учителя». При этом он обращал внимание на то, что «будет плохо, если этот авторитет хотят основать на одной только власти, присвоенной положением учителя. Еще хуже, если он будет поддерживаться страхом наказаний. В основе авторитета должны лежать любовь и уважение к учителю со стороны детей, а затем уже привычка подчиняться ему, основанная на его умственном и нравственном влиянии и превосходстве» [11]. Классик советской педагогики А. С. Макаренко (1888–1939), будучи убежден, что авторитет – это не талант, даваемый от природы, а средство достижения целей воспитания, которое должно соответствующим образом организовываться, писал: «Самый смысл авторитета в том и заключается, что он не требует никаких доказательств, что он принимается как несомненное достоинство старшего, как его сила и ценность, видимая, так сказать, простым детским глазом» [26].

В серии собственных работ, посвященных обоснованию существования педагогики авторитета как одной из базовых парадигм образования [17], мы показали, что авторитет наставника, учителя, воспитателя лежит в основе подавляющего большинства способов организации педагогического процесса. От питомцев, воспитанников, учеников, как правило, требуется безусловно принимать ведущую роль педагога как человека, управляющего, руководящего их развитием, добросовестно выполнять его требования, добровольно следовать его предписаниям и указаниям. Установки, требующие повиновения наставникам, пронизывают человеческую культуру: заповеди народной педагогики, древнейшие религиозные, философские и литературные тексты, политико-правовые трактаты, различные памятники педагогической мысли. В повседневной семейной жизни, в различных формах ученичества, в образовательных учреждениях те, кого обучали и воспитывали, как бы по определению должны были слушаться тех, кто обучал и воспитывал. Наставник считался носителем истины, хранителем векового опыта и заветов предков, а иногда и источником священного знания [20].

Многочисленные публикации убедительно свидетельствуют о том, что в середине XX – первой четверти XXI в. проблема авторитета привлекает к себе все большее внимание как представителей философии, так и представителей различных социально-

гуманитарных наук, прежде всего социологии, политологии, психологии. Это в полной мере касается и педагогического знания [2]. В формате объекта и предмета педагогики разработка вопросов авторитета сегодня, как правило, осуществляется посредством отбора и педагогической интерпретации соответствующих наработок философов, социологов, политологов, психологов и т. д. В данном контексте для педагогики исключительный интерес представляет концепция авторитета, которую разработала в середине XX в. Ханна Арендт – выдающийся немецко-американский философ, политолог и историк еврейского происхождения.

Статью «Женщина-философ. Путь Ханны Арендт» Т. А. Цветкова начинает следующими словами: «Всемирно известные мыслители, как правило, мужчины. Их имена у всех на слуху – Аристотель, Сократ, Платон, Конфуций и др. Но и среди женщин есть те, чьи труды были признаны мировой общественностью. Добиться успеха в качестве философа удалось Ханне Арендт» [34]. Стэнфордская энциклопедия философии утверждает, что «Ханна Арендт (1906–1975) была одним из самых влиятельных политических философов XX века» [1]. По словам А. А. Проскуриной, разработанная Х. Арендт концепция «политической деятельности... является одной из наиболее последовательных и целостных попыток осмысления самостоятельной деятельности человека и особенностей ее реализации в современной действительности» [29].

Д. М. Носов, анализируя наследие Х. Арендт, обращает внимание на то, что, во-первых, «наше сегодняшнее сознание воспринимает ее прежде всего как политического мыслителя», во-вторых, «ее концепции присутствуют практически во всех учебниках по политологии», в-третьих, «успех книг Арендт в значительной степени обусловлен именно поиском глубокого фундамента под происходящими политическими процессами» [28]. Именно обращенность к пространству политической жизни общества во многом объясняет то обстоятельство, что вопросы авторитета и воспитания Х. Арендт рассматривает так или иначе в контексте политической проблематики. Тем более, как отмечает О. Комков, «по мнению Ханны Арендт, политика еще с древних времен была сферой становления человека человеком» [15]. А педагогика как раз занимается проблемой изучения и организации этого становления.

С точки зрения Л. А. Красновой, «Арендт детально рассматривает понятие авторитета, главная суть которого – «это все то, что заставляет людей слушаться». Если обратиться к негативному контексту данного понятия, по мнению Арендт, сегодня авторитет исчез в связи с его произошедшим кризисом. Случился «крах всех традиционных авторитетов», моделей, устоявшихся ранее примеров образа жизни, когда они перестали быть прочной опорой. При тоталитарном режиме, например, остается насилие в качестве главного инструмента правления, поэтому понятия «авторитет» и «насилие» становятся равными по значению, взаимозаменяемыми, что неверно, подчеркивает Арендт. В итоге мы видим, что «авторитет» все же остается – в отрицательном смысле». Л. А. Краснова обращает внимание на то, что Х. Арендт согласна «с трудностью в сопротивлении авторитету, выявлении его намерений, соотнесении их с критериями моральности, добра и зла, недопущении приглушения моральных ценностей и учета гибкости человеческой природы» [24].

Отечественная педагогическая наука, рассматривая и решая проблему авторитета в процессе образования человека, переосмысливая ее в новых социально-исторических условиях, до сих пор не обращалась к концепции авторитета, содержащейся в наследии Х. Арендт. И хотя эта концепция разрабатывалась в формате прежде всего полити-

ческой теории, сама Х. Арендт включила ее в определенный педагогический контекст, прежде всего в двух своих эссе начала 1950-х годов – «Кризис в воспитании» [3] и «Что такое авторитет» [4].

Прежде чем рассматривать педагогический авторитет в контексте созданной Х. Арендт концепции авторитета, в самом общем виде охарактеризуем данную концепцию. Для этого обратимся к изданной в 2017 г. междисциплинарной по своей сути работе отечественного исследователя А. В. Марей «Авторитет, или Подчинение без насилия», в которой выделен отдельный параграф «Плач по авторитету: Ханна Арендт» [27].

Особо отмечая выдающийся вклад Х. Арендт в развитие теории авторитета, А. В. Марей пишет, что «одной из основных работ второй половины XX в., посвященных авторитету, стало эссе Х. Арендт «Что такое авторитет?», включенное ею в сборник «Между прошлым и будущим» (1961)». Он обращает внимание на то, что «ключевой проблемой для Арендт... стал кризис западной культуры после Второй мировой войны... Этот кризис она характеризует как чисто политический, а его истоки видит в событиях гораздо более раннего периода, а именно – в начале Нового времени, когда Европа, по ее словам, утратила «римское триединство религии, традиции и авторитета». При такой постановке вопроса категория авторитета, разумеется, приобретает первостепенное значение для понимания Арендт всей западной культуры». Высказывая мнение о том, что «Арендт воспринимает авторитет только и исключительно как политический феномен», А. Марей пишет, что «исчезновение авторитета связывается мыслителем с утратой миром культурной целостности и единой традиции». Он подчеркивает, что «Арендт выделяет две основных формы бытования авторитета, увязывая их с двумя возможными моделями легитимации авторитарного общества... Первая из выделенных ею форма возводится к Платону и связывается с платоновским учением об идеях. Правитель-философ, чей авторитет имеет трансцендентную основу, внешнюю по отношению к миру, чье знание опирается на вечные и неизменные образцы, должен править не насильем и не убеждением. Подчинение ему граждан идеального полиса сугубо добровольно и основывается на их свободном выборе и на том, что философ знает что-то скрытое от них. Именно этот тип авторитета, по мнению Арендт, будет максимально близок к христианскому его пониманию: их роднит то, что источник авторитета в обоих случаях находится недостижимо далеко – вовне как управляемого общества, так и самого правителя». Далее А. В. Марей констатирует, что «вторая форма, имеющая в своей основе римскую политическую культуру, строится на постоянной опоре на традицию и постоянно возвращается к ней... Вечное основание авторитета и его главное действие заключается в постоянном приращении основания, в укреплении традиции... В отличие от подчинения посредством власти или убеждения, имеющего, по сути, сиюминутный характер, авторитет укореняет это подчинение во времени, становится основанием власти, опрокинутым в прошлое». А. В. Марей отмечает принципиальное значение того обстоятельства, что «авторитет в трактовке Х. Арендт представляет собой некий третий вид повиновения, существующий наравне с властью и убеждением... Авторитет у Арендт не предполагает насилия... Арендт... постулирует несовместимость этих двух моментов и утверждает гибель авторитета при появлении насилия... Авторитет одновременно не приемлет не только насилия, но и убеждения». С точки зрения А. В. Марей, «Арендт не прописывает, но, по всей видимости, подразумевает то, что в таком случае, единственной возможной опорой отношений, построенных на авторитете, остается вера подвластных во властителей и их верность традициям их предков. Повиновение,

основанное на вере, может подразумевать свободу повинующихся». Вывод, к которому приходит А. В. Марей, анализируя разработанную Х. Арендт концепцию авторитета, следующий: «Вместо социально признаваемого знания авторитет начал трактоваться ей как чистый случай подчинения без насилия, подчинения, при котором повинующиеся люди остаются столь же свободными, как и ввне его. Основной же функцией авторитета в рамках этой концепции стало постоянное обращение в прошлое, поддержание и наращивание традиции и за счет этого – обеспечение стабильности общества» [27].

Для более глубокого понимания рассмотренной выше концепции авторитета, имея в виду то, что Х. Арендт создавала ее в формате политической теории, следует обратить внимание на высказанное А. Саликовым мнение, согласно которому «взгляды Арендт очень близки античным представлениям о политике, согласно которым политика представляет собой процесс совместного обсуждения общих для всех граждан полиса дел. Однако, как полагала Ханна Арендт, в современном мире политика как сфера межчеловеческой коммуникации умирает. Согласно Арендт, современный человек, озабоченный лишь своими утилитарными жизненными потребностями, добровольно отказывается от действия в политическом пространстве публичности, пренебрегая тем самым возможностью явить себя миру, показать другим свое «Я». Иными словами, человек перестает участвовать в делах мира, в котором он живет. Происходит его отчуждение от мира. Арендт полагает, что сосредоточенность современного человека на своей приватной жизни, его уход в свой внутренний мир, уклонение от публичного диалога – одна из главных причин многих общественных недугов нашего времени» [32]. Добавим, что, как будет показано в дальнейшем изложении, проблему авторитета в современном образовании Х. Арендт прямо и непосредственно связывает с решением задачи ввести обучающегося ребенка в пространство окружающего его мира.

Опираясь на изложенные положения, перейдем к рассмотрению проблемы авторитета в педагогике на основе идей, содержащихся в работах Х. Арендт «Что такое авторитет?» и «Кризис в воспитании». Построим дальнейшее изложение в форме комментариев к некоторым фрагментам текстов Х. Арендт.

Х. Арендт: *«Из современного мира авторитет исчез. Поскольку мы больше не можем опираться на какой-либо подлинный и бесспорный опыт, общий для всех, само понятие авторитета погрузилось во тьму путаницы и разногласий. Его природа по большей части уже не воспринимается как самоочевидная или хотя бы доступная пониманию каждого... В нашем столетии эволюция современного мира сопровождалась непрекращающимся, все нарастающим и углубляющимся кризисом авторитета... Кто... может отрицать, что исчезновение практически всех традиционных видов авторитета стало одной из заметных характерных черт современного мира?»* [4]. Кризис авторитета, его «исчезновение» в полной мере коснулось не только политической, но и педагогической сферы общественной жизни в единстве ее когнитивных и практических проявлений. В педагогике эта тенденция восходит к XVI в., к идеям М. Монтеня (1533–1592), акцентировавшего внимание на необходимости всяческой поддержки самостоятельной активности ребенка в обучении и воспитании, а также к идеям Эразма Роттердамского (1469–1536), применившего тезис о свободе воли человека к организации педагогического взаимодействия с растущим и развивающимся ребенком. В России критическое отношение к педагогическому авторитету впервые было последовательно изложено и обосновано Н. А. Добролюбовым (1836–1861) в статье «О значении авторитета в воспитании» (1858). В 1909 г. выдающийся представитель отечественного сво-

бодного воспитания К. Н. Вентцель (1857–1947) опубликовал статью «Принцип авторитета и его значение в жизни и воспитании», в которой трактовал авторитет как фактор, крайне негативно влияющий на развитие ребенка. На Западе во второй половине XX в. с критикой авторитета учителя выступили представители так называемой антипедагогике (Е. Браунмюль, М. Винклер, Р. Генри, Г. Купфер, М. Манонни, А. Миллер, Г. фон Шенбек и др.). По мере становления и развития постиндустриального информационного общества, его цифровизации существенно усилились тенденции, способствовавшие негативному отношению к авторитету в педагогической сфере. К числу этих тенденций следует отнести, во-первых, резкое усиление, наметившегося еще на рубеже XIX–XX вв. стремления преодолеть традиционализм в педагогике в пользу постоянных, непрерывных, радикальных обновлений целей, задач, форм, методов, средств воспитания и обучения новых поколений, что выражало собой торжество идеи прогресса в общественном сознании. Во-вторых, признание правомерности параллельного существования различных подходов к пониманию природы, сущности, особенностей, способов осуществления педагогической деятельности, строящихся на самых разных, иногда прямо противоположных основаниях. Это выражало отношение релятивистской идеологии к объяснению и пониманию процессов общественной жизни. В-третьих, начало процесса утраты школой (и другими институтами формального образования) статуса главного, основного пространства образования новых поколений посредством приобщения его к накопленному и опредмеченному в знаниях многотысячелетнему опыту человечества. В-четвертых, начало процесса утраты учителем (преподавателем) статуса человека, являющегося уникальным носителем и источником знаний для новых поколений. В-пятых, активизация процесса ограничения власти взрослых над детьми, признание за последними права иметь собственное мнение, начало юридического оформления защиты подрастающих поколений от стремления взрослых применить к ним в воспитательных целях физических наказаний, а также наказаний, унижающих детей и подростков. В-шестых, усиление социального значения критического мышления как способа самостоятельного постижения людьми реальной окружающей их жизни, что свидетельствовало о кризисе традиционалистского взгляда на мир. Все это в своей совокупности привело к тому, что в первой четверти XXI в. традиция безоговорочного признания педагогического авторитета в реальной жизни становится иллюзорной. Ведущий в образовательном процессе все чаще сталкивается с необходимостью особым образом добиваться признания своего авторитета у ведомых им учеников и воспитанников. В результате педагогика активно пытается решать проблему поиска путей, методов и средств, обеспечивающих осознанное и целенаправленное формирование авторитета наставника в сознании его питомцев. Все те процессы, которые явно обозначились на рубеже XIX–XX вв., интенсивно развивались и в XX столетии, и в начале III тысячелетия.

Х. Арендт: *«Самый значительный симптом кризиса, показывающий его глубину и серьезность, состоит в том, что он распространился на такие дополитические области, как воспитание и образование, где авторитет в самом широком смысле всегда воспринимался как естественная необходимость, очевидным образом продиктованная как естественными причинами (например, беспомощностью ребенка), так и политической потребностью поддерживать преемственность созданной цивилизации, а для этого необходимо, чтобы новорожденные (то есть вновь прибывшие) получали проводников в уже устроенном мире, куда они попадают чужаками. В силу ее простого и фундаментального характера эта форма авторитета на*

протяжении всей истории политической мысли служила моделью для множества самых разнообразных авторитарных форм власти; поэтому тот факт, что угроза нависла даже над этим дополитическим авторитетом, определявшим отношения между взрослыми и детьми, между учителями и учениками, свидетельствует, что на старые, освященные веками метафоры и модели авторитарных отношений больше нельзя полагаться. Как в практическом, так и в теоретическом отношении мы попали в такое положение, которое не позволяет знать, что такое авторитет на самом деле» [4]. Х. Арендт не только признает педагогический авторитет естественной необходимостью в силу природы человека, данной ему от рождения и определяющей особенности его роста и созревания, его вхождения в пространство общественной жизни. Более того, она рассматривает авторитет в области воспитания и образования в качестве исторически исходной модели авторитета политической власти. При этом она прямо указывает на то, что, по ее мнению, рассматриваемый ею кризис политического авторитета в той же мере распространяется и на сферу образования. Все это ставит и перед политологией, и перед педагогикой вопрос о том, что такое авторитет, в нашем случае, что такое педагогический авторитет? Воспитание и образование Х. Арендт воспринимает как атрибуты человеческого общества, существующие «вечно», на всем протяжении его истории, что вполне согласуется с современным пониманием происхождения педагогической деятельности в процессе антропосоциогенеза [6].

Х. Арендт: «В традиции политической мысли с незапамятных времен сложилось обыкновение рассматривать и понимать политический авторитет исходя из модели дополитического авторитета родителей для их детей, учителей для их учеников. Именно эта модель, которую мы находим уже у Платона и Аристотеля, делает понятие авторитета в политике таким бесконечно спорным. Во-первых, оно основано на абсолютном превосходстве, которого никогда не может и с точки зрения человеческого достоинства не должно быть в отношениях между взрослыми. Во-вторых, если исходить из модели воспитания, оно основывается на всего лишь временном превосходстве, а потому становится самопротиворечивым, когда его применяют к отношениям, которые по своей природе не являются временными, – такими, как отношения между правителями и теми, кем они правят» [3]. Х. Арендт, разрабатывая свою концепцию политического авторитета и соотнося политический авторитет с авторитетом педагогическим, который, по ее мнению, является дополитическим, делает попытку развести эти два вида авторитета.

Х. Арендт: «Воспитание относится к самым фундаментальным и необходимым видам деятельности человеческого общества, которое не остается неизменным» [3]; «В образовании и воспитании необходимость «авторитета» очевиднее, чем где-либо. Вот почему для нашего времени так характерно желание искоренить даже эту чрезвычайно специфическую и не имеющую отношения к политике форму авторитета» [4]. Авторитет пронизывает педагогическую сферу жизнедеятельности человека. Эта позиция Х. Арендт при отрицании ею связи авторитета с насильственным принуждением и убеждением требует выработки четкого понимания того, чем является авторитет в образовании человека, в его воспитании и обучении, каковы истоки возникновения педагогического авторитета.

Х. Арендт: «Тот авторитет, которого мы лишились в современном мире, – это не «авторитет вообще», а, скорее, очень специфическая его форма, на протяжении долгого периода времени остававшаяся значимой во всем западном мире... Желаю

обсуждать не «авторитет вообще», а только очень специфическое понятие авторитета» [4]. Предложенное Х. Арендт понимание авторитета как «авторитета вообще», определяющего базовую рамку его понимания, как такового, и «конкретного авторитета», определяемого конкретной исторической реальностью, обращает педагогическую науку не просто к поиску причин возникновения и нарастания кризиса авторитета в образовании, к установлению движущих сил его «отмирания». По сути, перед педагогикой возникает проблема выявления, объяснения и понимания различных форм авторитета в образовании, причин их порождающих и трансформирующих. Х. Арендт признает необходимость наличия авторитета для осуществления педагогической деятельности. По существу, она подразумевает его изменчивость, выражением которой и является рассматриваемый ею кризис. Именно отсюда и проистекает желание Х. Арендт говорить не о кризисе авторитета вообще, а о кризисе одной из его специфических форм. Этот подход полностью применим и к сфере образования.

Х. Арендт: *«Поскольку авторитет требует послушания, его часто неверно принимают за какую-то форму власти или насилия. Тем не менее авторитет исключает применение внешних средств принуждения; там, где применяется сила, авторитет пал. С другой стороны, авторитет несовместим с убеждением – убеждение предполагает равенство и осуществляется через приведение аргументов. Там, где используются аргументы, авторитет остается не у дел... Если авторитет вообще надо как-то определять, то только противопоставляя его как принуждению силой, так и убеждению аргументами... Эта деталь важна в историческом отношении: в одном из своих аспектов наше понятие авторитета восходит к Платону, а когда Платон начал размышлять над введением авторитета в область публичных дел полиса, он понимал, что ищет альтернативу как обыкновенному у греков способу улаживать внутренние дела, убеждению, так и обыкновенному способу улаживать иноземные дела, силе и насилию... Авторитет – это все то, что заставляет людей слушаться... Авторитет подразумевает такое повиновение, при котором люди сохраняют свою свободу; и на склоне лет Платон надеялся найти подобный тип повиновения»* [4]. Х. Арендт формулирует общий подход к пониманию авторитета, как такового, авторитета вообще. Для нее авторитет – это действенное влияние, оказываемое на сознание, поведение, деятельность человека, которое в принципе не может поддерживаться силой (насилием) или убеждением – посредством приведения аргументов. Такой подход вполне может использоваться и при рассмотрении феномена педагогического авторитета. Разрабатывая модель педагогики авторитета, я противопоставляю ей модель авторитарной педагогики как педагогики, основанной на насильственном принуждении воспитуемых принимать педагогические цели их наставников и реализовывать эти цели в процессе регламентируемого образования. Обращение Х. Арендт к идеям Платона демонстрирует признание ею целесообразности исторического рассмотрения исследуемой проблематики, при котором наследие прошлого помогает понять суть существующей реальности. Такой подход широко используется современной педагогической наукой, стремящейся продуктивно соединить знания об истории, теории и практике образования [5].

Х. Арендт: *«Понятие авторитета, по крайней мере в своем позитивном аспекте, имеет сугубо римские корни... В политике авторитет только в том случае сможет приобрести воспитательный вид, если мы вслед за римлянами будем считать, что при любых обстоятельствах предки служат для каждого последующего поколения примером величия, что они по определению maiores, более великие. Везде, где мо-*

дель воспитания посредством авторитета применялась к политической сфере в отсутствие этого убеждения (а такое случалось совсем нередко, да и сегодня остается главным козырем в аргументах консерваторов), она служила в основном тому, чтобы скрыть реальные или вожделенные властные отношения, а те, кто к ней прибегал, на самом деле только притворялись, что воспитывают, а сами стремились господствовать» [4]. Древний Рим, по мнению Х. Арендт, дал образец авторитета, основанного на уважении к традиции, на признании ее приоритета в общественной жизни, в жизни каждого человека. Традиция содержит в себе установления, выполнение которых является обязательным, как бы самим собой разумеющимся. Так, согласно традиции учитель в школе является носителем авторитета, что определяет отношение каждого ученика к нему и к его требованиям. И это согласно традиции не требует никаких обоснований и разъяснений. Просто так должно быть. Х. Арендт дает понять, что такой авторитет имеет тенденцию к сокрытию властных отношений, которые, по ее мнению, к авторитету не относятся.

Х. Арендт: «Слово *auctoritas* происходит от глагола *augere*, «приращивать»: авторитет или те, кто им облечен, постоянно приращивают не что иное, как основание. Авторитетом были наделены старейшины, сенат, или *patres*, получившие его благодаря происхождению и преемственности (традиции) от тех, кто заложил основы всего, что будет потом, от предков, которых римляне называли поэтому *maiores*. Авторитет ныне живущих всегда был произведен и покоился на том, что Плиний назвал *auctores imperii Romani conditoresque*, на авторитете основателей, которых уже не было среди живых. Авторитет в противоположность власти (*potestas*) был укоренен в прошлом, но это прошлое ничуть не меньше присутствовало в настоящей жизни города, чем власть и силы ныне живущих... Авторитетность осуществляемого старейшинами «приращения» состоит в том, что оно суть просто-напросто совет, и чтобы его услышали, не нужно ни повелительной формы, ни внешнего принуждения... Традиция сохраняла прошлое, передавая из поколения в поколение свидетельства предков, которые впервые создали и наблюдали священное основание, а затем приращивали его в веках своим авторитетом. До тех пор, пока эта традиция не прерывалась, авторитет оставался в неприкосновенности, и немислимо было предпринимать действия без оглядки на традицию и авторитет, не согласовав их с принятыми, освященными временем эталонами и моделями, не призвав на помощь мудрость отцов-основателей» [4]. Таким образом, Х. Арендт проясняет смысл того понимания авторитета, который сформировался в Древнем Риме и стал базовым для Западной цивилизации в последующие века, вплоть до эпохи рассматриваемого ею кризиса авторитета. Отсюда следует, что и традиционный педагогический авторитет по сути своей есть феномен укорененный в прошлом и присутствующий в настоящем. Такой педагогический авторитет не предполагает какого-либо принуждения. Ориентация общества на традицию являлась гарантом стабильности такого авторитета во всех сферах его жизни, в том числе в педагогической области.

Х. Арендт: «Кризис авторитета в воспитании теснейшим образом связан с кризисом традиции, то есть с кризисом нашего отношения к пространству прошлого. В этой его части современный кризис особенно тяжело перенести воспитателю, ведь его задача в том и состоит, чтобы быть посредником между старым и новым, а значит, он должен замечательно относиться к прошлому... Авторитет учителя был твердо основан на царящем вокруг авторитете прошлого, как такового... Про-

блема воспитания в современном мире в том, что в силу самой природы предмета воспитатель не может отказаться ни от авторитета, ни от традиции, хотя и работает в мире, который не структурируется авторитетом и не поддерживается традицией» [3]. По существу, Х. Арендт связывает кризис авторитета в воспитании со все более возрастающей ориентацией общественного сознания на идею прогресса, с которой связан отказ от идеализации прошлого, от признания прошлого неизблемым основанием развития социума. Лучшее – это не то, что отобрано и закреплено традицией. Лучшее, наоборот, находится в будущем, и мы движемся к нему, отказываясь от прошлого, преодолевая традицию, стремясь к неизведанному новому. В данном контексте авторитет, ориентированный на традицию, неизбежно утрачивает свою силу, начинает мешать инновационному движению вперед, в будущее. Это касается и авторитета в воспитании, которое все более и более оказывается зависимым от успешных инноваций.

Х. Арендт: «Утвердился идеал воспитания... предполагающий понимание воспитания как средства политики, а самой политической деятельности – как формы воспитания. То, какую роль воспитание играло во всех политических утопиях с древних времен, показывает, насколько привлекательна идея начать обновление мира с тех, кто нов по рождению и по природе... В политике слово «воспитание» звучит зловеще: воспитателем прикидывается тот, кто хочет принудить и боится прибегнуть к насилию. Тот, кто всерьез намерен установить новый политический порядок путем воспитания, а значит, не прибегая ни к насилию и принуждению, ни к убеждению» [3]. Указывая на существующую в истории человечества прочную связь воспитания и политики, Х. Арендт обращает внимание на стремление использовать воспитание для решения педагогических проблем как способ уйти от явных форм проявления насилия, принуждения, убеждения. Традиционный авторитет воспитания, таким образом, имеет тенденцию быть поставленным на службу политического авторитаризма. Педагогика в принципе может быть проинтерпретирована как теория властного управления процессом образования человека [21].

Х. Арендт: «Как правило, ребенок впервые знакомится с миром в школе... Поскольку ребенок не знает мира, его надо с этим миром постепенно знакомить... Воспитатели предстают перед молодыми в качестве представителей мира и должны нести за него ответственность... В области воспитания эта ответственность за мир выражается в авторитете. Авторитет воспитателя и квалификация учителя – не одно и то же. Хотя определенный уровень квалификации необходим, чтобы иметь авторитет, даже предельное повышение квалификации может так и не сделать (учителя) авторитетным. Квалификация учителя состоит в том, что он знает мир и может этому знанию научить, но его авторитет основывается на том, что он берет на себя ответственность за мир. По отношению к ребенку он берет на себя, так сказать, функцию представлять взрослых, которые рассказывают и показывают ему: вот это наш мир... Везде, где существовал авторитет в подлинном смысле, он был соединен с ответственностью за ход вещей в мире... Воспитанием мы, по существу, всегда занимаемся ради расшатавшегося или расшатывающегося мира» [3]. Для Х. Арендт суть авторитета учителя заключается прежде всего в его позиции, в его готовности взять на себя ответственность за «введение» ребенка в мир. Для этого учитель должен обладать достаточными знаниями об этом мире. Сам институт школы, убеждена Х. Арендт, призван прежде всего не готовить ребенка к жизни,

а знакомить его с окружающим миром, учить понимать его, ориентироваться в его сложном пространстве.

Даже краткое осмысление наследия Х. Арендт в контексте его педагогической интерпретации с позиций решения задачи прояснения природы и особенностей авторитета в образовании позволяет сделать вывод о том, что идеи германо-американского мыслителя дают возможность взглянуть по-новому на ряд важных для педагогики проблем. Это, несомненно, требует специального монографического исследования текстов Х. Арендт в логике дальнейшего познания объекта и предмета педагогической науки.

Список источников

1. Arendt, H. n.d., Stanford Encyclopedia of Philosophy, viewed 11 May 2023, https://translated.turbopages.org/proxy_u/en-ru.ru.a8e40a59-6486c674-2a2c9a63-74722d776562/ <https://plato.stanford.edu/entries/arendt/> (дата обращения: 17.09.2023).

2. Алишев Б. С., Нигматуллина А. Р. Что обуславливает авторитет педагога? // Казанский педагогический журнал. 2003. № 1. С. 60–64.

3. Арендт Х. Кризис в воспитании // Арендт Х. Между прошлым и будущим. Восемь упражнений в политической мысли / пер. с англ. и нем. Д. Аронсона. М. : Изд-во Института Гайдара, 2014. С. 259–290.

4. Арендт Х. Что такое авторитет? // Арендт Х. Между прошлым и будущим. Восемь упражнений в политической мысли / пер. с англ. и нем. Д. Аронсона. М. : Изд-во Института Гайдара, 2014. С. 138–216.

5. Астафьева Е. Н. Актуализация историко-педагогического наследия в первой четверти XXI века // Инновационные проекты и программы в образовании. 2022. № 6. С. 52–58.

6. Астафьева Е. Н. Г. Б. Корнетов и А. В. Хуторской: две концепции происхождения педагогической деятельности // Инновационные проекты и программы в образовании. 2022. № 4. С. 13–24.

7. Астафьева Е. Н. Задачи и способы постижения педагогического прошлого в контексте проблем теории и практики современного образования // Инновационные проекты и программы в образовании. 2021. № 3. С. 31–37.

8. Астафьева Е. Н. Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. 2016. № 4. С. 56–58.

9. Астафьева Е. Н. Опыт обращения к первобытному образованию в формате разработки проблем истории активной педагогики // Инновационные проекты и программы в образовании. 2022. № 5. С. 31–38.

10. Астафьева Е. Н. Эвристический потенциал историко-педагогического контекста педагогических инноваций // Инновационные проекты и программы в образовании. 2019. № 4. С. 18–27.

11. Вахтеров В. П. Избранные педагогические сочинения. М. : Педагогика, 1987. 400 с.

12. Достоевский Ф. М. Братья Карамазовы. Часть вторая. Книга пятая. Великий инквизитор. URL: <https://ilibrary.ru/text/1199/p.37/index.html> (дата обращения: 11.05.2023).

13. Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: актуализация историко-педагогического наследия в первой четверти XXI века : материалы XVIII Междунар. науч. конф., Москва, 10 нояб. 2022 г. / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. М. : АСОУ, 2022. 338 с.

14. Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: историко-педагогический контекст теории и практики современного образования : материалы XII Междунар. науч. конф., Москва, 17 нояб. 2016 г. / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. М. : АСОУ, 2016. 256 с.

15. Комков О. Vita activa: политическое измерение культуры в мысли Ханны Арендт. URL: <https://monocler.ru/politicheskoe-izmerenie-kultury-v-mysli-hanny-arendt/> (дата обращения: 11.05.2023).
16. Корнетов Г. Б. Особенности педагогики авторитета // Народное образование. 2021. № 1. С. 50–58.
17. Корнетов Г. Б. Особенности педагогики авторитета, манипуляции и поддержки и возможности их использования в современной школе // Школьные технологии. 2021. № 4. С. 23–37.
18. Корнетов Г. Б. Парадигмы базовых моделей образовательного процесса // Педагогика. 1999. № 3. С. 43–49.
19. Корнетов Г. Б. Педагогика авторитета, манипуляции и поддержки // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. 2015. № 3. С. 46–56.
20. Корнетов Г. Б. Педагогика: теория и история : учеб. пособие. 3-е изд., перераб., доп. М. : АСОУ, 2016. 472 с.
21. Корнетов Г. Б. Педагогическая власть в контексте различных интерпретаций феномена власти // Психолого-педагогический поиск. 2011. № 4(20). С. 7–37.
22. Корнетов Г. Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования : учеб. пособие. М. : УРАО, 2001. 124 с.
23. Корнетов Г. Б. Парадигма педагогики авторитета // Школьные технологии. 2003. № 2. С. 14–27.
24. Краснова Л. А. Этико-философские идеи Ханны Арендт и эксперименты социальной психологии: общее и различие // Философия и общество. 2017. № 4. С. 96–103.
25. Круглый стол «Историко-педагогический контекст теории и практики образования» // Педагогика. 2017. № 3. С. 84–118.
26. Макаренко А. С. Педагогические сочинения : в 8 т. / сост. М. Д. Виноградова, А. А. Фролов. М. : Педагогика, 1984. Т. 4 : Педагогические произведения 1936–1939 гг. 396 с.
27. Марей А. В. Авторитет, или Подчинение без насилия. СПб. : Изд-во Европ. ун-та в Санкт-Петербурге, 2017. 151 с.
28. Носов Д. М. Ханна Арендт – философ? // Вопросы философии. 2014. № 4. С. 25–31.
29. Проскурина А. А. Самосознание учащихся и одаренность // Вестник Самарского государственного технического университета. 2020. № 4(48). С. 65–74.
30. Пырский А. М., Петренко А. В. Авторитет педагога как основа формирования педагогически правильных участников образовательного процесса // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 10. С. 84–88.
31. Родцевич А. П. Авторитет учителя и условия его формирования // Academy. 2017. № 4(19). С. 88–89.
32. Саликов А. Актуальность философии Ханны Арендт сегодня: Интернет как пространство публичности // Современное значение идей Ханны Арендт : материалы Междунар. конф. / отв. ред. А. Н. Саликов, И. О. Дементьев. Калининград : Изд-во БФУ им. И. Канта, 2015. 103 с. С. 39–51.
33. Сысоева Е. Ю., Корсун М. А. Авторитет педагога в трансформирующемся российском обществе // Вестник Оренбургского государственного университета. 2018. № 5(217). С. 73–78.
34. Цветкова Т. А. Женщина-философ. Путь Ханны Арендт // Социальные и гуманитарные науки: теория и практика. 2021. № 1(5). С. 117–121.

35. Чабанова С. С. Авторитет учителя: генезис педагогических подходов // Знание. Понимание. Умение. 2009. № 3. С. 202–205.

36. Шнейдер Л. Б. Педагог: слагаемые авторитета в условиях цифровизации // Высшее образование сегодня. 2021. № 5. С. 52–58.

References

1. Arendt, H. n. d., *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, viewed 11 May 2023, https://translated.turbopages.org/proxy_u/en-ru.ru.a8e40a59-6486c674-2a2c9a63-74722d776562/https/plato.stanford.edu/entries/arendt.

2. Alishev, B. S. & Nigmatullina, A. R. 2003, 'What determines the authority of a teacher?', *Kazan Pedagogical Journal*, iss. 1, pp. 60–64.

3. Arendt, H. 2014, 'Crisis in Education', in D. Aronson, Arendt H. *Between the Past and the Future, Eight Exercises in Political Thought*, pp. 259–290, Gaidar Institute Publishing House, Moscow.

4. Arendt, H. 2014, 'What is authority?', in D. Aronson, Arendt H. *Between the Past and the Future, Eight Exercises in Political Thought*, pp. 138–216, Gaidar Institute Publishing House, Moscow.

5. Astaf'eva, E. N. 2022, 'Actualization of historical and pedagogical heritage in the first quarter of the XXI century', *Innovative projects and programs in education*, iss. 6, pp. 52–58.

6. Astaf'eva, E. N. 2022, 'G. B. Kornetov and A. V. Hutorskoj: two concepts of the origin of pedagogical activity', *Innovative projects and programs in education*, iss. 4, pp. 13–24.

7. Astaf'eva, E. N. 2021, 'Tasks and ways of comprehending the pedagogical past in the context of the problems of theory and practice of modern education', *Innovative projects and programs in education*, iss. 3, pp. 31–37.

8. Astaf'eva, E. N. 2016, 'Historical and pedagogical context of the theory and practice of modern education', *Academia*, iss. 4, pp. 56–58.

9. Astaf'eva, E. N. 2022, 'The experience of turning to primitive education in the format of developing problems of the history of active pedagogy', *Innovative projects and programs in education*, iss. 5, pp. 31–38.

10. Astaf'eva, E. N. 2019, 'Heuristic potential of metaphor-pedagogical context of pedagogical innovations', *Innovative projects and programs in education*, iss. 4, pp. 18–27.

11. Vahterov, V. P. 1987, *Selected pedagogical works*, Pedagogy, Moscow.

12. Dostoevskij, F. M. n.d., *The Brothers Karamazov, Part Two, Book Five, The Grand Inquisitor*, viewed 11 May 2023, <https://ilibrary.ru/text/1199/p.37/index.html>.

13. Kornetov, G. B. (ed.) 2022, *Historical and pedagogical knowledge at the beginning of the third millennium: actualization of historical and pedagogical heritage in the first quarter of the XXI century: proceedings of the XVIII International Scientific Conference, Moscow, November 10, 2022*, ASOU, Moscow.

14. Kornetov, G. B. (ed.) 2016, *Historical and pedagogical knowledge at the beginning of the III millennium: the historical and pedagogical context of the theory and practice of modern education: proceedings of the XII International Scientific Conference, Moscow, November 17, 2016*, ASOU, Moscow.

15. Komkov, O. n.d., *Vita activa: the political dimension of culture in the thought of Hannah Arendt*, viewed 11 May 2023, <https://monocler.ru/politicheskoe-izmerenie-kultury-v-mysli-hanny-arendt>.

16. Kornetov, G. B. 2021, 'Features of pedagogy of authority', *Public education*, iss. 1, pp. 50–58.

17. Kornetov, G. B. 2021, 'Features of pedagogy of authority, manipulation and support and the possibility of their use in modern schools', *School technologies*, iss. 4, pp. 23–37.
18. Kornetov, G. B. 1999, 'Paradigms of basic models of the educational process', *Pedagogy*, iss. 3, pp. 43–49.
19. Kornetov, G. B. 2015, 'Pedagogy of authority, manipulation and support', *Academia*, iss. 3, pp. 46–56.
20. Kornetov, G. B. 2016, *Pedagogy: theory and history: a textbook*, 3rd edn, ASOU, Moscow.
21. Kornetov, G. B. 2011, 'Pedagogical power in the context of various interpretations of the phenomenon of power', *Psychological and pedagogical search*, iss. 4(20), pp. 7–37.
22. Kornetov, G. B. 2001, *Pedagogical paradigms of basic education models: textbook*, URAO, Moscow.
23. Kornetov, G. B. 2003, 'The paradigm of Authority Pedagogy', *School technologies*, iss. 2, pp. 14–27.
24. Krasnova, L. A. 2017, 'The Ethical and Philosophical Ideas of Hannah Arendt and the experiments of Social Psychology: Common and Difference', *Philosophy and Society*, iss. 4, pp. 96–103.
25. 'Round table "Historical and pedagogical context of theory and practice of education"' 2017, *Pedagogy*, iss. 3, pp. 84–118.
26. Vinogradova, M. D. & Frolov, A. A. (comp.) 1984, *Makarenko A. S. Pedagogical works*, in 8 vols, vol. 4, *Pedagogical works of 1936–1939*, Pedagogy, Moscow.
27. Marej, A. V. 2017, *Authority, or Submission without violence*, Publishing House of the European University in St. Petersburg, St. Petersburg.
28. Nosov, D. M. 2014, 'Is Hannah Arendt a philosopher?', *Questions of philosophy*, iss. 4, pp. 25–31.
29. Proskurina, A. A. 2020, 'Students' self-awareness and giftedness', *Bulletin of Samara State Technical University*, iss. 4(48), pp. 65–74.
30. Pырskij, A. M. & Petrenko, A. V. 2016, 'The authority of the teacher as the basis for the formation of pedagogically correct participants in the educational process', *Society: sociology, psychology, pedagogy*, iss. 10, pp. 84–88.
31. Rodcevich, A. P. 2017, 'The authority of the teacher and the conditions for its formation', *Academia*, iss. 4(19), pp. 88–89.
32. Salikov, A. 2015, 'The relevance of Hannah Arendt's philosophy today: The Internet as a space of publicity', in A. N. Salikov & I. O. Dement'ev (eds), *The modern meaning of Hannah Arendt's ideas: proceedings of the International Conference*, pp. 39–51, Publishing House of the BFU named after I. Kant, Kaliningrad.
33. Sysoeva, E. Ju. & Korsun, M. A. 2018, 'The authority of a teacher in a Transforming Russian Society', *Bulletin of Orenburg State University*, iss. 5(217), pp. 73–78.
34. Cvetkova, T. A. 2021, 'A woman Philosopher, The Path of Hannah Arendt', *Social and Humanitarian Sciences: Theory and Practice*, iss. 1(5), pp. 117–121.
35. Chabanova, S. S. 2009, 'Teacher's Authority: the Genesis of Pedagogical approaches', *Knowledge, Understanding, Skill*, iss. 3, pp. 202–205.
36. Shnejder, L. B. 2021, 'Teacher: the components of authority in the context of digitalization', *Higher education today*, iss. 5, pp. 52–58.

Информация об авторе

Г. Б. Корнетов – доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник отдела педагогической рискологии.

Information about the author

G. B. Kornetov – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chief Researcher of the Department of Pedagogical Riskology.

Примечание

Содержание статьи соответствует научной специальности 5.8.1 Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки).

Статья поступила в редакцию 17.10.2023; одобрена после рецензирования 13.11.2023; принята к публикации 28.11.2023.

The article was submitted 17.10.2023; approved after reviewing 13.11.2023; accepted for publication 28.11.2023.

КУЛЬТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА

Научная статья
УДК 371.12

ПЕДАГОГ В ОБРАЗОВАНИИ: ВЗГЛЯД В БУДУЩЕЕ

Надежда Александровна Асташова¹

¹Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского, г. Брянск, Россия, nadezda.astashova@yandex.ru

Аннотация. Идеи зарубежных и отечественных ученых о потенциале профессии учителя могут рассматриваться в качестве основы стратегических задач развития современного образования. Анализ богатейшего наследия педагогической науки позволяет подчеркнуть его гуманистическую направленность и перспективные идеи о разностороннем развитии личности, что может рассматриваться как фундамент и основной источник функционирования образования. Деятельность школьного учителя строится на основе реализации личностно-ориентированного, деятельностного, аксиологического, диалогового, творческого подходов в образовании, что позволяет организовать оригинальный педагогический процесс, развивать креативность личности, использовать цифровизацию, ресурсы диалогического пространства образования, педагогических событий, стимулирующих стандартные и нестандартные решения. Объектом исследования в настоящей статье является профессиональная деятельность современного учителя в образовательной системе на основе традиционных и инновационных идей выдающихся исследователей прошлого и настоящего. Цель исследования – выявить и научно аргументировать теоретические основы педагогической деятельности современного учителя.

Ключевые слова: педагогическая миссия, учитель, типы учителя, качества современного педагога, нравственно-духовный потенциал учительского труда

Для цитирования

Асташова Н. А. Педагог в образовании: взгляд в будущее // Векторы психолого-педагогических исследований. 2023. № 1(01). С. 33–51.

CULTURE OF PROFESSIONAL TRAINING OF A SPECIALIST

Original article

TEACHER IN EDUCATION: A LOOK INTO THE FUTURE

Nadezhda Aleksandrovna Astashova¹

¹ Bryansk State University named after Academician I. G. Petrovsky, Bryansk, Russia, nadezda.astashova@yandex.ru

Abstract. The ideas of foreign and domestic scientists about the potential of the teaching profession can be considered as the basis of strategic objectives for the development of modern education. The analysis of the rich heritage of pedagogical science allows us to emphasize its humanistic orientation and promising ideas about the versatile development of personality, which can be considered as the foundation and main source of the functioning of education. The activity of a school teacher is based on the implementation of personality-oriented, activity-based, axiological, dialogical, creative approaches in education, which allows you to organize an original pedagogical process, develop personal creativity, use digitalization, the resources of the dialogical space of education, pedagogical events that stimulate standard and non-standard solutions. The object of research in this article is the professional activity of a modern teacher in the educational system based on traditional and innovative ideas of outstanding researchers of the past and present. The purpose of the study is to identify and scientifically substantiate the theoretical foundations of the pedagogical activity of a modern teacher.

Keywords: pedagogical mission, teacher, types of teacher, qualities of a modern teacher, moral and spiritual potential of teaching work

For citation

Astashova, N. A. 2023, 'Teacher in education: a look into the future', *Vectors of psychological and pedagogical research*, iss. 1(01). pp. 33–51.

Рассматривая особенности современного образования, оценивая его качество, перспективы и потенциал, исследователи этой проблемы приходят к выводу о непосредственной зависимости развития образования от уровня реализации ресурсов педагогической профессии. Среди множества профессий, имеющих сегодня в социальной системе, профессия учителя является особенно значимой. Это связано с уникальной миссией педагога, чья деятельность определяет способы развития и реализации возможностей человека, общества и даже цивилизации в целом. Еще в 1927 г. один из талантливых педагогов прошлого века М. М. Рубинштейн писал: «Новая школа – это прежде всего новый педагог. Это положение представляется правильным даже тогда, когда широкая жизнь с ее объективными условиями еще не созрела для новых форм, но школа с живым педагогом, чувствующим новые зарождающиеся побегии грядущей действительности, может сложиться отчасти и в такой неблагоприятной обстановке в удачную форму и попытаться пробиться в своей собственной небольшой среде к новым формам жизни... В наше время великого устремления к новым формам жизни нужно особенное внимание обратить на школу и в ней на учителя... Проблема учителя – пер-

вая и важнейшая проблема всей педагогики, всей постановки народного образования, всей системы народного просвещения, всей судьбы народной культуры: с нее нужно начинать и ею нужно кончать. Учитель – это первое» [10, с. 11].

В современном обществе есть оригинальные идеи о том, что учителя вполне реально может заменить планшет, в котором будет много программ, разнообразная информация, игровые модели для организации деятельности. Однако, ориентируясь на идею о том, что человеку для того, чтобы стать человеком, нужен другой человек, следует детально рассмотреть потенциал профессии типа «человек – человек» и сделать правильные выводы. Очевидно, что любая профессия сегодня переживает новый виток в своем развитии, вот и педагогическая профессия столкнулась с уникальными ресурсами информационного пространства, внедрением инновационных методов и средств, интерактивных технологий, включением учителя и ученика в коммуникативную среду, требующую особого отношения между участниками этой системы, а еще и широкой филологической образованности.

Относительно предмета исследования отметим, что профессия учителя, его миссия, особенности и значимые характеристики являются центром для определения стратегии и тактики развития человека, образования, культуры, цивилизации. Этот вопрос практически еще до Новой эры вызывал интерес, стремление понять каким должен быть педагог (от гр. *paidagogos* – *pais* (*paidos*) дитя + *ago* веду, воспитываю). Что касается рассуждений о педагогической профессии, то чаще всего речь идет о гуманной, уникальной, творческой, созидающей личности. В деятельности педагога соединяются духовный поиск, эмоциональный накал, интеллектуальное напряжение и физические усилия. Иными словами, все то, что имеет для человека особое значение [2].

Итак, первая актуальная проблема – это обращение к классикам педагогики для понимания их размышлений о миссии, роли и ресурсах педагогической профессии. Заявленная проблема может быть развита очень широко, однако мы решили выделить идеи только некоторых выдающихся ученых-педагогов.

Педагогика Яна Амоса Коменского – это мир науки и образования, отражающий характеристики оригинальной системы, в центре которой находится человек. Смысл этой системе придает обучающий субъект – учитель, избранный человек. По мнению Яна Амоса Коменского, педагог должен быть благочестивым, серьезным, усердным, трудолюбивым и благоразумным – таким, «каким мы хотим видеть весь народ последнего века: просвещенным, мирным, совестливым и святым» [6, с. 123]. Естественно, все перечисленные качества должны формироваться и у ученика – человека, для которого создаются школы, которому передаются знания и опыт. Можно сказать, что трансляция и развитие всех этих и других важных для человека качеств является едва ли не главной целью школы и образования.

Кроме того, Ян Амос Коменский подчеркивает основное профессиональное качество педагога. Это любовь к своему делу – качество, непосредственно влияющее на решение вопросов, чему нужно обучать всех и как учить учеников. С точки зрения глубины проникновения в сущность педагогической профессии вызывает интерес предложенное Яном Амосом Коменским определение «универсальный учитель». Выяснено, что это наставник, «умелый в обучении всех людей всему, что способствует совершенствованию человеческой природы, ради доставления человеку всецелого совершенства» [6, с. 123]. Достаточно современно звучит «тройная цель», которую должен реализовать универсальный учитель: «(1) Универсальность: обучать всех всему; (2) простота: учить надежно надежными средствами; (3) добровольность: учить всему легко и приятно, как бы играючи, чтобы все дело воспитания людей действительно можно было называть

36 КУЛЬТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА

школой-игрой, то есть, выражаясь, как говорится, короче и в трех словах, учить всех, всему, всесторонне» [6, с. 123].

Ян Амос Коменский детально рассматривает характеристики личности учителя и его деятельности. В них мы можем отметить такие определения образа педагога, как живой образец добродетелей, пример бодрости и трудолюбия, идеал удивительного разговора и молчания и др. Однако на этом выдающийся педагог не останавливается, он обращает внимание на педагогическую модель, в которой учитель является источником мудрости, порядка, добродетелей. В этой модели имеется и ученик, который получает образование в ходе жизненных переживаний.

Обратимся к идеям выдающихся зарубежных ученых, исследовавших проблемы педагогики и образования. В процессе поиска варианта организации образования исследователи обращали внимание и на характеристики качеств личности, способности педагога, на особенности организации педагогической деятельности. Кратко представим некоторые идеи (табл. 1).

Обращение к научному творчеству названных ученых привело к мыслям о необходимости, с одной стороны, более детального изучения работ представленных исследователей, анализа предложенных ими характеристик учителя. С другой стороны, выделенные положения позволили определить те ключевые идеи, которые были не только актуальны во времена научного творчества названных ученых, а современны и сегодня, поскольку подчеркивают сферу деятельности учителя – человек – человек и отмечают универсальные характеристики современного профессионала.

Таблица 1

**Характеристика качеств и особенностей деятельности педагога
зарубежными учеными XVIII–XIX вв.**

Зарубежные ученые	Характеристики качеств личности и деятельности педагога
Я. А. Коменский (1592–1670)	Обучать всех всему; учить надежно надежными средствами; учить всему легко и приятно, как бы играючи; хороший учитель не пропускает ни одного удобного случая, чтобы научиться чему-либо полезному
Д. Локк (1632–1704)	Воспитание джентльмена. Учет интересов и индивидуальных особенностей детей. Личный пример и правильное окружение
Ж.-Ж. Руссо (1712–1778)	Общечеловеческое воспитание, гуманное отношение к детям. Роль воспитателя – обучать детей и дать им одно единственное ремесло – жизнь. Свободное воспитание позволяет связать подлинную культуру и личность ребенка. Свобода как условие естественного воспитания
И. Г. Песталоцци (1746–1827)	Любовь учителя к детям. Необходимо искусное направление воспитателем развития задатков и способностей детей. Я не знал ни порядка, ни метода, ни искусства воспитания, которые не явились бы следствием моей глубокой любви к детям
Ф. А. Дистервег (1790–1866)	Плохой учитель сообщает истину, хороший учит ее находить. Энергичность и живость, сила характера, любовь к детям и своей педагогической работе. В каждом индивидууме, в каждой нации должен быть воспитан образ мыслей, именуемый гуманностью: это стремление к благородным общечеловеческим целям
И. Ф. Гербарт (1776–1841)	Гуманное отношение воспитателя к детям. Педагогическая работа проводится успешнее, если ей предшествует овладение педагогической теорией. Авторитет и любовь воспитателя

В российской школе учитель являлся центральной фигурой педагогического процесса. Данный тезис имеет подтверждение в многочисленных работах К. Д. Ушинского, посвященных «ратоборцу истины и добра», «надежде и славе России» – русскому национальному учителю. Подобно другим сложным явлениям, по мысли К. Д. Ушинского, педагогическая деятельность обладает множеством свойств, качеств, черт, сторон, функций, связей, выявляющих ее аксиологическую природу и полифоничность проявлений в образовательной сфере. Исходя из этого, попытаемся рассмотреть основные характеристики педагогической деятельности учителя российской школы.

К. Д. Ушинский в основу работы учителя поставил антропологический принцип, предусматривающий признание целостности человека, органического единства в нем духовной и телесной природы. Это обстоятельство находит свое выражение в том, что высшей ценностью в педагогическом процессе является человек, а для учителя перво-степенное значение имеет умение постичь человеческую природу, научиться управлять ею на благо самого человека и народа в целом [3, 4].

Обращаясь к сущности педагогической деятельности, К. Д. Ушинский подчеркивает важность такой ее характеристики, как чувство современности, умение ощущать и реализовывать требования времени. Выдающийся педагог утверждал: «Если воспитатель останется глух и нем к законным требованиям времени, то сам лишит свою школу жизненной силы, сам добровольно откажется от того законного влияния на жизнь, которое принадлежит ему, и не выполнит своего долга: не приготовит нового поколения для жизни, а оставит ей во всей ее пестроте, неурядице и часто безобразии довоспитывать воспитанников его несовременной школы» [14, с. 298].

В ряду факторов, определяющих характер взаимоотношений педагога с учениками, личность педагога занимает исключительное место. Само собой разумеется, чем богаче духовно, ярче культурно, мобильнее профессионально учитель как личность, тем сильнее отклик и ярче след, который оставляет он в душах воспитанников, тем больше у него возможностей для пробуждения в них добрых чувств. В силу этого в процессе личностного становления учащихся это, безусловно, решающий фактор.

Такое же, а может быть и большее значение, согласно К. Д. Ушинскому, имеет духовно-нравственный потенциал педагогической деятельности: «Мы смело высказываем убеждение, что влияние нравственное составляет главную задачу воспитания, гораздо более важную, чем развитие ума вообще, наполнение головы познаниями и разъяснение каждому его личных интересов» [11, с. 196]. Нравственные характеристики свойственны и отношениям педагога с воспитанниками. Они строятся на основе аксиологических категорий гуманистической этики: любви, добра, веры, терпения, дружбы, справедливости.

Серьезное внимание К. Д. Ушинский уделял проблеме педагогического такта в деятельности учителя, считая, что именно такт помогает выявить истину тех или иных педагогических мер, правил и наставлений. Самое главное – то, что в процессе влияния на душу другого человека учитель избирает средства, действенность которых он испробовал на себе (они-то и коррелируют с понятием «такт»). Для совершенствования педагогического такта К. Д. Ушинский обращает внимание на следующее положение: «Чем более будет наблюдений души над собственною своею деятельностью, тем будут они настойчивее и точнее, тем больший и лучший психологический такт разовьется в человеке, тем этот такт будет полнее, вернее, стройнее» [14, с. 36].

Педагогический такт – сложное и многогранное понятие, предполагающее гармонию лучших интеллектуальных и нравственных качеств учителя, противоположных проявле-

нию слабостей и человеческих недостатков, противопоказанных педагогу. К. Д. Ушинский приводит классическое определение педагогического такта: «В школе должна царствовать серьезность, допускающая шутку, но не превращающая всего дела в шутку, ласковость без приторности, справедливость без придирчивости, доброта без слабости, порядок без педантизма и, главное, постоянная разумная деятельность» [13, с. 242].

Великий педагог также не без оснований считал, что «воспитатель... поставленный лицом к лицу с воспитанниками, в самом себе заключает всю возможность успехов воспитания» [12, с. 22]. Все это дает основание назвать педагогику искусством, что подчеркивает творческий характер педагогической деятельности и необходимость постоянного совершенствования личностных и профессиональных качеств учителя. Подтверждая это, К. Д. Ушинский отмечал: «Воспитатель, стоящий вровень с современным ходом воспитания, чувствует себя живым, деятельным членом великого организма, борющегося с невежеством и пороками человечества, посредником между всем, что было благородного и высокого в прошедшей истории людей, и поколением новым, хранителем святых заветов людей, боровшихся за истину и за благо. Он чувствует себя живым звеном между прошлым и будущим, могучим ратоборцем истины и добра и сознает, что его дело, скромное по наружности, – одно из величайших дел в истории, что на этом деле зиждутся царства и им живут целые поколения» [12, с. 25].

В трактовке К. Д. Ушинского учитель представлен как человек, обладающий высоким чувством гражданской ответственности за благородную миссию воспитания подрастающего поколения, человек убежденный, яркий, эмоциональный. Очевидно, что в творчестве выдающегося ученого характеристики педагога отражают прежде всего лучшие нравственные качества личности.

Выдающиеся ученые отечественной науки, изучая характеристики педагогической деятельности, представили основы работы учителя, его ключевые качества, переосмысление которых может вызвать к жизни нравственно-духовный потенциал учительского труда, так необходимый сегодня для развития российской школы и возрождения Отечества (табл. 2).

Отечественные ученые, анализируя особенности деятельности учителя, в качестве наиболее значимых его характеристик выделяют духовный мир педагога, подлинную интеллигентность, умение развивать высшие нравственные ценности личности, передавать духовную эстафету лучших народных традиций и исторических свершений народа. Иными словами, учитель во все времена должен развивать нравственного человека с пониманием ценностей ребенка и его внутреннего мира.

Идеи зарубежных и отечественных ученых о потенциале профессии учителя могут рассматриваться в качестве основы стратегических задач развития современного образования. Анализ богатейшего наследия педагогической науки позволяет подчеркнуть его гуманистическую направленность и перспективные идеи, которые сходятся в точке «личность», что может рассматриваться как фундамент и основной источник функционирования образования.

Вторая актуальная проблема – это определение приоритетных типов учителя, от чего зависит организация образовательной системы и качественная работа с детьми и юношеством. Понятно, что тип педагога связан с его особенностями характера и темперамента, установками и набором ролей, поведенческих стереотипов, профессиональной позиции. Это позволяет определить, насколько тот или иной тип учителя соответствует времени, ожиданиям обучающихся, возможным результатам педагогического процесса.

Таблица 2

**Характеристика качеств и особенностей деятельности педагога
отечественными учеными XIX–XX вв.**

Отечественные ученые	Характеристики качеств личности и деятельности педагога
К. Д. Ушинский (1823–1871)	В воспитании все должно основываться на личности воспитателя, потому что воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности
Л. Н. Толстой (1828–1910)	Если учитель имеет только любовь к делу, он будет хороший учитель. Если учитель имеет только любовь к ученику, как отец, мать, он будет лучше того учителя, который прочел все книги, но не имеет любви ни к делу, ни к ученикам. Если учитель соединяет в себе любовь к делу и к ученикам, он – совершенный учитель
Н. И. Пирогов (1810–1881)	Готовящиеся быть гражданами в первую очередь должны научиться быть людьми; пусть учится только тот, кто хочет учиться, – это его дело. Но кто хочет у меня учиться, тот должен чему-нибудь научиться – это мое дело. Глубокая любовь к человеку, человечеству, или доведенный до высшего напряжения идеализм
П. Ф. Каптерев (1849–1922)	Личность учителя в обстановке обучения занимает первое место, те или другие свойства его будут повышать или понижать воспитательное влияние обучения; устойчивая, доминирующая система потребностей, мотивов, определяющих поведение учителя, его отношение к профессии и к своему труду
В. В. Розанов (1856–1919)	Без высших нравственных ценностей теряется смысл человеческой жизни, происходит разрушение духовных ограничителей, и человек живет так, будто ему все дозволено. Успешность педагогического труда определяется не технологизированностью, а пониманием ценностей ребенка и его внутреннего мира
А. С. Макаренко (1888–1939)	Воспитывает все: люди, вещи, явления, но прежде всего и дольше всего – люди. Из них на первом месте – родители и педагоги. Воспитатель должен себя так вести, чтобы каждое движение его воспитывало, и всегда должен знать, чего он хочет в данный момент и чего он не хочет. Если воспитатель не знает этого, кого он может воспитывать?
В. А. Сухомлинский (1918–1970)	Учительская профессия – это человековедение, постоянное, непрекращающееся проникновение в сложный духовный мир человека. Нет в мире ничего сложнее и богаче человеческой личности. Важнейший источник воспитания чувств педагога – это многогранные эмоциональные отношения с детьми в дружном коллективе, где учитель не только наставник, но и друг, товарищ. Музыка является самым чудодейственным, самым тонким средством привлечения к добру, красоте и человечности. Век математики – хорошее крылатое выражение, но оно не отражает всей сущности того, что происходит в наши дни. Мир вступает в век Человека. Больше чем когда бы то ни было мы обязаны думать сейчас о том, что вкладываем в душу человека
В. А. Сластенин (1930–2010)	Своеобразие педагогической профессии состоит в том, что она по своей природе имеет гуманистический, коллективный и творческий характер. Учитель – непосредственная производительная сила общества. Он осуществляет важнейшую социальную функцию – духовное воспроизводство человека, а значит, и общества. Учитель – не только профессия, суть которой транслировать знания. Это высокая миссия, предназначение которой – сотворение личности, утверждение человека в человеке

Исследователей проблем учителя всегда интересовало, насколько различные характеристики педагога, стилевые особенности его деятельности могут повлиять на строительство педагогического процесса, качество его функционирования, отношения с обучающимися. Одним из первых среди зарубежных ученых типологию педагогов предложил М. Тален (Льюис Мэдисон Тэрмен, 1877–1956). Она включала следующие типы (табл. 3).

Комментируя предложенную типологию педагогов, автор отмечает, что она ориентирована прежде всего на педагога, его выбор. Потребности обучающихся не учитываются. Однако в этой типологии есть вполне современные варианты организации работы с учениками. Например, «сократ» как тип педагога, который учит думать, искать аргументы, в целом отстаивать свои позиции, не взирая на положения, предлагаемые самим педагогом. Или тип педагога «генерал». Следует отметить, что в процессе организации образовательной деятельности найдутся ученики, для которых жесткие требования педагога позволят получить вполне качественный продукт. Автор отмечает, что этот стиль наиболее распространен среди педагогов.

Одним из первых исследователей феномена индивидуальности учителя, строительства отношений учителя и учеников в нашей стране является В. Н. Сорока-Росинский (1882–1960). Ученый был уверен, что именно от учителя зависит создание педагогических систем гуманистической направленности, развитие личности ребенка, включенность детей в жизнь страны. Видимо, поэтому выдающийся педагог искал ответ на вопрос, каким должен быть педагог. «Породистых» учителей он представил в виде известной еще в середине XX века типологии (табл. 4) [1, с. 39–53].

Таблица 3

Типология педагогов, М. Тален

Типы педагогов	Особенности
Сократ	Педагог любит дискуссии, споры и провоцирует их возникновение в учебной группе. Используются индивидуализм, несистемность, отстаивание непопулярных взглядов. Учащиеся учатся усиливать защиту своих позиций, отстаивать их
Руководитель групповой дискуссии	В центре работы педагога – достижение согласия и установление сотрудничества между учащимися. Роль педагога – посредник. Поиск согласия
Мастер	Педагог – образец для подражания, предполагающий безусловное копирование, причем, в жизни
Генерал	Высокая требовательность педагога, добивается послушания обучающихся, поскольку уверен, что всегда и во всем прав. Ученик должен беспрекословно подчиняться
Менеджер	Проповедуется индивидуальный подход к учащимся, поощряется их самостоятельность и проявление инициативы. Педагог стремится к обсуждению разных вопросов с каждым учащимся
Тренер	Роль педагога – вдохновитель групповых усилий. Главное – конечный результат, блестящий успех. Учащиеся – члены единой команды
Гид	Педагог – ходячая энциклопедия. Знает ответы на все вопросы, как и возможные вопросы. Сдержанность, лаконичность. Скука

Таблица 4

Типология педагогов, В. Н. Сорока-Росинский

Типы педагогов	Особенности
Педагоги-теоретики	Преобладает теория, меньше внимания – практике и реальному миру вещей; принципиальность, требовательность к себе и другим; убежденность в правильности исповедуемых идей, нетерпимость к инакомыслящим; не развито чувство меры, не хватает необходимого такта; учащиеся – это лишь объект обучения
Педагоги-реалисты	Хорошо разбираются в практике и реальном мире вещей; тонко чувствуют настроение ребят; умеют жить интересами каждого; не всегда умеют выделить главное в учебном материале; хорошо видят как усваивается материал учащимися, какая нужна помощь; не подавляют самостоятельность школьников своим авторитетом; дисциплина строится на сознательности учащихся; учащийся – субъект обучения
Педагоги-утилитаристы	Весь мир – лишь материал для какого-нибудь использования; обучение – тренировка в закреплении и повторении пройденного путем разнообразнейших упражнений; учащиеся – лишь объект обучения и воспитания для получения высоких показателей успеваемости и дисциплинированности; учащиеся затрудняются в изложении собственных мыслей
Педагоги-артисты (интуитивисты)	Главное в работе учителей – это способность действовать по вдохновению, по интуиции; класс напоминает симфонический оркестр, где под руководством дирижера каждый инструмент ведет свою партию; уроки нередко превращаются в творческие композиции; зависимость работы такого учителя от его настроения; бывают высококачественные и очень посредственные, а иногда и просто неряшливые уроки; ученики умеют работать творчески

Среди талантливых педагогов XX в. современные исследователи выделяют Э. Г. Костяшкина (1926–1983), который относился, скорее, к практикам педагогики, однако, работая в академии педагогических наук, смог предложить достаточно оригинальные варианты работы в образовании и спрогнозировать его развитие до 2020 г. Исследователь обратил внимание и на главную фигуру образования – учителя, а на основе его личностных характеристик, интересов, склонностей, способностей, или типа профессионального педагогического характера, предложил условно разделить педагогов на четыре группы: интеллектуальный тип, волевой, эмоциональный, тип организатора (табл. 5). При этом Э. Г. Костяшкин отметил, что понимание сущностных характеристик выделенных типов учителей позволит повысить эффективность расстановки кадров в образовании [7].

Следует отметить, что типология учителей имеет оригинальные варианты и перспективы. Самое главное заключается в том, что мы все очень разные, поэтому, во-первых, любой тип учителя может быть востребован, причем речь идет о разных обстоятельствах, в которых может оказаться и ученик, и учитель, и класс. Следовательно, учитель, увидев и почувствовав событийные обстоятельства, может действовать по-разному. Во-вторых, напрашивается вывод о том, что самый современный тип педагога – это человек-оркестр. Этот педагог энциклопедически образован, умеет быстро наладить работу, найти к каждому ученику ключик, принять выигрышное решение и получить оригинальный

Таблица 5

Типы педагогов, Э. Г. Костяшкин

Типы педагогов	Характеристика
Интеллектуальный	Склонность к научной работе в области своего предмета, к чтению литературы, ведению записей, наблюдений; анализ своей деятельности; создание новых форм урочной и внеурочной работы; интеллектуальный склад характера; ценность и результативность в работе со старшеклассниками; индивидуальные занятия с отдельными учениками
Волевой	Четкость и организованность в работе, императивный тон в отношениях, повышенная властность; постоянная требовательность к себе и к ученикам; сила и властность характера покоряют подростков; отсутствие такта, тонкости индивидуальных отношений с учениками приводят к конфликтам
Эмоциональный	Повышенная способность чувствовать переживания ученика, его духовный мир, настроение, сложные моменты внутренних коллизий и сопереживать в этом ученику; тонкость восприятия эмоциональной жизни воспитанников; тесные и душевные контакты с учениками при наименьшей официальной дистанции
Организаторский	Организация жизни и деятельности учеников; стимулирование высокого уровня социальной активности; организация педагогически продуманной системы воспитывающей деятельности; реализация самостоятельности, инициативы, творческого отношения к работе

результат. В этом педагоге может сочетаться несочетаемое, может проявляться удивительное, может быть им использовано нестандартное. В-третьих, можно попробовать использовать такой современный тип педагога, как педагог-робот. Сложившаяся ситуация подведет нас к тому, что это может быть нечто похожее на тип «человек-оркестр». Между тем, это совсем не так. Нужно еще и еще раз изучить характеристики учителя, предложенные выдающимися учеными-педагогами, и тогда мы найдем ключ к решению вопроса о том, какой тип педагога сегодня наиболее актуален? Педагог-вдохновитель, педагог – хранитель и продолжатель традиций, педагог – духовный ориентир и пр.

Третья актуальная проблема. Какими качествами должны обладать современные учителя? Как их развивать? Как определить личностные и профессиональные качества, которыми призван владеть учитель любого типа и уровня образовательной организации, где ему суждено открывать перед своими учениками мир ценностей, знаний, культуры, глубинный смысл и предназначение человеческого бытия, сопровождать их по пути личностного становления и развития, иными словами, осуществлять педагогическую миссию. Уровень, свойства и особенности современного (и не только) образования определяются личностными и профессиональными качествами учителя, которые непосредственно влияют на реализацию важных для развития общества задач, выполнение функций сложнейшей педагогической деятельности, своеобразие общения педагога с индивидами, включенными в образовательную систему, личностный рост самого учителя.

Профессионально-педагогические качества учителя – это относительно устойчивые и постоянные виды отношения его к самому себе, другим людям и окружающей действительности, характеризующие специфику работы и позволяющие быстро и це-

лесообразно овладевать способами педагогической деятельности. При характеристике профессионально-педагогических качеств учителя следует иметь в виду множество подходов к выяснению их качественной и количественной сторон, связанных с ответом на вопрос, какими свойствами, качествами, чертами должен обладать учитель, чтобы обеспечивать свою профессиональную деятельность в соответствии с актуальными социально-культурными потребностями [2].

Важность личностных и профессиональных качеств педагога отмечал Ян Амос Коменский. Выдающийся педагог разработал ключевые идеи образования, в том числе идею всеобщего обучения на родном языке и назвал ее SCHOLA. Название можно было расшифровать по первым буквам девиза на латыни «Sapienter Cogitare, Honestе Operare, Lojue Arjute», то есть мудро мыслить, благородно действовать, умело говорить. Возможно, это и есть наиболее значимые качества педагога.

Проблема формирования личностных и профессиональных качеств педагога рассматривается в исследованиях многих авторитетных ученых: Б. Г. Ананьева, Ю. К. Бабанского, Е. П. Белозерцева, Л. С. Выготского, Ф. Н. Гоноболина, Э. Ф. Зеер, К. М. Левитана, Л. М. Митиной, В. А. Сластенина, В. Н. Сороки-Росинского, А. И. Щербакова и др. В работах ученых отмечается, что качества личности, которыми обладает педагог и которые реализуются в образовательном процессе, обеспечивают воплощение профессиональных функций и активно влияют на эффективность выполнения педагогической деятельности в целом. Особое значение придается человеческим качествам, которые непосредственно влияют на формирование отношений в педагогической системе.

Важно отметить, что система качеств учителя в творчестве отечественных педагогов и психологов представлена по-разному. Существуют модели идеального учителя, которые обладают значимыми, по мнению авторов, профессиональными качествами. Можно проанализировать профили учителя, в которых представлены разные человеческие и профессиональные особенности педагога. Есть предлагаемые учеными кластеры, в которых размещено большое количество качеств учителя. При этом одни ученые к качествам относят особенности характера, другие – психические свойства личности. Достаточно часто речь идет о способностях учителя, а еще в системе качеств мы встречаем умения и навыки педагога.

Все сказанное является основанием для того, чтобы определить феномен качеств современного педагога и представить наиболее значимые их сочетания в современных условиях. Итак, под профессионально значимыми качествами педагога мы будем понимать отношение учителя к ученику, педагогической работе, другим людям, школе, обществу, проявляющееся в его деятельности и обеспечивающее успешность профессионально-педагогической работы.

Исходя из определения профессионально значимых качеств учителя, попытаемся обратиться к некоторым вариантам, предложенным учеными XX–XXI вв. Например, А. К. Маркова, изучая особенности педагогической профессии, обратила внимание на следующие профессионально значимые качества личности педагога: эрудиция, целеполагание, практическое и диагностическое мышление, интуиция, импровизация, наблюдательность, оптимизм, находчивость, предвидение и рефлексия [8, с. 15–16]. Согласно предлагаемым А.К. Марковой профессиональным качествам педагога речь идет о таком отношении учителя, которое стимулирует активную деятельность учеников, их интерес и глубокое проникновение в изучаемые проблемы. Отметим также на-

44 КУЛЬТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА

личные качества, влияющих на особенности работы самого учителя, его умение работать в стандартных и нестандартных ситуациях.

Обратимся к профессиональным качествам учителя, выделенным психологом Л. М. Митиной [9, с. 21]. Исследователь обратила внимание на значимость более чем пятидесяти качеств личности учителя, включив их в портрет идеального педагога:

- вежливость, вдумчивость, взыскательность, впечатлительность, воспитанность, внимательность, выдержка и самообладание;
- гибкость поведения, гражданственность, гуманность;
- деловитость, дисциплинированность, доброта, добросовестность, доброжелательность;
- идейная убежденность, инициативность, искренность;
- коллективизм, политическая сознательность, критичность;
- наблюдательность, настойчивость;
- логичность, любовь к детям, ответственность, отзывчивость, организованность, общительность;
- порядочность, патриотизм, правдивость, педагогическая эрудиция, предусмотрительность, принципиальность;
- самостоятельность, самокритичность, скромность, справедливость, сообразительность, смелость, стремление к самосовершенствованию, тактичность;
- чувство нового, чувство собственного достоинства, чуткость;
- эмоциональность.

За каждым профессиональным качеством, предложенным Л. М. Митиной, стоит целый мир отношений человека, удивительные поведенческие модели, заинтересованное отношение учителя к своим подопечным. Однако, опираясь на идеи отечественных ученых, можно распределить профессиональные качества по следующим группам [5].

Во-первых, мы рассматриваем профессиональные качества педагога, а это профессия системы «человек – человек». Данная профессия связана с потребностью работать с людьми, качественно выполнять свои обязанности, приносить пользу обучающимся. В данном случае профессиональная направленность педагога имеет ориентацию на поиск наиболее результативных приемов взаимодействия с разными людьми, опирается на активность, самостоятельность и творчество. Для педагогической работы наиболее приемлемы такие профессиональные качества, как вежливость, вдумчивость, искренность, любовь к детям, ответственность, тактичность и др.

Во-вторых, особым образом выделяется совокупность качеств, которую объединяет общительность. Понятно, что это одно из наиболее востребованных качеств, поскольку оно включает в себя взаимодействие с людьми в разных обстоятельствах, умение легко входить в контакт, разговорчивость. Общительность является основой развития коммуникативности педагога как черты характера. Она может закрепляться в поведении учителя и обуславливать развитие интереса к человеку, адекватное восприятие других людей, рефлексию – анализ своего состояния и собственных действий. При этом большое значение имеют такие профессиональные качества, как воспитанность, внимательность, гуманность, доброжелательность, наблюдательность, отзывчивость, предусмотрительность и др.

В-третьих, в современных условиях специально выделяется эмоциональная устойчивость. Прежде всего речь идет об умении управлять своими эмоциями в условиях возникших проблем. Для работы педагога важно научиться сохранять равновесие,

сдерживать эмоции, несмотря на наличие в работе достаточно большого количества стресс-факторов. Понимание природы педагогической деятельности позволит учителю контролировать эмоциональное состояние детей и родителей, коллег и даже работать в экстремальных условиях, получая вполне качественный образовательный результат. Среди качеств личности, которые могут быть значимы в представленной деятельности, можно назвать воспитанность, внимательность, выдержку и самообладание, гибкость поведения, организованность, сообразительность и др.

Достаточно важными личностными особенностями педагога могут быть волевые качества характера. И это, в-четвертых. Волевые качества позволяют преодолевать трудности, сознательно регулировать свое поведение. Важно уметь использовать практики доведения принятого решения до вполне качественного уровня выполнения. Эту систему составляют такие качества, как выдержка и самообладание, инициативность, настойчивость, организованность, решительность, самостоятельность и смелость.

В-пятых, особенности речи педагога. Речь учителя – один из основных инструментов педагогической деятельности. К речи учителя предъявляются высокие требования: четкость, содержательность, смысловая выразительность, эмоциональная насыщенность, богатство интонаций, хорошая дикция, соблюдение правил речевого этикета. Все это образует систему профессиональных качеств педагога, которые могут развиваться и совершенствоваться в процессе целенаправленной работы. Представленные профессиональные качества педагога непосредственным образом влияют на психический склад личности и в то же время, как уже отмечалось, определяют успешность педагогической деятельности.

Завершить рассмотрение профессиональных качеств педагога, на наш взгляд, следует представлением профессионально значимых качеств, на которые обратили внимание профессор В. П. Симонов (1926–2002) и профессор Т. А. Юзефовичус. Следует отметить, что современные исследователи проблем качеств личности выделяют в том числе качества, которые были обоснованы в работах названных ученых.

Профессор В. П. Симонов разработал систему профессионально значимых качеств личности педагога, которая отражает психологические характеристики личности и, кроме того, задает определенные этикетные положения и практические умения педагога (табл. 6).

Т. А. Юзефовичус разделила профессионально значимые качества личности педагога на доминантные, периферийные, негативные и профессионально недопустимые [15, с. 42–43]. Очевидно, что доминантные качества представляют собой те личностные характеристики, без которых невозможна результативная педагогическая деятельность (табл. 7).

Автор обращает внимание на периферийные качества учителя. Название говорит о том, что наличие данных качеств принципиально не влияет на результат педагогической деятельности (табл. 8). Среди профессиональных качеств личности педагога Т. А. Юзефовичус выделяет негативные качества, которые не только не способствуют качеству образовательного процесса, напротив, провоцируют снижение эффективности педагогического труда (табл. 9). Качества педагога, которые Т. А. Юзефовичус отнесла к профессионально недопустимым (табл. 10), требуют размышлений и выводов, которые либо позволяют понять, что при наличии такого рода профессиональных деформаций следует поменять сферу деятельности, либо приложить немало усилий для формирования профессионально значимых качеств. Как утверждает автор, наличие перечисленных качеств ведет к профессиональной непригодности учителя.

Таблица 6

Профессионально значимые качества педагога, В. П. Симонов

Профессионально значимые качества личности педагога	Профессиональные черты личности преподавателя
А. Сильный, уравновешенный тип нервной системы Б. Тенденция к лидерству В. Уверенность в себе Г. Требовательность Д. Добросердечие и отзывчивость Е. Гипертимность	Широкая эрудиция и свободное изложение материала; умение учитывать психологические возможности учащихся; темп речи 120–130 слов в минуту, четкая дикция, общая и специальная грамотность; элегантный внешний вид, выразительная мимика и жесты; обращение к учащимся по именам; мгновенная реакция на ситуацию, находчивость; умение четко сформулировать конкретные цели; умение организовать всех учащихся сразу; проверяет степень понимания учебного материала
Педагог в структуре межличностных отношений	
Преобладание демократического стиля общения с учащимися и коллегами; незначительные конфликты только по принципиальным вопросам; адекватная самооценка; стремление к сотрудничеству с коллегами; уровень изоляции в коллективе равен нулю	

Таблица 7

Доминантные качества учителя, Т. А. Юзефович

Доминантные качества	Характеристики
Социальная активность	Готовность и способность деятельно содействовать решению общественных проблем в сфере профессионально-педагогической деятельности
Целеустремленность	Умение направлять и использовать все качества своей личности на достижение поставленных педагогических задач
Уравновешенность	Способность контролировать свои поступки в любых педагогических ситуациях
Желание работать со школьниками	Получение духовного удовлетворения от общения с детьми в ходе учебно-воспитательного процесса
Способность не теряться в экстремальных ситуациях	Умение оперативно принимать оптимальные педагогические решения и действовать в соответствии с ними
Обаяние	Слав духовности, привлекательности и вкуса
Честность	Искренность в общении, добросовестность в деятельности
Справедливость	Способность действовать беспристрастно
Современность	Осознание учителем собственной принадлежности к одной эпохе с учениками (проявляется в стремлении найти общность интересов)
Гуманность	Стремление и умение оказать квалифицированную педагогическую помощь ученикам в их личностном развитии
Эрудиция	Широкий кругозор в сочетании с глубокими познаниями в области предмета преподавания
Педагогический такт	Соблюдение общечеловеческих норм общения и взаимодействия с детьми с учетом их возрастных и индивидуально-психологических особенностей
Толерантность	Терпеливость в работе с детьми
Педагогический оптимизм	Вера в ученика и его способности

Таблица 8

Периферийные качества учителя, Т. А. Юзефовичус

Периферийные качества	Характеристики
Доброжелательность	Человек, который желает добра другим людям, умеющий выстроить соответствующие отношения, проявляющий интерес
Приветливость	Проявление внимания, уважения, радушия и сдержанности
Чувство юмора	Средство собственной эмоциональной поддержки, утонченное остроумие
Артистичность	Богатство и красота внутреннего мира педагога, эмоциональное воздействие на другого человека
Мудрость	Наличие жизненного опыта
Внешняя привлекательность	Гармония внутреннего мира и внешнего личностного выражения, продолжение достоинств педагога-профессионала

Таблица 9

Негативные качества учителя, Т. А. Юзефовичус

Негативные качества	Характеристики
Пристрастность	Выделение из среды учащихся «любимчиков» и «постылых», публичное выражение симпатий и антипатий по отношению к воспитанникам
Неуравновешенность	Неумение контролировать свое временное психическое состояние, настроение
Мстительность	Свойство личности, проявляющееся в стремлении сводить личные счеты с учеником
Высокомерие	Педагогически нецелесообразное подчеркивание своего превосходства над учеником
Рассеянность	Забывчивость, несобранность

Таблица 10

Профессионально недопустимые качества учителя, Т. А. Юзефовичус

Профессионально недопустимые качества	Характеристики
Наличие вредных привычек	Алкоголизм, наркомания и другие вредные привычки, признанные обществом социально опасными
Нравственная нечистоплотность	Выражается в бесчестности, бессовестности, непорядочности, недобросовестности
Рукоприкладство	Нанесение побоев в процессе наказания
Грубость	Поведение, не соответствующее нормам общения людей, показатель низкой культуры, проявление жесткости в отношениях
Беспринципность	Отсутствие убеждений, пренебрежение моральными нормами
Некомпетентность в вопросах преподавания и воспитания	Незнание основ педагогической работы, неумение создавать ситуации, обеспечивающие успех в учебной (воспитательной) деятельности
Безответственность	Нежелание отвечать за свои мысли, слова, поступки и деятельность; отказ нести ответственность за их последствия

Чтобы исследовать связь различных компонентов, из которых складывается практико-ориентированная модель «современный учитель», необходимо выяснить внешние причины, влияющие на качество педагогического процесса и деятельность учителя в целом. В данном утверждении мы отмечаем необходимость определения характеристик педагога с учетом мнения обучающихся и родителей.

Чем же определяется специальное внимание к профессионально значимым качествам педагога? Во-первых, профилем профессиональной деятельности, который возникает с учетом представленных характеристик педагога-профессионала. Во-вторых, исследованиями отечественных педагогов и психологов, которые предложили главные компоненты модели качеств – это профессиональная направленность учителя, коммуникативность педагога, эмоциональная устойчивость, волевые качества характера, особенности речи педагога. В-третьих, рассмотренное многообразие профессиональных качеств педагога может сложиться в уникальные комбинации качеств, которые будут отражать разные грани и уровни эффективной профессиональной деятельности.

Заглядывая в будущее, мы попытались осмыслить некоторые достижения зарубежной и отечественной науки, которые посвящены педагогу как личности и профессионалу. Пожалуй, наиболее перспективным с позиций развития педагогической профессии оказался взгляд выдающегося педагога Яна Амоса Коменского, который много веков назад обратил внимание на феномен универсального учителя. Действительно, и сегодня, и завтра нужен будет педагог, который способен совершенствовать человеческую природу. Положение «обучать всех всему» звучит и глобально и перспективно, причем каждый учитель должен вводить ребенка в мир культуры, учить точно выстроенной коммуникации, стимулировать интерес к окружающему миру и создавать творческое пространство. Обращение к надежным средствам в обучении – ни больше, ни меньше – информационным технологиям, техническим и цифровым ресурсами! А еще внедрять легкое и приятное обучение в школе-игре.

Не менее значимы идеи нашего соотечественника К. Д. Ушинского. В современных условиях, так же как и в XIX в., актуален обоснованный им антропологический принцип, ориентирующий образование на отношение к человеку как к уникальной целостной системе, в которой сочетаются духовная и телесная природа.

Можно установить и связи между характеристиками учителя в творчестве К. Д. Ушинского как профессионала, обладающего чувством гражданской ответственности за благородную миссию воспитания подрастающего поколения, носителя лучших нравственных качеств и современного учителя как представителя отечественной культуры. Среди важных в научном плане идей К. Д. Ушинского о необходимости учета современных особенностей образования важно подчеркнуть идею об обращении педагога к «законным требованиям времени», что придаст работе школы жизненные силы. Отмеченные идеи, безусловно, связаны с уникальной миссией педагога, чья деятельность определяет способы развития и реализации возможностей человека, общества и даже цивилизации в целом. То же можно сказать и о рассмотрении приоритетных типов учителя, которые способны повлиять на качество работы педагога. Последовательное научное осмысление типологий учителя позволило обратить специальное внимание на такие личности педагога, как «руководитель групповой дискуссии», который организует интерактивную работу и способствует достижению согласия и установлению сотрудничества между учащимися, «сократ» – близкий по смыслу предыдущему тип педагога, правда, в котором учитель демонстрирует свои интеллектуальные до-

стижения и в этом процессе учит школьников думать, искать аргументы, отстаивать свои позиции в целом.

Могут претендовать на высокие результаты и качественную организацию образования такие типы учителей, как реалисты, представители эмоционального, организаторского типов педагогов. Между тем самому учителю нужно внимательно разобраться в характеристиках педагогов, подготовленных на основе практических поисков, проанализировать свои ресурсы и способности, обсудить с коллегами варианты наиболее перспективных способов организации педагогической деятельности и только тогда принять решение, определиться с профессиональным выбором стиля работы. Безусловно, учитель может использовать приемы стимулирования познавательной активности детей, воспитывать обучающихся примером собственной личности, увлечь перспективами применения знаний на практике, показать возможные решения сложных проблем. Во всех этих вариантах организации образовательного процесса будут представлены стилевые характеристики педагога, которые могут усиливать педагогический результат, а могут его ослаблять.

В любом случае решение проблемы организации педагогической деятельности будет непосредственно связано с качествами личности учителя, прежде всего с такими, которые должны быть в основании его деятельности. Это, например, профессиональная компетентность, любовь к детям и к делу, общительность, эмоциональная и волевая устойчивость учителя, культура речи педагога.

Таким образом, учительскую профессию можно рассматривать как уникальную прежде всего потому, что она имеет ресурсы для разностороннего развития человека, введения учеников в мир отечественной и мировой культуры, формирования ценностных ориентиров, которые проявляются как система отношений к миру человека, культуре, образованию, его субъектам, самому себе. Особенно хочется подчеркнуть то, что педагог, обладая способностью ориентироваться в постоянно меняющемся мире, владеет умениями профессионально познакомить учеников с новейшими достижениями человеческой цивилизации. Инновационный смысл деятельности педагога – в поиске оригинальных инструментов активности в образовании, их творческом пересмотре и деконструкции для улучшения образовательной системы.

Список источников

1. Антюхов А. В., Асташова Н. А., Бондырева С. К. Стиль педагогической деятельности и организация образовательного процесса // Подготовка профессионала XXI века: теоретические поиски и эффективные практики : монография / под ред. А. В. Антюхова, С. К. Бондыревой. М. ; Брянск : МПСУ ; РИО БГУ, 2020. С. 39–53.
2. Асташова Н. А., Асташов Н. А. Введение в педагогическую деятельность : учеб. пособие. Брянск : БГПУ, 2001. 169 с.
3. Асташова Н. А. Аксиологический потенциал наследия К. Д. Ушинского как условие подготовки современного учителя // Психолого-педагогический поиск. 2014. № 2(30). С. 107–117.
4. Асташов Н. А. К вопросу об актуальном прочтении основ педагогической концепции К. Д. Ушинского // Асташов Н. А. Избранные произведения: монография, научные статьи, стихи / сост. Н. А. Асташова. Брянск : Десяточка, 2013. С. 170–172.
5. Климов Е. А. Введение в психологию труда : учебник. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Академия, 2004. 334 с.

6. Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие / сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. М. : Педагогика, 1989. 416 с.
7. Костяшкин Э. Четыре типа педагогов // Народное образование. 1981. № 8. URL: <http://setilab.ru/modules/article/view.article.php/121> (дата обращения: 24.06. 2023).
8. Маркова А. К. Психология труда учителя. М. : Просвещение, 1993. 192 с.
9. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы). М. : Дело, 1994. 216 с.
10. Рубинштейн М. М. Проблема учителя : учеб. пособие. М. : Академия, 2004. 176 с.
11. Ушинский К. Д. О нравственном элементе в русском воспитании // Ушинский К. Д. Избранные труды : в 4 кн. / сост., вступ. ст., примеч. и коммент. Э. Д. Днепров. М. : Дрофа, 2005. Кн. 1 : Проблемы педагогики. С. 191–239.
12. Ушинский К. Д. О пользе педагогической литературы // Ушинский К. Д. Избранные труды : в 4 кн. / сост., вступ. ст., примеч. и коммент. Э. Д. Днепров. М. : Дрофа, 2005. Кн. 1 : Проблемы педагогики. С. 12–32.
13. Ушинский К. Д. Родное слово (книга для учащихся) // Ушинский К. Д. Избранные труды : в 4 кн. / сост., ст., примеч. и коммент. Э. Д. Днепров. М. : Дрофа, 2005. Кн. 2 : Русская школа. С. 227–301.
14. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Ушинский К. Д. Избранные труды : в 4 кн. / сост., ст., примеч. и коммент. Э. Д. Днепров. М. : Дрофа, 2005. Кн. 3 : Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. С. 7–314.
15. Юзефовичус Т. А. Педагогические ошибки учителей и пути их предупреждения. М. : МПУ, 1998. 63 с.

References

1. Antjuhov, A. V., Astashova, N. A. & Bondyрева, S. K. 2020, 'The style of pedagogical activity and the organization of the educational process', in A.V. Antyukhov, S. K. Bondyрева (eds), *Training a professional of the XXI century: theoretical searches and effective practices: monograph*, pp. 39–53, MPSU, RIO BGU, Moscow, Brjansk.
2. Astashova, N. A. & Astashov, N. A. 2001, *Introduction to teaching activities: a textbook*, BGPU, Брянск.
3. Astashova, N. A. 2014, 'The axiological potential of K. D. Ushinsky's legacy as a condition for the training of a modern teacher', *Psychological and pedagogical search*, iss. 2(30), pp. 107–117.
4. Astashov, N. A. 2013, 'On the issue of the actual reading of the fundamentals of the pedagogical concept of K. D. Ushinsky', in N. A. Astashov (comp.), *Astashov N. A. Selected works: monograph, scientific articles, poems*, pp. 170–172, Desjatochka, Brjansk.
5. Klimov, E. A. 2004, *Introduction to Labor Psychology: textbook*, 2nd edn, Academy, Moscow.
6. Klarin, V. M. & Dzhurinskij, A. N. (comp.) 1989, *Comensky Ya. A., Locke D., Rousseau Zh.-Zh., Pestalozzi I. G. Pedagogical knowledge*, Pedagogy, Moscow.
7. Kostjashkin, Je. 1981, 'Four types of teachers', *Public Education*, iss. 8, viewed 24 June 2023, <http://setilab.ru/modules/article/view.article.php/121>.
8. Markova, A. K. 1993, *Psychology of teacher's work*, Education, Moscow.
9. Mitina, L. M. 1994, *Teacher as a person and a professional (psychological problems)*, Delo, Moscow.
10. Rubinshtejn, M. M. 2004, *Teacher's Problem: textbook*, Academy, Moscow.

11. Ushinskij K. D. 2005, About the moral element in Russian education, *Ushinskij K. D. Selected works*, E. D. Dneprov (comp.), in 4 vols, vol 1, *Problems of pedagogy*, pp. 191–239, Drofa, Moscow.

12. 'Ushinskij K. D. About the benefits of pedagogical literature' 2005, in Je. D. Dneprov (comp.), *Ushinskij K. D. Selected works*, in 4 vols, vol. 1, *Problems of pedagogy*, pp. 12–32, Drofa, Moscow.

13. 'Ushinskij K. D. Native word (a book for students)' 2005, in Je. D. Dneprov (comp.), *Ushinskij K. D. Selected works*, in 4 vols, vol. 2, *Russian School*, pp. 227–301, Drofa, Moscow.

14. 'Ushinskij K. D. A person as an object of education. The experience of pedagogical anthropology', 2005, in Je. D. Dneprov (comp.), *Ushinskij K. D. Selected works*, in 4 vols, vol. 3, *Man as a subject of education, The experience of pedagogical anthropology*, pp. 7–314, Drofa, Moscow.

15. Juzefavichus, T. A. 1998, *Pedagogical mistakes of teachers and ways to prevent them*, MPU, Moscow.

Информация об авторе

Н. А. Асташова – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики.

Information about the author

N. A. Astashova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy.

Примечание

Содержание статьи соответствует научной специальности 5.8.1 Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки).

Статья поступила в редакцию 30.06.2023; одобрена после рецензирования 13.10.2023; принята к публикации 29.11.2023.

The article was submitted 30.06.2023; approved after reviewing 13.10.2023; accepted for publication 29.11.2023.

Научная статья
УДК 343.83:37.035.6

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РАЗВИТИЯ ПАТРИОТИЗМА КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ФЕДЕРАЛЬНОЙ СЛУЖБЫ ИСПОЛНЕНИЯ НАКАЗАНИЙ

Татьяна Васильевна Кириллова¹, Анастасия Дмитриевна Пашукова²

¹ НИИ ФСИН России, г. Москва, Россия, tatiana-kirillova@rambler.ru

² Академия ФСИН России, г. Рязань, Россия, pashukova_21@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается развитие патриотизма курсантов образовательных организаций Федеральной службы исполнения наказаний на современном этапе развития общества. Выделяется один из основных аспектов развития патриотизма – культурологический. Патриотическое воспитание определяет доминирующие функции формирования осознанного поведения личности, готовности к выполнению гражданского долга и защите интересов своей страны, национальной безопасности, а также личностного патриотизма, который проявляется в качестве активной личностной и ответственной социальной позиции человека. Акцентируется также внимание на особой значимости патриотизма для будущих сотрудников уголовно-исполнительной системы. Определяются основные направления развития, педагогические условия формирования патриотизма у курсантов. Рассматриваются способы формирования патриотизма. Предлагается педагогическая модель развития патриотизма курсантов.

Ключевые слова: патриотизм, уголовно-исполнительная система, курсанты, офицер, личность, патриотическая позиция, гражданский долг

Для цитирования

Кириллова Т. В., Пашукова А. Д. Культурологический аспект развития патриотизма курсантов образовательных организаций Федеральной службы исполнения наказаний // Векторы психолого-педагогических исследований. 2023. № 1(01). С. 52–60.

Original article

THE CULTURAL ASPECT OF THE DEVELOPMENT OF PATRIOTISM OF CADETS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE FEDERAL PENITENTIARY SERVICE OF RUSSIA

Tat'jana Vasil'evna Kirillova¹, Anastasija Dmitrievna Pashukova²

¹ Research Institute of the FPS of Russia, Moscow, Russia, tatiana-kirillova@rambler.ru

² Academy of the FPS of Russia, Ryazan, Russia, pashukova_21@mail.ru

Abstract. The article examines the development of patriotism among cadets of educational organizations of the Federal Penitentiary Service at the present stage of society development. One of the main aspects of the development of patriotism is culturological. Patriotic education defines the dominant functions of forming conscious personal behavior, readiness to fulfill civic duty and protect the interests of one's country, national security, as well as personal patriotism, which manifests itself as an active personal and responsible social position of a person. Attention is also focused on the special importance of patriotism for future employees of the penal system. The main directions of development, pedagogical conditions for the formation of patriotism among cadets are determined. The ways of forming patriotism are considered. A pedagogical model for the development of patriotism of cadets is proposed.

Keywords: patriotism, penal enforcement system, cadets, officer, personality, patriotic position, civic duty

For citation

Kirillova, T. V. & Pashukova, A. D. 2023, 'The cultural aspect of the development of patriotism of cadets of educational institutions of the Federal Penitentiary Service of Russia', *Vectors of psychological and pedagogical research*, iss. 1(01). pp. 52–60.

Доминирующей задачей образовательных организаций ФСИН России является качественная профессиональная подготовка будущих сотрудников уголовно-исполнительной системы к экстремальным условиям их профессиональной деятельности. Сферой профессиональной деятельности сотрудника уголовно-исполнительной системы являются исправительные учреждения с различными пенитенциарными негативными проявлениями [5].

Богатый исторический опыт показывает, что без патриотического воспитания будущего поколения нельзя добиться успеха в стране. Таким образом, культурологический подход в воспитании патриотов России необходимо соблюдать на разных этапах становления личности: в семье, детском саду, школе и в системе высшего образования [2]. Понятие «патриотизм» является сложной категорией. Анализ научных исследований ученых позволяет констатировать, что патриотизм представляет собой качество человека, которое неотделимо от любви к Родине, своему народу. Согласно толковому словарю, понятие «патриотизм» рассматривается как «преданность и любовь к своему отечеству, к своему народу» [8, с. 496].

Анализ трудов ученых по проблеме развития патриотических качеств личности дает возможность определить, что непосредственное влияние на них оказывают ментальность, архетип и национальный характер этноса, которые обуславливаются природ-

ными, национальными и социокультурными условиями [7]. При развитии патриотизма курсантов образовательных организаций ФСИН России в процессе обучения необходимо делать акцент на лучших образцах мировой и национальной культуры, а также на различных аспектах истории и традициях Российской армии [9]. Ценность культурологического подхода в процессе обучения курсанта заключается в том, что культура рассматривается как психолого-педагогический и социально-антропологический феномен [4]. В совокупности это дает возможность исследовать научно-практическую проблему развития личности на общекультурном фоне, в русле взаимодействия педагогики с национальной и мировой культурой [11].

На разных исторических этапах развития общества значимую роль играет уровень культуры, так как культура – это непрерывный процесс создания условий жизни и трудовой деятельности человека, в основе которого лежит его творчество. В современном мире с уверенностью можно говорить о том, что одним из основополагающих педагогических принципов выступает принцип культуросообразности.

Развитие патриотических качеств личности у курсантов образовательных учреждений ФСИН России в современных условиях должно быть актуализировано в качестве гибкой, результативной системы подготовки будущих специалистов, которые будут выполнять свою деятельность качественно, эффективно, на высоком профессиональном уровне и с учетом сформированной осознанной патриотической позиции [1]. Педагогическими условиями патриотического воспитания курсантов образовательных организаций ФСИН России являются социально-нравственные, личностно-ориентированные, профессионально-направленные и развивающие условия [3].

Социально-нравственные условия представляют собой социальное воздействие на сознание обучающихся с помощью использования различных методов и средств для формирования патриотической позиции. Например, ознакомление курсантов с функциональными требованиями к уровню профессиональной подготовки, обмен как теоретическим, так и практическим опытом, разного рода военно-патриотические мероприятия, а также патриотические проекты.

Личностно-ориентированные условия представляют собой непрерывность педагогического процесса с ориентацией на личностные качества и потребности курсантов, саморазвитие. Развитие патриотизма должно происходить как в ходе обучения, так и во время самостоятельной подготовки. Данный процесс предполагает достаточно широкое использование учебных дисциплин, а также включение курсантов в различные виды деятельности, например, наставничество, психолого-педагогическое сопровождение, личный пример офицерского состава и т. д.

Профессионально-направленные условия предполагают грамотное сочетание разных видов деятельности, баланс интеллектуальных и психозоциональных нагрузок. Это касается непосредственного обучения курсантов с целью совершенствования профессиональных знаний, навыков и умений, решения проблемных учебных, служебно-боевых задач в процессе обучения, производственной практики, строевой подготовки.

Развивающие условия предполагают деятельностную активность. Познавательные экскурсии, посещение спектаклей, выставок, музеев, кружков художественного, декоративно-прикладного творчества, торжественных мероприятий, патриотических концертов, встречи с интересными и знаменитыми людьми – все это необходимо использовать в процессе патриотического воспитания курсантов образовательных организаций ФСИН России.

В воспитании патриотизма у курсантов имеет место пример эмоционального отношения к современной действительности со стороны профессорско-преподавательского состава. От того, насколько преподаватель проявляет свои чувства, во многом зависит эмоциональное восприятие обучающимися тех или иных явлений, происходящих в России [10].

Патриотическое воспитание в образовательной организации ФСИН России осуществляется целенаправленно и включает в себя ряд направлений, представленных на рисунке 1. Воспитание патриотизма следует осуществлять в процессе организации разнообразной познавательной и практической деятельности курсантов.

Для исследования актуальности рассматриваемой проблемы мы выявили уровень патриотического воспитания курсантов факультета психологии и пробации. В анкетировании приняли участие курсанты 2-го курса по специальности «Психология служебной деятельности» Академии ФСИН России (всего 46 чел.). Нами была поставлена следующая цель исследования – определить уровень патриотического воспитания курсантов, а также выявить проблемные вопросы с целью разработки педагогической модели. В нашем исследовании использовались следующие диагностические методы: метод наблюдения, беседа, анкетирование, работа с группами во внеаудиторное время. Испытуемые отвечали на следующие вопросы (ответы приведены в табл. 1–4):

1. В чем, на Ваш взгляд, наиболее ярко проявляется патриотизм у курсанта?
2. Что для Вас является наиболее важным в жизни?
3. Какие факторы, на Ваш взгляд, оказывают наиболее негативное влияние на развитие патриотических качеств?
4. Какие источники информации играют в Вашем понимании патриотизма ведущую роль?

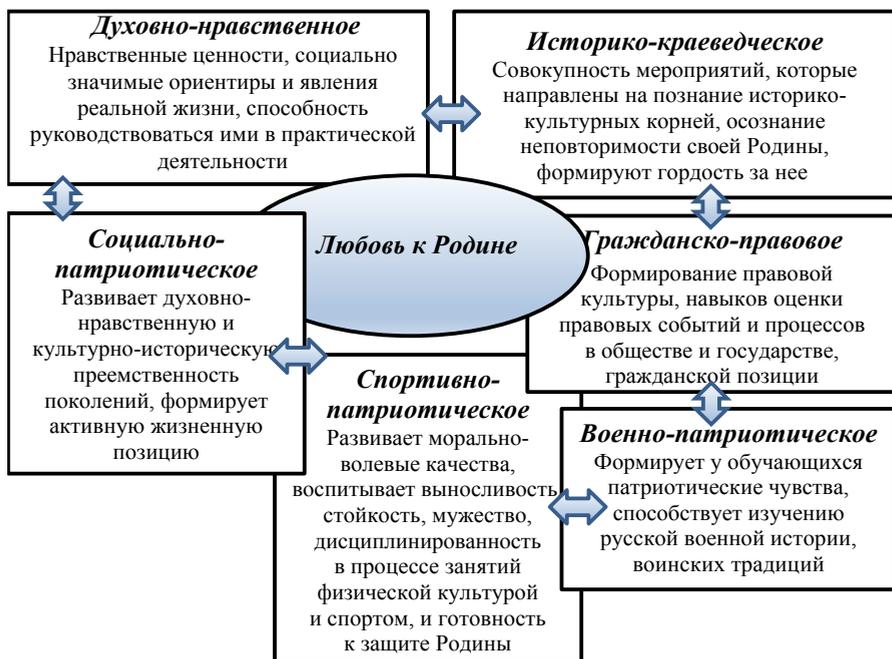


Рис. 1. Направления развития патриотизма курсантов образовательных организаций ФСИН России

56 КУЛЬТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА

Таблица 1

№ п/п	Варианты ответов	Результаты опроса, %
1	В отличном обучении	25
2	В выполнении воинского долга	20
3	В потребностях в достойном, самоотверженном служении Родине	10
4	В трудовой деятельности	45

Таблица 2

№ п/п	Варианты ответов	Результаты опроса, %
1	Любовь к близким, родственникам	52
2	Самосовершенствование себя	11
3	Финансовое благополучие	28
4	Восстановление России как мировой державы	9

Таблица 3

№ п/п	Варианты ответов	Результаты опроса, %
1	Негативное влияние одноклассников, друзей	11
2	Недостаточное внимание преподавателей воспитательной работе	12
3	Отсутствие понятной национальной идеи в обществе	29
4	Не всегда можно проявить себя в положительном поступке	16
5	Противоречивая обстановка в стране	32

Таблица 4

№ п/п	Варианты ответов	Результаты опроса, %
1	Знания, полученные от преподавателей	25
2	Факты, полученные от близких	15
3	Примеры друзей, отслуживших в армии	28
4	Информация из средств массовой информации	20
5	Чтение художественных произведений	12
6	Личное участие в деятельности	10

Проведенное исследование показало, что основные духовно-нравственные ценности у испытуемых сформированы довольно слабо. Курсанты недооценивают роль и значение патриотизма. На первое место ставят материальные ценности, которые приносят наибольшее удовлетворение. Плохое понимание сложности и противоречивости процессов, явлений, которые происходят в обществе на современном этапе. На основе культурологического подхода, общепедагогических принципов, педагогических условий, методов, направлений работы, с учетом критериев и показателей развития патриотизма

курсантов образовательных организаций ФСИН России разработана педагогическая модель, которая представлена на рисунке 2.

Педагогическая модель включает в себя три взаимосвязанных блока: целевой, организационно-содержательный, критериально-оценочный. Целевой блок обеспечивает организацию процесса, методологический подход. Задача организационно-содержательного блока – развитие патриотизма у курсантов образовательных организаций ФСИН России. Критериально-оценочный блок реализует следующие основные функции: контроль, оценка, коррекция процесса патриотического воспитания курсантов.

Педагогическое обеспечение процесса патриотического воспитания курсантов образовательных организаций ФСИН России ориентировано на выполнение сложных функций будущего офицера (воспитательные и административные) и ценностей профессиональной деятельности в целом. Патриотизм выступает как результат патриотического воспитания и является интегративным качеством личности курсанта, которое



Рис. 2. Педагогическая модель развития патриотизма курсантов образовательных организаций ФСИН России

включает в себя все компоненты государственно-патриотического сознания, чувство воинского долга, офицерской чести и достоинства. Результативность управления системой патриотического воспитания в образовательных организациях ФСИН России достигается морально-психологическим, информационным, правовым, военно-социальным, культурно-досуговым, материально-техническим и кадровым обеспечением.

Гармоничное сочетание ключевых аспектов воспитания, образования и культуры личности будущего сотрудника уголовно-исполнительной системы, подготовка его к будущей профессиональной деятельности состоит главным образом во взаимодействии педагогики, психологии и ряда специальных дисциплин. Следовательно, рассмотрение образования в вузах России как явления культуры предполагает глубокое осмысление ценностно-мировоззренческой культуры личности и выявление возможности ее самореализации во всех сферах жизнедеятельности человека [6].

В настоящее время одной из актуальных проблем является обеспечение целостности и единства народов, сохранение традиционных и духовных ценностей общества. В условиях нестабильной политической обстановки в мире, попыток подмены истинных моральных ценностей, усиления пагубного влияния средств массовой информации и Интернета на сознание молодого поколения остро встает вопрос формирования и воспитания достойного гражданина нашей страны. В силу этого развитие патриотизма курсантов образовательных организаций ФСИН России играет важную роль. В основу профессии сотрудника уголовно-исполнительной системы заложены любовь к Родине и преданность народу.

Список источников

1. Гантимуров А. С., Черемин Н. В. Воспитание патриотизма в курсантах как важнейшее направление воспитательной работы в ведомственных вузах ФСИН России // Теория и практика научных исследований: психология, педагогика, экономика и управление. 2018. № 1(1). С. 14–20.
2. Зацепина М. Б., Халезова Н. А. Культурологический подход к патриотическому воспитанию детей дошкольного и школьного возраста // Педагогика и психология образования. 2016. № 2. С. 18–25.
3. Исаева К. В. Формирование профессионального мировоззрения сотрудников уголовно-исполнительной системы в образовательном процессе ведомственного вуза : дис. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2022. 241 с.
4. Калекин А. А., Томилина С. Н. Культурологический подход как методологическая основа патриотического воспитания курсантов // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. 2016. № 120. С. 1436–1449.
5. Калинин М. А. Формирование профессиональной готовности сотрудников уголовно-исполнительной системы к экстремальным условиям труда // Международный научно-исследовательский журнал. 2017. № 10-1(64). С. 25–28.
6. Клячкина Н. Л. Формирование педагогической компетентности сотрудников уголовно-исполнительной системы // Юридическая наука и практика : альманах науч. тр. Самар. юрид. ин-та ФСИН России, Самара, 31 мая 2014 г. / под общ. ред. Р. А. Ромашова. Самара : Самарский юридический институт ФСИН России, 2014. Вып. 2. С. 80–82.
7. Лопуха Т. Л., Володин Р. В. Формирование патриотизма у курсантов военных вузов в современных социокультурных условиях // Мир науки, культуры, образования. 2014. № 6(49). С. 133–137.

8. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. 7-е изд. М. : Рус. яз., 2005. 939 с.
9. Степанова Т. В. Формирование патриотизма у курсантов образовательных учреждений ФСИН России в современных условиях // Вестник педагогических наук. 2021. № 3. С. 208–211.
10. Талынев В. Е., Наливайко В. И. Особенности восприятия патриотических ценностей курсантами МВД России в системе подготовки кадров для органов внутренних дел // Общественная безопасность, законность и правопорядок в III тысячелетии. 2019. № 5-3. С. 317–324.
11. Филимонюк Л. А. Формирование проектной культуры педагога в процессе профессиональной подготовки : автореф. дис. д-ра пед. наук. Махачкала, 2008. 41 с.

References

1. Gantimurov, A. S. & Cheremin, N. V. 2018, 'Education of patriotism in cadets as the most important direction of educational work in departmental universities of the FPS of Russia', *Theory and practice of scientific research: psychology, pedagogy, economics and management*, iss. 1(1), pp. 14–20.
2. Zacepina, M. B. & Halezova, N. A. 2016, 'Cultural approach to patriotic education of preschool and school-age children', *Pedagogy and psychology of education*, iss. 2, pp. 18–25.
3. Isaeva, K. V. 2022, *Formation of the professional worldview of employees of the penal enforcement system in the educational process of a departmental university: PhD thesis (Pedagogy)*, Voronezh.
4. Kalekin, A. A. & Tomilina, S. N. 2016, 'Cultural approach as a methodological basis for patriotic education of cadets', *A Polythematic online electronic scientific journal of the Kuban State Agrarian University*, iss. 120, pp. 1436–1449.
5. Kalinin, M. A. 2017, 'Formation of professional readiness of employees of the penal enforcement system to extreme working conditions', *International Scientific Research Journal*, iss. 10-1(64), pp. 25–28.
6. Kljachkina, N. L. 2014, 'Formation of pedagogical competence of employees of the penal enforcement system', in R. A. Romashov (ed.), *Legal Science and Practice: Almanac of scientific works of the Samara Law Institute of the FPS of Russia*, Samara, May 31, 2014, iss. 2, pp. 80–82, Samara.
7. Lopuha, T. L., Volodin, R. V. 2014, 'Formation of patriotism among cadets of military universities in modern socio-cultural conditions', *The world of science, culture, education*, iss. 6(49), pp. 133-137.
8. Ozhegov, S. I. & Shvedova, N. Ju. 2005, *Explanatory dictionary of the Russian language*, 7th edn, Russian language, Moscow.
9. Stepanova, T. V. 2021, 'Formation of patriotism among cadets of educational institutions of the Federal Penitentiary Service of Russia in modern conditions', *Bulletin of Pedagogical Sciences*, iss. 3, pp. 208–211.
10. Talynev, V. E. & Nalivajko, V. I. 2019, 'Peculiarities of the perception of patriotic values by cadets of the Ministry of Internal Affairs of Russia in the system of personnel training for internal affairs bodies', *Public safety, legality and law and order in the III millennium*, iss. 5-3, pp. 317–324.
11. Filimonjuk, L. A. 2008, *Formation of a teacher's project culture in the process of professional training: Sc.D thesis (Pedagogy)*, Mahachkala.

Информация об авторах

Т. В. Кириллова – доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник;

А. Д. Пашукова – кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры общей и педагогической психологии факультета психологии и пробации.

Information about the authors

T. V. Kirillova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chief Researcher;

A. D. Pashukova – Candidate of Pedagogical Sciences, Lecturer at the Department of General and Pedagogical Psychology, Faculty of Psychology and Probation.

Примечание

Содержание статьи соответствует научной специальности 5.8.1 Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки).

Статья поступила в редакцию 15.08.2023; одобрена после рецензирования 30.10.2023; принята к публикации 29.11.2023.

The article was submitted 15.08.2023; approved after reviewing 30.10.2023; accepted for publication 29.11.2023.

МЕТОДОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Научная статья
УДК 343.83:159.942

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ УСПЕШНОСТЬ КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ФЕДЕРАЛЬНОЙ СЛУЖБЫ ИСПОЛНЕНИЯ НАКАЗАНИЙ

Екатерина Сергеевна Свирина¹, Ирина Валерьяновна Черемисова²

^{1,2} Академия ФСИН России, г. Рязань, Россия,

¹ miss.swinina@yandex.ru

² irinarusa@inbox.ru

Аннотация. В статье рассматриваются подходы к изучению эмоционального интеллекта. По результатам теоретического анализа были отмечены основные существующие концепции эмоционального интеллекта, раскрыты его структурные компоненты. Затрагиваются вопросы онтогенетического становления эмоционального интеллекта в структуре личности, особенности развития на каждом возрастном этапе, а также факторы, оказывающие влияние на этот процесс. Анализируется структура эмоционального интеллекта, его влияние на успешность в различных видах деятельности, которые являются основными в период получения высшего образования. Раскрываются особенности учебно-профессиональной деятельности, а также критерии ее успешности. Описывается взаимосвязь уровня успешности курсанта с его личностными качествами, социальными факторами, условиями обучения в высшей школе.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, эмоции, понимание эмоций, управление эмоциями, динамика эмоционального интеллекта, успешность, учебно-профессиональная деятельность, курсанты

Для цитирования

Свирина Е. С., Черемисова И. В. Эмоциональный интеллект и учебно-профессиональная успешность курсантов образовательных организаций Федеральной службы исполнения наказаний // Векторы психолого-педагогических исследований. 2023. № 1(01). С. 61–69.

METHODOLOGY OF PERSONALITY DEVELOPMENT

Original article

EMOTIONAL INTELLIGENCE AND EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL SUCCESS OF CADETS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE FEDERAL PENITENTIARY SERVICE OF RUSSIA

Ekaterina Sergeevna Svinina¹, Irina Valer'janovna Cheremisova²

^{1,2} Academy of the FPS of Russia, Ryazan, Russia

¹ miss.swinina@yandex.ru

² irinarusa@inbox.ru

Abstract. The article discusses approaches to the study of emotional intelligence. According to the results of the theoretical analysis, the main existing concepts of emotional intelligence were noted, its structural components were revealed. The issues of the ontogenetic formation of emotional intelligence in the structure of personality, the peculiarities of development at each age stage, as well as factors influencing this process are discussed. The structure of emotional intelligence and its impact on success in various types of activities, which are the main ones during the period of higher education, are analyzed. The features of educational and professional activity, as well as the criteria for its success, are revealed. The article describes the relationship between the level of success of a cadet with his personal qualities, social factors, and conditions of study in higher education.

Keywords: emotional intelligence, emotions, understanding emotions, emotion management, dynamics of emotional intelligence, success, educational and professional activities, cadets

For citation

Svinina, E. S. & Cheremisova, I. V. 2023, 'Emotional intelligence and educational and professional success of cadets of educational institutions of the Federal Penitentiary Service of Russia', *Vectors of psychological and pedagogical research*, iss. 1(01). pp. 61–69.

Термин «эмоциональный интеллект» появился в психологических исследованиях зарубежных авторов 1960-х годов, активное изучение данного феномена начинается в 1990-х годах. Потребность в исследовании эмоционального интеллекта, его компонентов связана с тем значением, которое ему придается при оценке эффективности степени адаптации человека, от которой, в свою очередь, зависит успешность человека в различных сферах его деятельности, а также с его влиянием на принимаемые человеком решения как в повседневной, так и в профессиональной деятельности.

Множество работ, выполненных в рамках общей, социальной и организационной, медицинской психологии, свидетельствуют о том, что высокий уровень развития эмоцио-

нального интеллекта может стать залогом успеха в различных сферах человеческой жизни, таких как образование, юриспруденция, медицина, а низкий – связан с социальной дезадаптацией: аффективными нарушениями (повышенная тревожность), различными формами девиантного поведения, способствующего торможению становления личности как профессионала. Особенно актуален высокий уровень эмоционального интеллекта у людей, профессиональная деятельность которых тесно связана с эмоциональным напряжением, выполнением своих обязанностей в стрессогенной среде: сотрудники «помогающих» профессий (врачи, педагоги, психологи), сотрудники правоохранительных органов и военные.

Эмоциональный интеллект определяется как ряд компетенций индивида, обеспечивающих восприятие, контроль и критическую оценку эмоциональных импульсов. Одни авторы относят это к уникальным врожденным свойствам, другие, напротив, считают его личностной чертой, которая формируется в течение всей жизни [26, с. 318–320]. В настоящее время существует большое количество исследований эмоционального интеллекта, при этом они берут за основу базовые концепции, разработанные зарубежными авторами в XX в. К таким концепциям относится модель способностей П. Сэловея, Дж. Мэйера, Д. Карузо. Данная модель определяла эмоциональный интеллект как набор навыков, способствующих идентификации своих и чужих эмоций, а также способность выражать их, использовать в повседневной жизни. Модель содержит четыре компонента: сознательное управление эмоциями, понимание и анализ эмоций, использование эмоций для повышения эффективности мышления и работы, восприятие, оценка и выражение эмоций [25, с. 396–398, 418–420].

Р. Бар-Он предложил модель социального и эмоционального интеллекта (ESI). Он определял эмоциональный интеллект как «множество некогнитивных способностей и навыков, влияющих на способность успешно справляться с требованиями и давлением окружения». Структура эмоционального компонента, по мнению автора, состоит из внутриличностной сферы, сферы межличностных отношений, сферы адаптивности, сферы управления стрессом, сферы общего настроения [24, с. 15–16].

В «смешанной модели» Д. Гоулмана структура эмоционального интеллекта включает в себя два типа компетентности: личностную (самосознание, саморегуляция, самомотивация) и социальную (социальная чуткость, или эмпатия, управление взаимоотношениями) [5, с. 77–81].

Активным исследованием эмоционального интеллекта занимается в России Д. В. Люсин, который вводит понятие внутриличностного и межличностного эмоционального интеллекта. Структура эмоционального интеллекта исходя из данной концепции включает в себя три элемента: когнитивные способности, представление об эмоциях, особенности эмоциональности индивида [19, с. 264–268].

Впервые в отечественной психологии термин «эмоциональный интеллект» был применен в работе Г. Г. Гарсковой. По ее мнению, изучаемый конструкт характеризуется способностью понимать взаимоотношения людей через эмоции, транслируемые человеком на основе анализа и синтеза. Г. Г. Гарскова акцентирует внимание на том, что эмоции – это отображение отношения человека к различным событиям и к себе самому, а интеллект необходим для опознавания данных аффективных проявлений [3, с. 25–26].

Отечественными психологами изучался вопрос онтогенетического становления эмоционального интеллекта. И. Н. Андреева, исследуя предпосылки развития эмоционального интеллекта, выделила из них биологические и социальные. К биологическим

можно отнести темперамент, наследственность, преобладание правого полушария. К социальным – уровень самосознания личности, семейные взаимоотношения, приверженность определенной религии [2, с. 7–11].

Структуру эмоционального интеллекта составляет эмоциональный, когнитивный, поведенческий компоненты. Первый – это возможность идентифицировать эмоциональные проявления себя самого и другого человека. Когнитивный компонент представляет собой совокупность знаний об эмоциональном интеллекте, основанных на самоанализе и рефлексии. Поведенческий компонент связан с поведенческими реакциями, вызванными эмоциями [14, с. 157–161].

Ю. В. Давыдова пришла к выводу о том, что эмоциональный интеллект подростков в период подростничества становится относительно устоявшимся, имеющим свои функции: обеспечение успешности в деятельности подростка [6].

Исследователи эмоционального интеллекта сходятся во мнении о том, что его развитие на каждом возрастном этапе имеет свои особенности, а также факторы, влияющие на этот процесс. Развитие эмоционального интеллекта в раннем возрасте обуславливается включением ребенка в эмоциогенную ситуацию, его эмоциональным состоянием и опытом эмоционального общения со взрослыми.

Эмоциональный интеллект в дошкольном периоде характеризуется способностью к идентификации базовых эмоций: радости, грусти, гнева, страха, удивления, спокойствия. Наибольшие затруднения вызывает распознавание презрения, интереса, стыда, обиды. Идентификация положительных эмоций развита в данном возрастном периоде лучше, чем отрицательных [12, с. 297–300]. Факторами, влияющими на развитие эмоционального интеллекта в данном возрастном периоде, являются культурные особенности, социальная среда и опыт ребенка, совместная деятельность, нравственные представления, отношения дошкольника к себе и окружающим, развитие чувств [15, с. 46–51].

На эмоциональный интеллект в младшем школьном возрасте влияет новый статус ребенка – статус школьника. Освоение учебных дисциплин, знакомство с новыми людьми, а также более строгие требования со стороны взрослых выводят развитие эмоционального интеллекта на новый уровень, на котором у ребенка проявляется способность более полно проявлять эмпатию. Данный период можно считать сензитивным, поскольку происходит разграничение внешней и внутренней сторон личности ребенка [7].

Эмоциональный интеллект в подростковом возрасте переходит на новый, смысловой, уровень. Вследствие общего интеллектуального развития, физиологических изменений, личностной перестройки подросток готов действовать в различных ситуациях с опорой на элементы собственного внутреннего мира. Отдельные компоненты эмоционального интеллекта также претерпевают изменения: повышается способность к рефлексии, стремление познавать свой собственный внутренний мир, возрастает эмпатия и навык распознавать эмоции другого человека. Их развитие носит количественный характер [6].

Ведущей потребностью юношеского возраста становится общение со сверстниками. Данный период характеризуется завершением полового созревания, а также расширением круга выполняемых социальных ролей. В структуре эмоционального интеллекта также наблюдаются изменения. Так, по мнению Ю. А. Кочетовой, наиболее развитым становится внутриличностный компонент эмоционального интеллекта, который включает в себя эмпатию, эмоциональную осведомленность, контроль экспрессии [11, с. 60].

Основной задачей ранней взрослости является достижение индивидом самоидентичности. Эмоциональный интеллект характеризуется повышением уровня развития самоанализа, способности понимать свои эмоциональные реакции, а также настроение и причины поступков окружающих [9, с. 70; 17, с. 356–360].

Уровень сформированности каждого отдельного компонента эмоционального интеллекта способен оказывать существенное влияние на успешность курсанта в его деятельности. В период получения высшего образования основной такой деятельностью является учебно-профессиональная. Это деятельность, направленная на усвоение обобщенных способов действия в решении поставленных задач, саморазвитие обучающегося посредством специально поставленных учебно-профессиональных заданий. Данная деятельность характеризуется субъектностью, активностью, предметностью, целенаправленностью и осознанностью [22, с. 52]. Следует отметить, что учебно-профессиональная деятельность курсантов образовательных организаций ФСИН России имеет ряд отличительных черт: наряду с формированием знаний, умений и навыков курсанты выполняют служебные обязанности.

Успешность в современной науке определяется как характеристика деятельности, связанная с положительной оценкой результата этой деятельности. Учебная успешность – интегративное качество личности, включающее в себя мотивацию достижения успеха, критичность мышления, ответственность и способность применить эти навыки в учебной деятельности [20, с. 655]. По мнению Б. Г. Ананьева, успешность учебной деятельности определяется темпом, напряженностью, стилем учебной работы, а также усилиями, которые прилагает обучающийся [1, с. 129].

Успешность учебной деятельности зависит от мотивационной сферы обучающегося, характера взаимоотношений, в которые включен обучающийся. В силу этого можно говорить о том, что в структуре успешности ведущая роль отводится мотивации к обучению [13, с. 69]. В то же время успешность профессиональной деятельности включает в себя оценку полученного результата в процессе своего труда [10, с. 265]. Она неразрывно связана с удовлетворенностью индивида своим выбором профессии [21, с. 30].

Факторы, влияющие на успешность курсанта в учебно-профессиональной деятельности, условно можно разделить на две группы: внешние и внутренние. По мнению Ю. В. Братчиковой, внутренние условия связаны с возрастными характеристиками обучающегося, его личностными особенностями, уровнем развития когнитивных функций. Внешние условия включают в себя взаимоотношения обучающегося в коллективе, с преподавательским составом, семьей.

Успешность обучающегося в учебно-профессиональной деятельности современными авторами оценивается посредством показателя, который содержит в себе субъективную и объективную оценку обученности, развития личности, результата квазипрофессиональной деятельности в сочетании с индивидуальными возможностями. По мнению В. А. Сластенина, успешность необходима для карьерного роста и включает в себя мотивационно-ценностный (личностный) и исполнительский (процессуальный) принцип [18].

Становление курсанта в его деятельности происходит поэтапно, затрагивая все сферы личности, от приобретения профессионально важных и значимых качеств до индивидуально-личностных характеристик индивида. В силу этого об учебно-профессиональной успешности можно говорить с первого года обучения курсанта в образовательной организации и до получения первого специального офицерского звания.

Профессионально важные качества курсанта, формирующиеся за период обучения в ведомственном вузе, определяют эффективность деятельности субъекта и успешность ее освоения [22, с. 269]. Эти качества затрагивают мотивационную, эмоционально-волевую, когнитивную сферу личности, коммуникативные способности, психофизиологические особенности, запас профессиональных знаний, уровень общей осведомленности [4, с. 81]. К качествам, свойственным преуспевающим в учебно-профессиональной деятельности обучающимся, можно отнести стремление человека к самосовершенствованию, высоко развитую эмоционально-волевую сферу, инициативность, дисциплинированность, ответственность, гибкое мышление, высокий уровень общего развития, соблюдение субординации [8, с. 26].

Необходимыми условиями повышения успешности курсанта в его деятельности являются включенность в образовательный процесс, наличие целей деятельности, четко сформированные социально-обусловленные требования, предъявляемые к курсантам, и профессиональное совершенствование служебной деятельности будущих сотрудников исправительных учреждений. Все это – важные задачи, стоящие перед руководством образовательной организации, профессорско-преподавательским составом, руководством учебно-строевых подразделений, сотрудниками, осуществляющими психолого-педагогическое сопровождение курсантов.

Таким образом, несмотря на большое количество исследований в области эмоционального интеллекта, изучение его компонентов, онтогенетических особенностей его развития остается актуальной темой, так как развитие эмоционального интеллекта способно оказывать большое влияние на различные сферы деятельности человека, в том числе касающиеся профессиональной деятельности. Любая профессия, связанная с взаимодействием человек – человек, подразумевает владение не только специфическими знаниями в заданной области, но и способность человека адекватно ситуации идентифицировать состояние другого человека.

Список источников

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. 2-е изд. СПб. : Питер, 2001. 260 с.
2. Андреева И. Н. Биологические и социальные предпосылки эмоционального интеллекта // Когнитивная психология : сб. ст. / под ред. А. П. Лобанова, Н. П. Радчиковой. Минск : БГПУ, 2006. С. 7–11.
3. Гарскова Г. Г. Введение понятия «эмоциональный интеллект» в психологическую теорию // Ананьевские чтения : тез. науч.-практ. конф. СПб. : Санкт-Петерб. ун-т, 1999. С. 25–26.
4. Горбушин А. Г. Педагогическое проектирование образовательной программы современной гимназии : дис. ... канд. пед. наук. Ижевск, 2006. 190 с.
5. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / пер. с англ. А. П. Исаевой. М. : АСТ ; Владимир : ВКТ, 2009. 478 с.
6. Давыдова Ю. В. Эмоциональный интеллект: сущностные признаки, структура и особенности проявления в подростковом возрасте : дис. ... канд. психол. наук. М., 2011. 204 с.
7. Добрин А. В. Эмоциональный интеллект у детей 7–8 лет с различным типом профиля функциональной сенсомоторной асимметрии : дис. ... канд. психол. наук. Елец, 2014. 180 с.
8. Дубинин А. В. Формирование учебно-профессиональной успешности курсантов войск национальной гвардии Российской Федерации : дис. ... канд. пед. наук. Новосибирск, 2023. 203 с.

9. Иванова Е. С. Половозрастные особенности эмоционального интеллекта и его структурных компонентов // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. 2011. № 7(86). С. 65–74.

10. Климов Е. А. Пути в профессионализм (психологический взгляд) : учеб. пособие. М. : Флинта, 2003. 318 с.

11. Кочетова Ю. А. Структура эмоционального интеллекта в юношеском возрасте // Горизонты зрелости : сб. тез. участников Пятой всерос. науч.-практ. конф. по психологии развития, Москва, 16–18 нояб. 2015 г. / ред. Л. Ф. Обухова, И. В. Шаповаленко, М. А. Одиноца. М. : Моск. гос. психол.-педагог. ун-т, 2015. С. 55–63.

12. Кудряшова Т. Ю. Особенности развития компонентов эмоционального интеллекта на этапе дошкольного детства // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61(4). С. 297–300.

13. Мальчукова Н. Н., Виноградова М. В. Мотивация к обучению как фактор успешности учебной деятельности студентов // АПК: инновационные технологии. 2023. № 2(61). С. 60–66.

14. Мещерякова И. Н. Формирование эмоционального интеллекта студентов-психологов в процессе обучения в вузе // Вестник Тамбовского университета. Сер. Гуманитарные науки. 2010. № 1(81). С. 157–161.

15. Нгуен М. А. Психологические предпосылки возникновения эмоционального интеллекта в старшем дошкольном возрасте // Культурно-историческая психология. 2007. № 3. С. 46–51.

16. Пантелеева Т. В. Особенности социально-психологической адаптации интернет-аддиктов в ранней юности // АНИ: педагогика и психология. 2016. № 1(14). С. 185–188

17. Психология человека от рождения до смерти : учебник / под ред. А. А. Реана. М. : АСТ, 2015. 656 с.

18. Педагогика : учебник / под ред. В. А. Сластенина. 8-е изд., стер. М. : Академия, 2008. 566 с.

19. Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М. : Институт психологии РАН, 2009. 351 с.

20. Фомина С. В. Становление ценностных ориентаций подростка в учебной деятельности // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2009. Т. 11, № 4-3. С. 652–656.

21. Черемисова И. В., Гапонова С. А. Личностные факторы готовности обучающихся к профессиональной деятельности по оказанию помощи пострадавшим в экстремальной ситуации // Прикладная юридическая психология. 2020. № 1(50). С. 30–35.

22. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека : учеб. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Логос, 1996. 318 с.

23. Шелкунова О. В. Творческая самореализация студентов в учебном процессе вуза : дис. ... канд. пед. наук. Иркутск, 2005. 180 с.

24. Bar-On, R. 2006, 'The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI)', *Psicothema*, iss. 18 (1), pp. 13–25.

25. Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. 2000, 'Models of emotional intelligence', in R. Stenberg (ed.), *Handbook of intelligence*, pp. 396–420, Cambridge University Press, N. Y.

26. Petrides, K. V., Furnham, A. 2000, 'On the dimensional structure of emotional intelligence', *Personality and Individual Differences*, iss. 29, pp. 313–320.

References

1. Anan'ev, B. G. 2001, *About the problems of modern human knowledge*, 2nd edn, Piter, St. Petersburg.
2. Andreeva, I. N. 2006, 'Biological and social prerequisites of emotional intelligence', in A. P. Lobanov & N. P. Radchikova (eds), *Cognitive psychology: collection of articles*, pp. 7–11, BGPU, Минск.
3. Garskova, G. G. 1999, 'Introduction of the concept of "emotional intelligence" into psychological theory', in *Ananiev Readings: Abstracts of a scientific and practical conference*, pp. 25–26, St. Petersburg University, St. Petersburg.
4. Gorbushin, A. G. 2006, *Pedagogical design of the educational program of a modern gymnasium: PhD thesis (Pedagogy)*, Izhevsk.
5. Goulman, D. 2009, *Emotional intelligence*, translated from English by A. P. Isaeva, AST, VKT, Moscow, Vladimir.
6. Davydova, Ju. V. 2011, *Emotional intelligence: essential signs, structure and features of manifestation in adolescence: PhD thesis (Psychology)*, Moscow.
7. Dobrin, A. V. 2014, *Emotional intelligence in children aged 7–8 years with a different type of functional sensorimotor asymmetry profile: PhD thesis (Psychology)*, Elec.
8. Dubinin, A. V. 2023, *Formation of educational and professional success of cadets of the National Guard troops of the Russian Federation: PhD thesis (Pedagogy)*, Novosibirsk.
9. Ivanova, E. S. 2011, 'Gender and age characteristics of emotional intelligence and its structural components', *Education and Science, Izvestija UrO RAO*, iss. 7(86), pp. 65–74.
10. Klimov, E. A. 2003, *Paths to professionalism (a psychological view): textbook*, Flinta, Moscow.
11. Kochetova, Ju. A. 2015, 'The structure of emotional intelligence in adolescence', in L. F. Obuhova, I. V. Shapovalenko & M. A. Odincova (eds), *Horizons of Maturity: a collection of abstracts of participants of the Fifth All-Russian Scientific and Practical Conference on Developmental Psychology, Moscow, November 16–18, 2015*, pp. 55–63, Moscow State Psychological and Pedagogical University, Moscow.
12. Kudrjashova, T. Ju. 2018, 'Features of the development of components of emotional intelligence at the stage of preschool childhood', *Problems of modern pedagogical education*, iss. 61(4), pp. 297–300.
13. Mal'chukova, N. N. & Vinogradova, M. V. 2023, 'Motivation to study as a factor of success of students' educational activities, *agroindustrial complex: innovative technologies*, iss. 2(61), pp. 60–66.
14. Meshherjakova, I. N. 2010, 'Formation of emotional intelligence of psychology students in the process of studying at a university', *Bulletin of Tambov University, Humanities Series*, iss. 1(81), pp. 157–161.
15. Nguen, M. A. 2007, 'Psychological prerequisites for the emergence of emotional intelligence in the senior preschool age', *Cultural and historical psychology*, iss. 3, pp. 46–51.
16. Panteleeva, T. V. 2016, 'Features of socio-psychological adaptation of Internet addicts in early youth', *ANI: pedagogy and psychology*, iss. 1(14), pp. 185–188
17. Rean, A. A. (ed.) 2015, *Human psychology from birth to death: textbook*, AST, Moscow.
18. Slastenin, V. A. (ed.) 2008, *Pedagogy: textbook*, 8th edn, Academy, Moscow.
19. Ljusin, D. V. & Ushakov, D. V. (eds) 2009, *Social and Emotional Intelligence: from Processes to Measurements*, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, Moscow.

20. Fomina, S. V. 2009, 'The formation of value orientations of a teenager in educational activities', *Proceedings of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences*, vol. 11, iss. 4-3, pp. 652–656.

21. Cheremisova, I. V. & Gaponova, S. A. 2020, 'Personal factors of students' readiness for professional activities to provide assistance to victims in an extreme situation', *Applied legal psychology*, iss. 1(50), pp. 30–35.

22. Shadrikov, V. D. 1996, *Psychology of human activity and abilities: studies. stipend*, 2nd edn, Logos, Moscow.

23. Shelkunova, O. V. 2005, *Creative self-realization of students in the educational process of the university: PhD thesis (Pedagogy)*, Irkutsk.

24. Bar-On, R. 2006, 'The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI)', *Psicothema*, iss. 18 (1), pp. 13–25.

25. Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. 2000, 'Models of emotional intelligence', in R. Stenberg (ed.), *Handbook of intelligence*, pp. 396–420, Cambridge University Press, N. Y.

26. Petrides, K. V., Furnham, A. 2000, 'On the dimensional structure of emotional intelligence', *Personality and Individual Differences*, iss. 29, pp. 313–320.

Информация об авторах

Е. С. Свинина – адъюнкт факультета подготовки научно-педагогических кадров;

И. В. Черемисова – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей и педагогической психологии.

Information about the authors

E. S. Svinina – Associate Professor of the Faculty of Scientific and Pedagogical Personnel Training;

I. V. Cheremisova – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of the Department of General and Pedagogical Psychology.

Примечание

Содержание статьи соответствует научной специальности 5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки).

Статья поступила в редакцию 30.03.2023; одобрена после рецензирования 17.10.2023; принята к публикации 29.11.2023.

The article was submitted 30.03.2023; approved after reviewing 17.10.2023; accepted for publication 29.11.2023.

Научная статья
УДК 159.922.8

САМООТНОШЕНИЕ ПОДРОСТКОВ ИЗ НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ

Аксана Николаевна Яшкова¹

¹ Мордовский государственный педагогический института имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, yashkovaan@mail.ru

Аннотация. В статье представлены аналитические данные о самооотношении как компоненте самосознания в подростковом возрасте и результаты эмпирического исследования самооотношения подростков, воспитывающихся в неполных семьях. Использовались теоретические методы (анализ, сравнение, обобщение), экспериментальные методы (диагностические – Методика исследования самооотношения (МИС) (С. Р. Пантелеев), констатирующий эксперимент), математические методы (непараметрический статистический критерий U-критерий Манна – Уитни) для получения индивидуальных данных и их обработки на достоверность. В результате опроса подростков 13–15 лет выявлено, что из неполных семей они больше закрытые, менее самоуверенные, привязанные к своему мнению, склонные к излишнему самокопанию и самообвинению. Отмечается также, что подростки из неполных и полных семей имеют самоценность личности и положительное отношение к себе, это их объединяет и дает позитивные надежды на развитие психологически здоровой личности.

Ключевые слова: самосознание, самооотношение, подростковый возраст, семья

Для цитирования

Яшкова А. Н. Самоотношение подростков из неполных семей // Векторы психолого-педагогических исследований. 2023. № 1(01). С. 70–76.

Original article

SELF-ATTITUDE OF TEENAGERS FROM SINGLE-PARENT FAMILIES

Aksana Nikolaevna Jashkova¹

¹ Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evseviev, Saransk, Russia, yashkovaan@mail.ru

Abstract. The article presents analytical data on self-attitude as a component of self-awareness in adolescence and the results of an empirical study of the self-attitude of adolescents raised in single-parent families. Theoretical methods (analysis, comparison, generalization), experimental methods (diagnostic – Self-attitude research methodology (MIS) (S. R. Panteleev), ascertaining experiment), mathematical methods (nonparametric statistical criterion U-Mann – Whitney criterion) to obtain individual data and process it for reliability. As a result of a survey of teenagers aged 13–15, it was revealed that from single-parent families they are more closed, less self-confident, attached to their opinions, prone to excessive self-examination and self-blame. It is also noted that teenagers from incomplete and complete families have self-worth and a positive attitude towards themselves, this unites them and gives positive hopes for the development of a psychologically healthy personality.

Keywords: self-awareness, self-attitude, adolescence, family

For citation

Яшкова, А. Н. 2023, 'Self-attitude of teenagers from single-parent families', *Vectors of psychological and pedagogical research*, iss. 1(01). pp. 70–76.

Самоотношение представляет собой сложный конструкт, выражающий отношение к себе как к активному субъекту деятельности и межличностному взаимодействию. Самоотношение лежит в основе формирования представления себя как личности, способствует формированию Я-концепции, оказывает влияние на процессы самоактуализации, самосовершенствования, самореализации. Об этом немало писали в своих работах такие ученые, как С. Р. Пантилеев [3], Е. В. Селезнева [4], В. В. Столин [5], В. С. Чиркова [7].

Одним из сензитивных возрастов для актуализации и коррекции самоотношения считается подростковый возраст (Е. Н. Андреева [1], О. А. Талипова [6], В. С. Чиркова [7] и др.). Это обусловлено индивидуально-возрастными изменениями самосознания, его акцентуацией в структуре личности подростка, в результате чего сознание обращено на самого себя, познание себя и поиск своего места в окружающей среде, а также на самореализацию подростка в ней [2].

Понимание самоотношения в отечественной психологической практике связано со значимыми переживаниями человека, которые откладывают отпечаток на сознание и осознание себя как объекта познания. Ощущение собственных мыслей и чувств о себе порождает самооценку, самопринятие, самоуважение или, напротив, самокритику, самообвинение и непринятие себя.

Самоотношение формируется по тому же механизму, что и отношение к чему-либо. Отличие наблюдается в мотивационном компоненте самоотношения: человек желает видеть себя лучше, чем другие объекты познания. Он стремится свои мысли, действия оправдать в своих глазах. Это обнаруживается уже в дошкольном возрасте, когда ребенок сталкивается со множеством мнений о себе, оценок результатов деятельности, а также с анализом собственных переживаний. Отношение к себе становится зависимым от окружающей среды, так как слабо развит уровень мыслительной деятельности и рефлексии. Положительный опыт создает лучшую основу для дальнейшего становления самоотношения.

В подростковом возрасте развитие критичности мышления и рефлексии позволяет вызвать к своему внутреннему миру интерес и более глубоко изучать себя, в результате чего «Я» как объект познания дает изменения в самосознании, приводящее к разному самоотношению. Но в этом возрасте оно приобретает независимый и объективный (критичный) характер, хотя многие представления и знания о себе подросток берет из окружающей среды.

В. В. Столин отмечает, что самоотношение – это система личностных самооценок, носящих позитивный и негативный смысл, которая отвечает за переживания личности смысла «Я» в различных ситуациях (условиях) жизнедеятельности. Внутренний мир для человека становится ценностью. Он его изучает, делает открытия (положительные и отрицательные), бережет и формирует свое отношение, которое может показывать и скрывать [5].

Продолжая мысль В. В. Столина, С. Р. Пантелеев указывает на эмоционально-ценностную основу самоотношения, то есть говорит о самоотношении как целостной личностной системе, состоящей из двух подсистем: системы самооценок и системы эмоционально-ценностных отношений. Отношение к себе всегда динамично, но модально. Автором выделено несколько модальностей самоотношения: закрытость, самоуверенность, саморукводство, отраженное самоотношение, самоценность, самопринятие, самопривязанность, внутренняя конфликтность, самоуважение, аутосимпатия и самообвинение [3]. Все это имеет место внутри каждого человека и проявляется уже в школьном возрасте.

Нас заинтересовало самоотношение подростка при воспитании в условиях неполной семьи, так как взаимодействие с родными и близкими является ведущим и значимым фактором развития личности ребенка. В связи с этим было организовано эмпирическое исследование на базе одной из общеобразовательных школ г. Саранска. В констатирующем эксперименте принимали участие 36 подростков в возрасте 13–15 лет, из которых часть – первая группа – из полной семьи, а другая часть – вторая группа – из неполной семьи (воспитывались одним родителем по причине развода родителей и потере кормильца).

Подросткам предложена Методика исследования самоотношения (МИС) (С. Р. Пантелеев) в письменной форме. Для выявления специфики самоотношения подростков из неполных семей использовался непараметрический статистический критерий U-критерий Манна – Уитни.

Данные эмпирического исследования самоотношения подростков по методике исследования самоотношения представлены в таблице 1 и на рисунке.

Проведенный анализ самоотношения подростков из разных типов семей позволил сделать вывод о том, что в полной семье подростки имеют более положительное самоотношение. Что касается структуры самоотношения, то подростки из неполных семей больше закрыты, у них выше самоценность, заостряют внимание на своей точке зрения, склонны к внутренним конфликтам, самообвинению, осознают свою неустроенность. Нужно отметить, что это подтверждается статистически с помощью U-критерия Манна – Уитни (табл. 2).

Таблица 1

**Самоотношение подростков из разных типов семей
 по Методике исследования самоотношения (МИС) (С. Р. Пантелеев)**

Шкалы самоотношения	Уровень самоотношения											
	Группа 1						Группа 2					
	В		С		Н		В		С		Н	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Закрытость	3	16,7	5	27,8	10	55,6	8	44,4	5	27,8	5	27,8
Самоуверенность	2	11,1	13	72,2	3	16,7	2	11,1	9	50,0	7	38,9
Саморуководство	6	33,3	7	38,9	5	27,8	5	27,8	7	38,9	6	33,3
Отраженное самоотношение	6	33,3	12	66,7	0	0	2	11,1	11	61,1	5	27,8
Самоценность	3	16,7	12	66,7	3	16,7	5	27,8	5	27,8	8	44,4
Самопривязанность	5	27,8	4	22,2	9	50,0	8	44,4	8	44,4	2	11,1
Внутренняя конфликтность	1	5,6	15	83,3	2	11,1	6	33,3	11	61,1	1	5,6
Самообвинение	0	0	5	27,8	13	72,2	5	27,8	9	50,0	4	22,2
Самоуважение	3	16,7	15	83,3	0	0	0	0	14	77,8	4	22,2
Аутосимпатия	0	0	15	83,3	3	16,7	0	0	17	94,5	1	5,6
Неустроенность	0	0	6	33,3	12	66,7	6	33,3	9	50,0	3	16,7

Примечание: группа 1 – подростки из полных семей; группа 2 – подростки из неполных семей; В – высокий уровень, С – средний уровень, Н – низкий уровень.

Таблица 2

**Данные различий в самоотношении подростков из разных типов семей
 по Методике исследования самоотношения (МИС) (С. Р. Пантелеев),
 полученные с помощью U-критерия Манна – Уитни**

Ценности	Данные расчета U-критерия		
	Суммы рангов		U _{эмп.}
	Группа 1	Группа 2	
Закрытость	245,5	420,5	74,5**
Самоуверенность	435	231	60**
Саморуководство	386	280	109*
Отраженное самоотношение	409,5	256,5	85,5**
Самоценность	371	295	124
Самопривязанность	276	390	105*
Внутренняя конфликтность	221	445	50**
Самообвинения	227	439	56**
Самоуважение	411	255	84**
Аутосимпатия	327,5	338,5	156,5
Внутренняя неустроенность	227	439	56**

Примечание: группа 1 – подростки из полных семей; группа 2 – подростки из неполных семей; * при $p \leq 0,05$ (109) для $N_1=18$, $N_2=18$; ** при $p \leq 0,01$ (88).

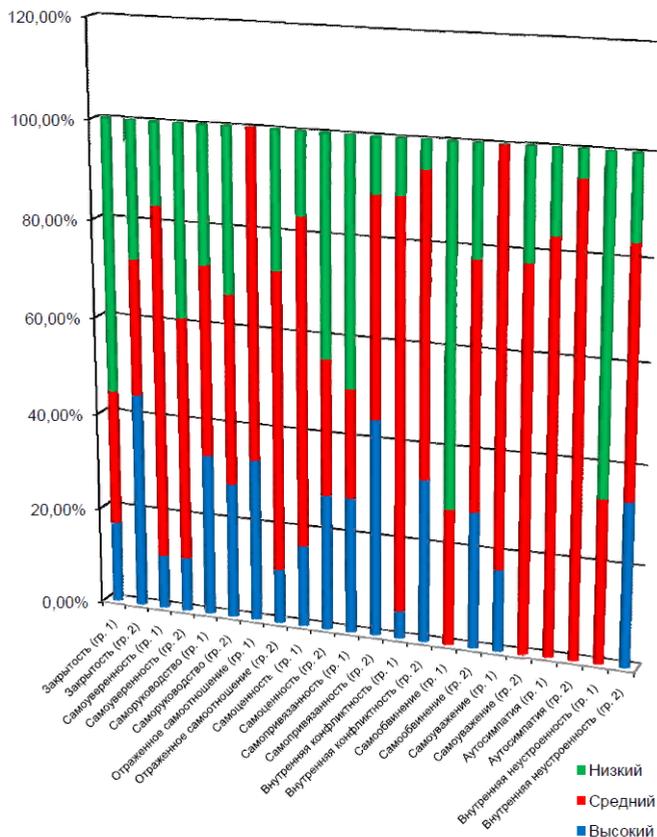


Рис. Структура самооценки подростков

В заключение обозначим следующее.

1. В полной семье подростки имеют более положительное самооотношение, или амбивалентное. Они открыты, самоуверенны, позитивны, ориентированы на высокое самоуважение, адекватно оценивают себя, руководствуются только своими целями, проводят активную саморефлексию, самоконтроль, хотя могут проявлять недовольство собой.

2. В неполной семье наблюдаются подростки больше закрытые, менее самоуверенные, привязанные к своему мнению, склонные к излишнему самокопанию и самообвинению.

3. Подросткам из неполных и полных семей свойственна самоценность своего внутреннего мира, они имеют положительное отношение к себе, что их объединяет и дает позитивные надежды на развитие психологически здоровой личности.

На формирование самооотношения влияет множество факторов, в том числе воспитательная среда. Несмотря на сензитивность подросткового возраста к развитию самооотношения, условия воспитания в неполной семье также накладывают отпечаток на этот процесс.

Исследование современных школьников подросткового возраста показывает, что внутренний мир для них – это объект познания и внутриличностной работы. Активность субъекта в адрес своего «Я» усиленно проявляется в подростковом возрасте, в результате чего самооотношение становится сложным системным образованием, где

дифференцированные оценки, установки, эффекты интегрируются в общее отношение человека к самому себе. Самоотношение считается элементом самосознания личности и определяет поведение человека, его самооффективность, пути саморазвития и самореализации.

Список источников

1. Андреева Е. Н. Противоречия в самоотношении и проблемные переживания в подростковом возрасте : автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2003. 24 с.
2. Еникеева К. М., Яшкова А. Н. Сравнительная характеристика самооценки младших и старших подростков // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии. 2015. № 1. С. 87–90.
3. Пантилеев С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система : спецкурс. М. : МГУ, 2001. 108 с.
4. Селезнева Е. В. Грани самоосуществления: от самоотношения к самореализации : монография. М. : Директ-Медиа, 2015. 404 с.
5. Столин В. В. Самосознание личности. М. : МГУ, 1983. 287 с.
6. Талипова О. А. Психологические особенности самоотношения как фактора психического развития проблемных подростков : монография. Казань : Познание, 2009. 251 с.
7. Чиркова В. С., Махинова О. В. Отличительные особенности самоотношения студентов и подростков // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2019. № 7-1. С. 95–97.

References

1. Andreeva, E. N. 2003, *Contradictions in self-attitude and problematic experiences in adolescence: PhD thesis (Psychology)*, St. Petersburg.
2. Enikeeva, K. M. & Jashkova, A. N. 2015, 'Comparative characteristics of the self-esteem of younger and older adolescents', *Current problems and prospects for the development of modern psychology*, iss. 1, pp. 87–90.
3. Pantileev, S. R. 2001, *Self-attitude as an emotional evaluation system: a special course*, MGU, Moscow.
4. Selezneva, E. V. 2015, *The facets of self-realization: from self-attitude to self-realization: monograph*, Direct Media, Moscow.
5. Stolin, V. V. 1983, *Self-consciousness of personality*, MGU, Moscow.
6. Talipova, O. A. 2009, *Psychological features of self-attitude as a factor of mental development of troubled adolescents: monograph*, Poznanie, Kazan.
7. Chirkova, V. S. & Mahinova, O. V. 2019, 'Distinctive features of self-attitude of students and adolescents', *International Journal of Humanities and Natural Sciences*, iss. 7-1, pp. 95–97.

Информация об авторе

А. Н. Яшкова – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой специальной и прикладной психологии.

Information about the author

A. N. Jashkova – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Special and Applied Psychology.

Примечание

Содержание статьи соответствует научной специальности 5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки)/

Статья поступила в редакцию 20.09.2023; одобрена после рецензирования 30.10.2023; принята к публикации 29.11.2023.

The article was submitted 20.09.2023; approved after reviewing 30.10.2023; accepted for publication 29.11.2023.

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ

Научная статья
УДК 373.1:81-2

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В ДВУЯЗЫЧНЫХ СЕМЬЯХ (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН)

Дарья Юрьевна Скрябина¹, Марина Алексеевна Захарищева²

^{1, 2} Глазовский государственный инженерно-педагогический университет имени В. Г. Короленко, г. Глазов, Россия

¹ dar-skryabina@yandex.ru

² zahari-ma@rabler.ru

Аннотация. В статье представлены результаты работы по осуществлению педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями, воспитывающихся в двуязычных семьях. За основу для осуществления сравнительного анализа взята Республика Казахстан, где в достаточной степени представлены билингвальные семьи. Результаты двуязычного взаимодействия можно проследить практически на всех уровнях, но наибольший интерес с точки зрения социальной психологии, педагогики и лингвистики представляет характер употребления слов, так как лексика имеет тесные и разветвленные связи с нелингвистической реальностью. В современной научной литературе рассматриваются общие вопросы двуязычия с точки зрения лингвистики, психологии, психолингвистики, социологии, но не с педагогической точки зрения. Отмечается, что среди молодого поколения в Казахстане постепенно растет число носителей казахского языка. Нередко молодые люди владеют казахским языком лучше, чем их родители. При этом особенностью двуязычия казахов является то, что вторым его компонентом является функционально мощный русский язык.

Ключевые слова: билингвизм, старшие дошкольники, педагогическое сопровождение, обучающиеся с особыми образовательными потребностями

Для цитирования

Скрябина Д. Ю., Захарищева М. А. Педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями, воспитывающихся в двуязычных семьях (на примере Республики Казахстан) // Векторы психолого-педагогических исследований. 2023. № 1(01). С. 77–88.



INTERNATIONAL EXPERIENCE

Original article

PEDAGOGICAL SUPPORT FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS RAISED IN BILINGUAL FAMILIES (ON THE EXAMPLE OF THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN)

Dar'ja Jur'evna Skrjabina¹, Marina Alekseevna Zaharishheva²

^{1, 2} Glazovsky State Engineering and Pedagogical University named after V. G. Korolenko, Glazov, Russia

¹ dar-skrjabina@yandex.ru

² zahari-ma@rabler.ru

Abstract. The article presents the results of work on the implementation of pedagogical support for children with special educational needs raised in bilingual families. The Republic of Kazakhstan, where bilingual families are sufficiently represented, is taken as the basis for the comparative analysis. The results of bilingual interaction can be traced at almost all levels, but the most interesting from the point of view of social psychology, pedagogy and linguistics is the nature of the use of words, since vocabulary has close and extensive links with non-linguistic reality. In modern scientific literature, general issues of bilingualism are considered from the point of view of linguistics, psychology, psycholinguistics, sociology, but not from a pedagogical point of view. It is noted that the number of native speakers of the Kazakh language is gradually increasing among the younger generation in Kazakhstan. Young people often speak Kazakh better than their parents. At the same time, the peculiarity of Kazakh bilingualism is that its second component is the functionally powerful Russian language.

Keywords: bilingualism, senior preschoolers, pedagogical support for students with special educational needs

For citation

Skrjabina, D. Ju. & Zaharishheva, M. A. 2023, 'Pedagogical support for children with special educational needs raised in bilingual families (on the example of the Republic of Kazakhstan)', *Vectors of psychological and pedagogical research*, iss. 1(01), pp. 77–88.

Основные ценности XXI в. – это интеллект, креативность, социальные умения, коммуникация, которые развиваются на протяжении всей жизни человека. Глобализация, развитие технологий, демографические проблемы активно меняют общество. Наиболее важными на современном этапе развития становятся коммуникация и кооперация с другими людьми при решении различных проблем. В системе образования также идет процесс переосмысления целей и включения в образовательные программы все более широкого перечня навыков, особенно в контексте билингвистического развития детей. Образовательные учреждения берут на себя ответственность и за социально-эмоциональное, и за когнитивное развитие детей, понимая, что они неотделимы друг от друга. В современном поликультурном мире существенно обостряется проблема функциональ-

ной грамотности подрастающего поколения. При этом владение языками (как родным, так и других языковых общностей) предоставляет широкие перспективы для будущей социальной и профессиональной самореализации ребенка: поступление в вузы других стран, приобретение языковой практики в заграничных поездках, устройство на работу в престижные международные корпорации [6].

Основой организации педагогических процессов, связанных с работой с дошкольниками с речевыми патологиями, является работа узких специалистов по их сопровождению. Педагогическое сопровождение понимается как неотъемлемая часть педагогического взаимодействия, которая включает в себя оказание необходимой помощи сопровождаемым, способствующей более успешной организации самостоятельной жизнедеятельности детей и подростков. В нашем исследовании под сопровождением следует понимать «метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. Ситуации жизненного выбора – множественные проблемные ситуации, при разрешении которых субъект определяет для себя путь прогрессивного или регрессивного развития» [11, с. 60–62]. Сопровождение в данном случае понимается нами как метод, в основе которого лежит единство функций: диагностики существа возникшей проблемы; информации о путях возможного решения проблемы; первичной помощи при реализации плана решения.

В процессе сопровождения создаются условия для самостоятельного, творческого освоения детьми системы отношений с миром и с самим собой, для совершенствования каждым ребенком лично значимых выборов. Формы и содержание комплексного сопровождения вторичны по отношению к среде жизнедеятельности ребенка.

Дети с отклонениями в развитии лишены доступных их здоровым сверстникам каналов получения информации: скованные в передвижении и использовании сенсорных каналов восприятия дети не могут овладеть всем многообразием человеческого опыта, остающегося вне сферы досягаемости. Они также лишены возможности предметно-практической деятельности, ограничены в игровой деятельности, что негативно сказывается на формировании высших психических функций.

Следует обратиться к систематике различных нозологий. Так, достаточно распространенными и часто используемыми являются классификации М. А. Власовой и М. С. Певзнер (1967), В. В. Лебединского (1985) В. А. Лапшина и Б. П. Пузанова (1990). Несмотря на их множество, в каждой из них не остается без внимания группа детей с речевыми нарушениями. Для проведения сравнительного анализа развития речи и профилактики речевых нарушений мы обратились к опыту Казахстана как республики, имеющей немалый процент русскоговорящего населения.

На сегодняшний день в Казахстане много семей живут в ситуации двуязычия, обусловленной как профессиональной необходимостью (общение на работе и составление документации осуществляется на русском языке либо на двух языках – казахском и русском), так и бытовыми, социальными причинами (семьи мигрантов, поликультурные семьи, где муж и жена выросли в разных языковых культурах). Кроме того, особенности длительного существования страны в условиях приоритетности русского языка сформировали определенные национальные особенности билингвизма.

Речевое развитие – это целенаправленный и специальным образом организованный процесс, направленный на обеспечение усвоения знаний, приемов и способов владения разными способами речи у детей дошкольного возраста [1]. Формирование элементарных речевых навыков занимает важную часть в системе образования дошкольников,

так как призвано оказывать помощь в подготовке детей к усвоению основных понятий и законов, воспитанию всесторонне развитой личности [6]. В то же время, несмотря на изобилие методик обучения языкам, в современных образовательных учреждениях недостаточно возможностей для максимального формирования навыков межкультурного (поликультурного) взаимодействия. Как известно, становление коммуникативной компетентности возможно только при непосредственном контакте с носителями языка, культурными ценностями, атрибутикой страны изучаемого языка. В связи с этим возникает необходимость разработки эффективных методик преодоления речевых нарушений у детей, воспитывающихся в двуязычных семьях.

Педагоги различают первый (родной) язык, считающийся доминантным для личности или национальной группы, и второй (дополнительный), формирующийся позже на основе обучения в иноязычных учебных заведениях, или общения в чужой языковой среде. В зависимости от различных критериев, заложенных в основу классификации форм билингвизма, выделяют:

- субординативный билингвизм, при котором у ребенка имеется явно выраженный доминантный язык;
- координативный билингвизм, при котором у ребенка нет доминирующего языка, он думает на том языке, на котором говорит.

Степень билингвизма определяется сформированностью грамматической основы обоих языков, способностью легко переходить с одного языка на другой в речевом общении. Эффективность переключения и двуязычной коммуникации во многом зависит от развития речевого слуха, навыков прогнозирования и самоконтроля в первичном и вторичном языках [12].

Двуязычие классифицируют:

- по возрастным периодам: ранний, связанный с пребыванием ребенка с рождения в билингвальной среде; поздний, когда овладение вторым языком происходит после овладения родным языком;
 - по степени владения языками (рецептивный, репродуктивный и продуктивный).
- При этом, если в первых двух видах происходит только восприятие и пересказывание (воспроизведение) услышанного текста, то при продуктивном билингвизме формируется способность свободно разговаривать, писать и создавать самостоятельные сообщения как на родном, так и на втором языке [11].

Формирование продуктивного билингвизма, как отмечает большинство современных исследователей, возможно только в условиях развития языка в неразрывной связи с социализацией, трудовой деятельностью, речевой практикой и ростом общественного сознания [6].

Говоря о становлении билингвизма, ученые обращают внимание не только на развитие грамматических и коммуникативных умений и навыков в овладении вторым языком, но и на особенности и типы взаимодействия двух языковых систем в рамках единой социальной группы. В связи с этим особое значение имеют:

- функциональное взаимодействие двух языков в процессе реализации общественно-коммуникативных потребностей;
- структурное взаимодействие языков, контактирующих в рамках детского коллектива.

Последствия структурного взаимодействия языков в двуязычии отражены, как правило, в устной речи. При этом процесс двуязычного взаимодействия во многом зависит от особенностей субъекта коммуникации. Так, существуют определенные различия в

распределении языковых единиц между различными социальными группами. Можно выделить несколько аспектов:

- разные социальные группы характеризуются различными показателями образования и языковой грамотности;
- двуязычное взаимодействие словаря зависит от типа двуязычия, а социальные группы различаются по роли функциональных представителей языка в осуществлении общения;
- каждая социальная группа характеризуется определенным набором социолингвистических потребностей;
- внутренние (структурные) и внешние (социальные) факторы двуязычного взаимодействия образуют сложную полисемантическую систему.

Существенную роль в становлении двуязычия играет семья, в которой происходит открытие ребенком знаковой природы языка, формируются стереотипы взаимодействия ребенка и взрослого. Основным коммуникативным средством в организации и регуляции такого взаимодействия является звучащая, устная, бытовая речь. При этом, например, в казахских семьях, родители стараются общаться на родном, казахском, языке. Однако выдержать исключительно правильную семантическую специфику не всегда удается. Определенные ситуации общения обуславливают использование взрослыми речевых структур и оборотов русской речи, что вносит дисбаланс в восприятие специфики языкового общения ребенка. Подобное явление наблюдается и в случае поступления ребенка в дошкольное образовательное учреждение или школу, где дети часто общаются между собой по-русски. Таким образом, детское двуязычие в Казахстане является не просто данью обстоятельствам, но выступает жизненно обусловленной необходимостью, определяемой неизбежными особенностями социализации ребенка.

Говоря о двуязычии в период дошкольного образования, отметим тенденцию отдавать детей в детские сады с казахским языком обучения, что продиктовано желанием родителей интегрировать ребенка в родной язык. Между тем родители, для которых казахский язык не является родным, также отдают детей в детский сад с казахским языком обучения, понимая необходимость и неизбежность коммуникации ребенка на двух языках. Однако в языковой среде детского сада, куда оказываются включенными дети коренных казахов и дети из двуязычных (смешанных) семей, нередко формируется естественная билингвистическая среда. При этом основным исследовательским интересом при анализе двуязычной коммуникации является языковое сознание и речевая деятельность билингов.

В нашем исследовании особую роль играет определение особенностей становления естественного билингвизма дошкольников в двуязычных семьях, а также поиск эффективных методов коррекции и профилактики речевых нарушений. Характеризуя психолого-педагогические особенности детей старшего дошкольного возраста, отметим, что в этот период развиваются не только личностные, но и социальные потребности, становление которых происходит на фоне целого ряда противоречий, связанных с формированием образа «Я». Ведущей для дошкольника становится потребность в общении и освоение социального опыта. Развитие ведущих социальных потребностей в дошкольном возрасте характеризуется тем, что каждая из них приобретает самостоятельное значение. При этом потребность в общении со взрослыми и сверстниками влияет на становление личности ребенка. В связи с этим важное значение приобретают особенности речевого общения в привычной для ребенка лингвистической среде.

Социологи, этнопсихологи, этнопедагоги, а также логопеды указывают на то, что осознание человеком своей принадлежности к определенному этносу играет важную роль в процессе его социализации, оказывает существенное влияние на психическое развитие, становление эмоционально-личностной, когнитивной и коммуникативной сферы. Так, Т. С. Джаниева подчеркивает важность овладения ребенком национальными культурными традициями для успешной социализации. В то же время автор рассматривает социализацию как процесс интеграции человека в социальную среду общества, приобретения опыта, необходимого для выполнения социальных ролей, соответствующих его социальному положению и социальному статусу [8].

Двуязычные казахские дети представляют собой разнообразную группу. Изучение двух ведущих языков у них формируется при следующих обстоятельствах.

1. Родители разговаривают на двух языках, могут использовать оба языка в своей речи, часто смешивая их. При этом взрослые не обращают внимания на нарушения речи и языка ни у себя, ни у детей.

2. Родители одноязычны, в общении друг с другом и со своим ребенком пользуются одним языком, но семья живет в другой стране. От окружающих людей ребенок слышит другой язык, который неосознанно начинает ассимилировать и использовать самостоятельно.

Бывает также, что родители интересуются многосторонним развитием своего ребенка, учат ребенка с детства второму языку или, оказавшись в ситуации двуязычия, уделяют особое внимание развитию языка. Это часто происходит при следующих условиях:

– родители двуязычны, общаются друг с другом на выбранном языке и разговаривают с ребенком по принципу «один родитель – один язык». Такое общение требует большого внимания со стороны родителей, что не исключает периодов внутриутробного и раннего детства, когда ребенок слышит преимущественно родной язык;

– родители одноязычные и с рождения стараются научить ребенка речи на двух языках с помощью различных методик. Они приглашают воспитателей, говорящих на другом языке, или организуют специальные занятия с педагогами образовательных учреждений.

Между тем такие условия «лингвистического воспитания» не обязательно будут эффективными и полезными для языкового и психического развития ребенка [13].

Несмотря на то что казахский язык существенно укрепил свои позиции в Казахстане в последние годы, его жители понимают важность изучения русского языка, который необходим для получения престижной работы и качественного образования. Кроме того, он необходим для эффективного анализа и обобщения информации, поступающей из разных, в том числе русскоязычных, источников. Большинство жителей Казахстана считают, что в стране необходимо равноправное функционирование двух языков. При этом отмечается, что билингвизм создает благоприятную почву для развития полилингвизма, является важной интеллектуальной составляющей страны [8].

На сегодняшний день во многих казахских семьях родители говорят на разных языках. При этом каждый взрослый общается с ребенком на своем языке. И у дошкольника формируется представление о том, что окружающие предметы и явления могут быть названы по-разному: либо на языке мамы, либо на языке папы. Сам ребенок может не отвечать родителю, или отвечать на другом языке, что побуждает взрослых перейти на тот язык общения, которым воспользовался ребенок.

Между тем специалисты отмечают, что, если разговаривать активно и в интересной форме, ребенок обязательно будет отвечать каждому взрослому на его языке. Однако в этом вопросе следует придерживаться единого принципа и быть терпеливым.

А. А. Татаринова, Т. И. Никифорова и другие исследователи выделяют в речевом развитии двуязычного ребенка отдельные периоды:

- произношения подряд слов из обоих языков;
- смешения в одном предложении слов из разных языков;
- присоединения различных морфем из одного языка к корням другого (приставки, суффиксы, окончания и т. п.);
- буквального перевода выражения из одного языка на другой (например, «дать руку» вместо «помочь»);
- предпочтительного использования того или иного языка при разговоре на разные темы (например, разговор о доме – на языке мамы, о машинах – на языке папы и т. д.);
- избегание общения на том языке, способности к которому кажутся ребенку недостаточно хорошо развитыми;
- отказ от общения на одном из языков родителей по причине его «непонимания» [11].

Многие ученые указывают на то, что двуязычие положительно сказывается на развитии памяти, умении понимать, анализировать и обсуждать явления языка, сообразительности, скорости реакции, математических навыках и логике. Полноценно развивающиеся билингвы, как правило, хорошо учатся и лучше других усваивают абстрактные науки, литературу и другие иностранные языки. Билингвизм развивается сам по себе, когда родители не планируют заранее языки общения с ребенком, смешивают их самостоятельно, не контролируют язык ребенка и не обращают внимания на его недостатки. Иногда спонтанное двуязычие развивается, когда дети говорят на языке, отличном от домашнего, на улице, или когда «домашний» и «уличный» языки смешиваются. В случае спонтанного развития двуязычия в языке ребенка возникает слишком много ошибок. Когда родители осознанно подходят к воспитанию у ребенка двуязычия, они заранее задумываются о том, в какой мере и как долго осуществляется общение на каждом языке, как избежать тех или иных речевых ошибок.

Политика государства диктует свои требования: сегодня представители всех народов, проживающих в Казахстане, обязаны знать казахский язык. В силу этого изучение казахского языка с раннего детства является обязательным условием времени. Трудности языкового развития возникают у казахского ребенка, если в семье никто не говорит по-казахски. Тогда на помощь приходят современные лингвистические методики, используемые квалифицированными педагогами. В этом отношении важно преподнести ребенку новую для него информацию занимательно, без принуждения, познакомить детей с обычаями и традициями казахского народа, помочь запомнить простые песни, стихи, пословицы и загадки. Особенно целесообразно использовать стихи, в которых известные ребенку слова рифмуются по-русски с новыми – казахскими.

Сложившаяся на сегодняшний день в Казахстане полилингвальная среда требует создания соответствующей языковой среды в детском саду и семье. При этом многие авторы обращают внимание на вопросы нарушений письменной речи и чтения у детей-билингвов. Как отмечает К. Н. Даркулова, недостаточная сформированность функциональных предпосылок связной речи и письма наблюдается у 25–30 % детей. Кроме того, анализ целого ряда исследований позволяет выделить ряд специфических ошибок при чтении и определить виды дислексии у казахских детей [13]. Нередко многие дети с

трудом переходят с одного языка на другой в своей речи, как устной, так и письменной, что обусловлено множеством факторов смешивания грамматических единиц обоих языков, а иногда можно говорить о нарушенной речевой деятельности дошкольников.

В последнее время многие исследователи склонны рекомендовать приоритетное усвоение ребенком родного языка, но приоритет этот понимается как язык этнической общности, к которой принадлежит ребенок, а не доминирующий язык. Считается, что при регулярном использовании языка разрушительное воздействие на речь ребенка уменьшается.

Следует отметить, что дети 6–7 лет уже могут сравнивать языки, обладают определенным запасом метакоммуникативных знаний, что способствует формированию у них относительно устойчивой языковой картины мира в целом на основе формирования детского двуязычия. При этом овладение способами разделения грамматической, семантической, стилистической окрашенности двух языков и установление логики их использования в разных ситуациях общения будет способствовать успешной социализации дошкольников из двуязычных семей. Анализ особенностей казахских детей, проживающих в двуязычных семьях, позволяет выделить определенные особенности их речевого и психологического развития:

- более позднее овладение речью (по сравнению с русскоязычными сверстниками, проживающими в типично русских семьях);
- сравнительно меньший словарный запас как русского, так и казахского языка при большей сумме лексикона, включающего в себя понятия обоих языков (по сравнению с детьми, говорящими на одном русском или национальном языке);
- трудности с усвоением грамматики русского и казахского языка в связи с возникновением путаницы и смешения правил обоих языков;
- трудности в овладении письменной речью на втором языке;
- сниженная самооценка и неуверенность в успешной коммуникации и взаимодействии с окружающими детьми;
- эмоциональные трудности, связанные с различиями выражения чувств и эмоций, неспособностью передать и точно сформулировать мысль, идею, неуверенностью в том, что его правильно поймут.

Цель работы заключалась в экспериментальной проверке возможности сопровождения, профилактики и коррекции речевых нарушений у старших дошкольников, воспитывающихся в двуязычных семьях. Экспериментальная работа проводилась на базе КГКП «Детский сад «Балдырған» отдела образования города Темиртау управления образования Карагандинской области в течение 3 месяцев. Респондентами стали 15 воспитанников 12-й группы, возраст которых составлял 5–7 лет. В экспериментальную группу вошли 7 воспитанников, из них 3 девочки и 4 мальчика, в контрольную группу – 8 воспитанников, из них 4 девочки и 4 мальчика.

По результатам обследования у старших дошкольников выявлен низкий уровень состояния звукопроизношения. При обследовании состояния строения органов артикуляционного аппарата и речевой моторики были выявлены следующие нарушения:

- 1) плохая подвижность языка, выражающаяся в неумении:
 - удержать широко распластанный язык на нижней губе (1–3 сек.);
 - удержать кончик языка у правого, левого углов рта (1–3 сек.);
 - пощелкать языком (2–3 раза);
 - имитировать языком положение «трубочки»;

2) ограниченная подвижность губ, вследствие этого становятся затруднительными вытягивание губ трубочкой, растягивание углов рта, а также другие различные движения, которые меняют размер и форму преддверия рта, оказывая тем самым влияние на резонирование всей ротовой полости.

По результатам обследования состояния фонематического анализа, синтеза и фонематического восприятия были получены следующие данные:

- недоразвитие фонематического анализа;
- нарушения фонематического восприятия.

Это проявляется в том, что воспитанники не воспринимают на слух близкие по звучанию или сходные по артикуляции звуки речи.

При обследовании состояния звукопроизношения мы выяснили, что в речи детей отмечались расхождения между умением произносить звуки изолированно и в речевом потоке. Изолированно звуки произносились чище, правильнее, в речевом потоке – неясно, нечетко, так как не дифференцировались.

При обследовании устной речи и неречевых процессов важно было учесть особенности казахского и русского языков:

- при обследовании грамматического строя следует помнить, что в казахском языке имеется 7 падежей имени существительного, а также различается 2 вида склонений: простое и притяжательное;

- отсутствует категория рода и для одного притяжательного местоимения применяются три как в русском языке: «Мен» = мой, моя, мое. Притяжательные местоимения имеют форму вежливости во II лице единственного и множественного числа: Сіздің «Ваш, Ваша, Ваше» (ед. ч.); Сіздердің «ваш, ваша, ваше» (мн. ч.);

- образование на «-у» в казахском языке – это фактически отглагольное существительное, которому приблизительно соответствует в русском языке имя действия или инфинитив: ойна-у – играть; жаз-у – писать;

- настоящее время имеет 2 формы (очевидно-настоящее время и переходное время); прошедшее время имеет 3 формы (очевидно-прошедшее, давнопрошедшее и переходное); будущее время имеет 3 формы (переходное, будущее предположительное и будущее время намерения);

- казахский язык относится к типу агглютинативных языков, для которых характерно присоединение однозначных суффиксов и окончаний. Роль русских приставки и предлогов выполняют суффиксы и так называемые служебные имена (послелого, служебные слова, союзы и частицы).

В качестве практической значимости были определены направления коррекционной работы, а также предложена программа педагогического сопровождения, профилактики и коррекции речевых нарушений у старших дошкольников, воспитывающихся в двуязычных семьях. Работа рассчитана на 3 месяца, программа состоит из 22 занятий продолжительностью 20–25 мин. Курс занятий выстроен с учетом принципов логопедической коррекции: системность, комплексность, принцип развития, онтогенетический принцип.

Чтобы повысить познавательную деятельность и речевую активность для лучшего усвоения речевого материала практическими методами, больше всего подходит использование игровых и наглядно-демонстрационных методов обучения. Данные методы также соответствуют ведущей деятельности возраста старших дошкольников, что позволяет решить широкий спектр коррекционных и воспитательных задач. Игровая ситуация в обучении детей помогает создать доверительную атмосферу и расположить их к педагогу, взрослому благодаря разнообразным заданиям и наглядному материалу. Используются

словесные методы, такие как рассказ и беседа. Использование данных методов соответствует основным задачам и принципам создания программы занятий для педагогического сопровождения старших дошкольников, воспитывающихся в двуязычных семьях.

Эффективность работы зависит от включения в коррекционно-развивающую деятельность родителей (или лиц, их заменяющих), а также педагогов и специалистов детского сада. Приоритеты их работы:

- логопед – диагностика, постановка и автоматизация звуков, работа по развитию фонематического восприятия и слуха, а также по речевому и языковому развитию;
- родители (или лица, их заменяющие) – выполнение рекомендаций специалистов путем закрепления навыков и обеспечения речевой среды вне детского сада;
- воспитатель – закрепление произношения фонем родного языка, развитие фонематического восприятия, расширение словаря и развитие связной речи в условиях межличностного общения.

По результатам повторного обследования состояния звукопроизношения у старших дошкольников была выявлена существенная динамика показателей детей экспериментальной группы. Полученные нами данные позволяют констатировать, что занятия по программе сопровождения, профилактики и коррекции речевых нарушений у старших дошкольников, воспитывающихся в двуязычных семьях, эффективны, поскольку значительно повышаются показатели звукопроизношения у детей в условиях двуязычия.

В билингвальной среде действует принцип «одно лицо – один язык», он означает, что один человек при любых обстоятельствах предпочитает общение с ребенком на определенном одном языке при владении двумя языками в совершенстве. Для ребенка два языка сливаются в один. Если при рассказе, сказке с иллюстрациями какой-то элемент неизвестен, то общий смысл рассказа или сказки оказывается понятным, так как у дошкольника уже сформировались «житейские» представления о русском и казахском языках. Большинство детей дифференцируют казахские и русские слова, имеющие общее значение: «сӘлем» и «привет», «жаҚсы» и «хорошо» и др. Значения незнакомых казахских слов дети пытаются объяснить, исходя из звукового сходства со словами русского языка, тем самым происходит «ложное толкование». Таким образом, слово «сабақ» (урок) дети переводят как «собака», слово «сиыр» (корова) переводят как «сыр».

Дети не замечают своих ошибок в заменах слов и звуках, так как у них в дошкольном возрасте начинает развиваться совмещенный механизм создания текстов на двух языках. Это приводит к тому, что дети могут разделять слова на разных языках правильно с исключением различных нарушений звукопроизношения только в условиях целенаправленного обучения в дошкольном образовательном учреждении с уклоном на билингвизм, на занятия с логопедом и с поддержкой закрепления знаний с родителями.

Список источников

1. Алексеева М. М., Яшина В. И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. пособие. 3-е изд., стереотип. М. : Академия, 2000. 400 с.
2. Асташова Н. А., Скрыбина Д. Ю. Классификация духовных ценностей: аксиологический подход // Вестник педагогического опыта. 2023. № 1. С. 12–18.
3. Балыхина Т. М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового) : учеб. пособие. М. : Российский университет дружбы народов, 2007. 185 с.
4. Боченкова М. Ю. Билингвизм и билингвальная среда как социокультурный и психолого-педагогический феномен // Концепт. 2016. Т. 2. С. 586–590.

5. Верещагин Е. М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). М. : Директ-Медиа, 2014. 162 с.
6. Гвоздев А. Н. Вопросы детской речи. М. : Детство-Пресс, 2007. 472 с.
7. Даркулова К. Н. Логопедия в Казахстане: история становления и современное состояние // Специальное образование и социокультурная интеграция – 2019: формирование коммуникативно-речевой компетенции в условиях инклюзии : сб. науч. ст. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. (г. Саратов, 11–12 окт. 2019 г.) / науч. ред. В. П. Крючков ; ред. О. В. Кощеева, Т. А. Бочкарева. Саратов : Саратовский источник, 2019. С. 146–153.
8. Джаниева Т. С. Реализация этнокультурных традиций казахского народа в системе комплексного психолого-педагогического сопровождения и реабилитации детей с двигательными нарушениями // Ученые записки ОГУ. Сер. Гуманитарные и социальные науки. 2015. № 3. С. 307–312.
9. Джураева М. Н., Насырова А. Б. Двуязычие в Казахстане // Филологические открытия. 2018. № 6. С. 42–46.
10. Дугинова Е. А. Система работы с учащимися при двуязычии : метод. рек. для специалистов, педагогов образовательных учреждений, родителей. Новокуйбышевск, 2009. 59 с.
11. Матушанский Г. У., Камалеева Л. С., Шакурова М. Ф. Педагогическое сопровождение образовательного процесса // Казанский педагогический журнал. 2022. № 3. С. 59–68.
12. Чарыкова О. Н., Попова З. Д., Стернин И. А. Основы теории языка и коммуникации : учеб. пособие. М. : Флинта ; Наука, 2012. 312 с.
13. Столбихина М. В. Понятие билингвизма и его классификация // Образовательная социальная сеть «nsportal.ru». 2017. 16 сент. URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/logopediya/2017/09/16/ponyatie-bilingvizma-i-ego-klassifikatsiya> (дата обращения: 10.06.2023).
14. Харенкова А. В. Анализ особенностей речевого развития детей-билингвов // Проблемы современного образования. 2013. № 2. С. 160–167.
15. Шаяхмет А. К. Формирование билингвальной личности в Казахстане // Многоязычие в образовательном пространстве. 2014. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-bilingvalnoy-lichnosti-v-kazahstane> (дата обращения: 07.04.2021).
16. Шаяхметова А. К. О социализации двуязычных детей // Язык и социум : материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Минск, 1–2 дек. 2006 г.) : в 2 ч. / под общ. ред. Л. Н. Чумак. Минск : РИВШ, 2007. Ч. 1. С. 48–51.

References

1. Alekseeva, M. M. & Jashina, V. I. 2000, *Methods of speech development and teaching the native language to preschoolers: study guide*, 3rd edn, The academy, Moscow.
2. Astashova, N. A. & Skrjabina, D. Ju. 2023, 'Classification of spiritual values: the axiological approach', *Bulletin of pedagogical experience*, iss. 1, pp. 12–18.
3. Balyhina, T. M. 2007, *Methods of teaching Russian as a non-native (new) language: study guide*, Peoples' Friendship University of Russia, Moscow.
4. Bochenkova, M. Ju. 2016, 'Bilingualism and the bilingual environment as a socio-cultural and psychological-pedagogical phenomenon', *Koncept*, iss. 2, pp. 586–590.
5. Vereshhagin, E. M. 2014, *Psychological and methodological characteristics of bilingualism (bilingualism)*, Direkt-Media, Moscow.
6. Gvozdev, A. N. 2007, *Questions of children's speech*, Childhood Press, Moscow.
7. Darkulova, K. N. 2019, 'Speech therapy in Kazakhstan: the history of its formation and current state', in V. P. Krjuchkov, O. V. Koshheeva & T. A. Bochkareva (eds.), *Special education and socio-*

cultural integration – 2019: formation of communicative and speech competence in the context of inclusion: collection of scientific articles based on the materials of the International Scientific and Practical Conference, Saratov, October 11–12, 2019, pp. 146–153, Saratov source, Saratov.

8. Dzhanieva, T. S. 2015, 'The implementation of the ethnocultural traditions of the Kazakh people in the system of comprehensive psychological and pedagogical support and rehabilitation of children with motor disorders', *OSU Scientific Notes, A series of Humanities and Social Sciences*, iss. 3, pp. 307–312.

9. Dzhuraeva, M. N. & Nasyrova, A. B. 2018, 'Bilingualism in Kazakhstan', *Philological discoveries*, iss. 6, pp. 42–46.

10. Duginova, E. A. 2009, *The system of working with students in bilingualism: methodological recommendations for specialists, teachers of educational institutions, parents*, Novokujbyshevsk.

11. Matushanskij, G. U., Kamaleeva, L. S. & Shakurova, M. F. 2022, 'Pedagogical support of the educational process', *Kazan Pedagogical Journal*, iss. 3, pp. 59–68.

12. Charykova, O. N., Popova, Z. D. & Sternin, I. A. 2012, *Fundamentals of the theory of language and communication: study guide*, Flinta, Nauka, Moscow.

13. Stolbihina, M. V. 2017, 'The concept of bilingualism and its classification', in *Educational Social Network "nsportal.ru"*, 16 September, viewed 10 June 2023, <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/logopediya/2017/09/16/ponyatie-bilingvizma-i-ego-klassifikatsiya>.

14. Harenkova, A. V. 2013, 'Analysis of the peculiarities of the speech development of bilingual children', *Problems of modern education*, iss. 2, pp. 160–167.

15. Shajahmet, A. K. 2014, 'Formation of a bilingual personality in Kazakhstan', *Multilingualism in the educational space*, iss. 6, viewed 7 April 2023, <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-bilingvalnoy-lichnosti-v-kazahstane>.

16. Shajahmetova, A. K. 2007, 'On the socialization of bilingual children', in L. N. Chumak (ed.), *Language and Society: Proceedings of the VII International Scientific Conference, Minsk, December 1–2, 2006.*, in 2 vols, vol. 1, pp. 48–51, RIVSh, Minsk.

Информация об авторах

Д. Ю. Скрябина – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии;

М. А. Захаричева – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии.

Information about the authors

D. Ju. Skrjabina – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology;

M. A. Zaharishheva – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogy and Psychology.

Примечание

Содержание статьи соответствует научной специальности 5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки).

Статья поступила в редакцию 14.06.2023; одобрена после рецензирования 30.10.2023; принята к публикации 30.11.2023.

The article was submitted 14.06.2023; approved after reviewing 30.10.2023; accepted for publication 30.11.2023.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ПРАКТИКА

Научная статья

УДК 159.9:343.8:343.976

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ САМОРЕГУЛЯЦИИ НАРКОЗАВИСИМЫХ ОСУЖДЕННЫХ

Ирина Сергеевна Ганишина¹, Василий Владимирович Ажимов²

^{1,2} Академия ФСИН России, г. Рязань, Россия

¹ irinaganishina@yandex.ru

² azhimov@list.ru

Аннотация. В статье рассмотрена проблема саморегуляции наркозависимых осужденных в местах лишения свободы. Саморегуляция понимается как сложное психологическое явление, подразумевающее управление поведенческими реакциями. Эмпирическое исследование проводилось в исправительном учреждении УФСИН России по Удмуртской Республике. Для диагностики был использован опросник «Стилевая саморегуляция поведения человека» В. И. Моросановой, Е. М. Коноза. С целью определения статистически значимых различий в экспериментальных группах применялся критерий Манна – Уитни. Диагностировано, что потребностная сфера наркозависимых осужденных развивает гибкость регуляторных механизмов и ориентирует их на достижение конкретного результата. В состоянии длительной вынужденной ремиссии самостоятельность таких лиц имеет тенденцию к росту. В целом саморегуляция у наркозависимых осужденных развита хуже, чем у других осужденных, она во многом зависит от ситуативных факторов и деформированных личностных особенностей.

Ключевые слова: наркозависимые осужденные, личностные особенности, места лишения свободы, состояние длительной вынужденной ремиссии, саморегуляция

Для цитирования

Ганишина И. С., Ажимов В. В. Психологические особенности саморегуляции наркозависимых осужденных // Векторы психолого-педагогических исследований. 2023. № 1(01). С. 89–97.

PSYCHOLOGICAL SCIENCE AND PRACTICE

Original article

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF SELF-REGULATION OF DRUG-ADDICTED CONVICTS

Irina Sergeevna Ganishina¹, Vasilij Vladimirovich Azhimov²

^{1,2} Академия ФСИН России, г. Рязань, Россия

¹ irinaganishina@yandex.ru

² azhimov@list.ru

Abstract. The article considers the problem of self-regulation of drug-addicted convicts in places of detention. Self-regulation is understood as a complex psychological phenomenon, implying the management of behavioral reactions. The empirical study was conducted in the correctional institution of the Federal Penitentiary Service of Russia in the Udmurt Republic. The questionnaire "Stylistic self-regulation of human behavior" by V. I. Morosanova, E. M. Konoza was used for diagnosis. In order to determine statistically significant differences in the experimental groups, the Mann – Whitney criterion was used. It was diagnosed that the need sphere of drug-addicted convicts develops the flexibility of regulatory mechanisms and orients them to achieve a specific result. In a state of prolonged involuntary remission, the independence of such persons tends to increase. In general, self-regulation in drug-addicted convicts is less developed than in other convicts, it largely depends on situational factors and deformed personality traits.

Keywords: drug-addicted convicts, personal characteristics, places of imprisonment, the state of prolonged involuntary remission, self-regulation

For citation

Ganishina, I. S. & Azhimov, V. V. 2023, 'Psychological features of self-regulation of drug-addicted convicts', *Vectors of psychological and pedagogical research*, iss. 1(01). pp. 89–97.

Проблема саморегуляции наркозависимых осужденных является актуальной в современной юридической психологии. Для таких лиц вопрос саморегуляции чрезвычайно важен, поскольку в исправительном учреждении они находятся в состоянии длительной вынужденной ремиссии. Вследствие этого психическая энергия, раньше уходившая на поиск наркотических веществ, направляется на адаптацию к условиям отбывания наказания и поиск возможностей скорейшего законного освобождения, а также получения корыстной выгоды. Поведение наркозависимых осужденных может варьироваться от выраженного деструктивного до соответствующего всем режимным требованиям (нормативного). К деструктивным вариантам поведенческих реакций относятся суицидальное, аутоагрессивное, демонстративно-шантажное, провокационное поведение.

Личность наркозависимого осужденного обладает рядом особенностей, которые оказывают негативное влияние на процесс адаптации в исправительном учреждении. По мнению Б. С. Братуся, «наркоманы сосредоточены главным образом на соб-

ственных положительных эмоциональных переживаниях» [2, с. 231]. «Состояние наркозависимых осужденных характеризуется стрессом, фрустрацией, депрессией, повышенным уровнем агрессивности, тревожности и конфликтности» [4, с. 81], они «труднее адаптируются к условиям исправительного учреждения, необязательны» [14, с. 195]. Для них «характерно заострение личностных черт и их деформация в сторону асоциальной направленности» [5, с. 134]. «Личность наркозависимого осужденного характеризуется агрессивно-антисоциальным трудно коррегируемым поведением» [12, с. 122], выраженным «инфантилизмом, импульсивностью, слабостью «Я», склонностью к самолюбованию, самооправданию, желанием потакать себе и нарушением взаимоотношений с окружающими» [15, с. 197], «саморегуляции наркозависимых свойственна однотипность» [16, с. 234].

Проблема саморегуляции наркозависимых осужденных при отбытии ими уголовного наказания изучена недостаточно. В психологии «процесс анализа индивидом внешних и внутренних обстоятельств и корректировка собственного поведения определяется как саморегуляция поведения» [11, с. 146]. По мнению исследователей, «саморегуляция – это сложно сформированная иерархическая структура» [13, с. 127], «функциональное состояние человека» [3, с. 82], «многоуровневый процесс психической активности, выраженный в индивидуальном своеобразии» [8]. Индивидуальный стиль саморегуляции В. И. Моросанова связывает с вариантами «выхода из сложных жизненных обстоятельств, в которых проявляется характер человека, волевые качества, целенаправленная активность» [6, с. 27]. Значительное влияние на саморегуляцию оказывает «нервно-психическая устойчивость, самооценка, социальная поддержка, уровень развития коммуникативных способностей» [1, с. 9]. В свою очередь, саморегуляция влияет на такое качество личности, как «жизнестойкость, повышая устойчивость человека к нестандартным ситуациям» [10, с. 122].

При высоком уровне саморегуляции «внутренние и внешние условия жизнедеятельности выступают для личности определенными психологическими ресурсами, сначала в плане достижения целей, затем как ресурсы саморазвития» [9]. По мнению В. И. Моросановой, «осознанная саморегуляция является метаресурсом успешности социализации и поддержания психологической безопасности человека» [7, с. 80].

Таким образом, проведенный теоретический анализ показал, что саморегуляция наркозависимых осужденных понимается как сложное психологическое явление, подразумевающее управление поведенческими реакциями. Для проведения направленной психокоррекционной работы с наркозависимыми осужденными важным для сотрудников исправительного учреждения является знание их уровня саморегуляции.

На базе исправительной колонии строгого режима в Удмуртской Республике нами проведено эмпирическое исследование саморегуляции наркозависимых осужденных. Цели исследования – выявление различий уровней саморегуляции наркозависимых и не страдающих наркотической зависимостью, анализ выявленных различий и определение дальнейшего плана психокоррекционной работы с наркозависимыми осужденными.

В экспериментальную группу вошли 15 осужденных, имеющих наркотическую зависимость, в контрольную – 15 осужденных, не имеющих наркотической зависимости. Уровень саморегуляции по показателям опросника «Стилевая саморегуляция поведения человека» В. И. Моросановой, Е. М. Коноза представлен на рисунке.

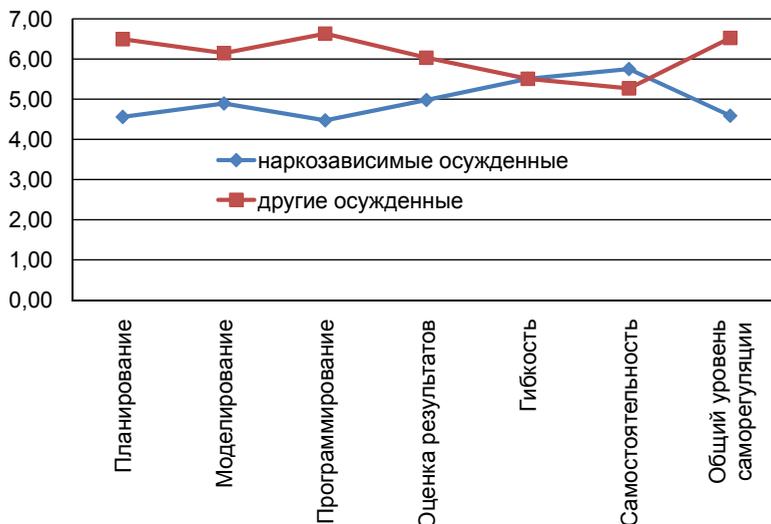


Рис. Результаты диагностики уровня саморегуляции осужденных

Таблица

Сравнение статистически значимых различий в эмпирических группах

Показатели опросника	Группа	Средний ранг	Асимптотическая значимость
Процесс планирования***	Экспериментальная	8,68	0,0001
	Контрольная	19,73	
Процесс моделирования*	Экспериментальная	10,79	0,027
	Контрольная	17,46	
Процесс программирования***	Экспериментальная	8,32	0,00007
	Контрольная	20,12	
Процесс оценки результатов	Экспериментальная	11,64	0,95
	Контрольная	16,54	
Гибкость	Экспериментальная	13,89	0,94
	Контрольная	14,12	
Самостоятельность	Экспериментальная	15,14	0,43
	Контрольная	12,77	
Общий уровень саморегуляции***	Экспериментальная	8,86	0,00004
	Контрольная	19,54	

Примечание: *p < 0,05; **p < 0,01; ***p < 0,001.

С целью определения статистически значимых различий в эмпирических группах полученные данные были подвергнуты математической обработке с применением критерия Манна – Уитни. Сравнение приведено в таблице. По данным математического анализа, существенные различия выявлены по таким показателям методики, как: планирование, моделирование, программирование, общий уровень саморегуляции.

Сравнительно более низкий уровень планирования наркозависимых осужденных свидетельствует о менее развитой способности к построению жизненных планов, такое планирование менее действенно и малореалистично. Для них характерно выдвигание целей ситуативно, часто несамостоятельно, своему будущему они придают меньшее значение в сравнении с другими осужденными.

Уровень процесса моделирования наркозависимых осужденных существенно ниже уровня осужденных, не имеющих наркотической зависимости. Процесс моделирования наркозависимых осужденных характеризуется низкой сформированностью, что ведет к недооценке внешних факторов и собственных усилий. Для них характерно фантазирование, перепады настроения по отношению к ситуации, ее развитию и последствиям, при определении целей программы возникают трудности, изменение ситуации часто не учитывается.

Уровень программирования наркозависимых осужденных также существенно ниже уровня осужденных без наркотической зависимости. Считаем, что у первых слабо развита способность продумывать последствия своих действий, которые во многом носят импульсивный характер. Для них представляет сложность самостоятельно сформировать программу действий, что приводит к несоответствию результатов поставленным целям. Они не склонны подвергать программу действий коррекции, предпочитая действовать путем проб и ошибок.

Уровень процесса оценки результатов деятельности у наркозависимых осужденных практически совпадает с осужденными, не имеющим наркотической зависимости и находится на среднем уровне. Наркозависимые осужденные считают себя состоявшимися людьми в той деятельности, которой они занимаются, при этом их оценка носит неадекватный характер, они некритически оценивают свои возможности, не соотнося усилия с полученным результатом.

Оценки по шкале «гибкость» у наркозависимых осужденных практически совпадают с оценками других осужденных и находятся на среднем уровне. Следовательно, наркозависимые осужденные при изменении условий обладают способностью перестроиться, приспособиться и измениться. Гибкость саморегуляции наркозависимых осужденных помогает им реагировать на быстро меняющиеся обстоятельства, и в ситуации риска определенным образом (часто незаконным) решать поставленные задачи. Потребностная сфера наркозависимых осужденных развивает гибкость их регуляторных механизмов и направляет на достижение вполне конкретного результата. В условиях отбывания наказания таким результатом может выступать корыстная выгода осужденного в тех или иных ситуациях отбывания наказания.

Самостоятельность наркозависимых осужденных оказалась несколько выше, чем у осужденных, не имеющих наркотической зависимости. По мнению самих наркозависимых осужденных, они вполне самостоятельны и способны эффективно организовать, контролировать и оценивать свою деятельность. Отметим, что в исправительном учреждении при отсутствии возможности употребления наркотических веществ значительная часть усилий направляется на адаптацию к условиям отбывания наказания и скорейшее освобождение.

В связи с этим наркозависимые осужденные предпринимают разные попытки для получения положительной характеристики, позволяющей им подавать прошение в суды о замене наказания более мягким видом, а также о переводе на участок колонии-поселения или об условно-досрочном освобождении. Таким образом, в состоянии дли-

тельной вынужденной ремиссии самостоятельность наркозависимых осужденных имеет тенденцию к росту.

Общий уровень саморегуляции наркозависимых осужденных значительно отличается от саморегуляции осужденных, не имеющих наркотической зависимости. Можно отметить, что саморегуляция у наркозависимых развита хуже, чем у других осужденных, она во многом зависит от ситуативных факторов, деформированных личностных особенностей и характеризуется определенными признаками. Планирование целей носит ситуативный и несамостоятельный характер. При планировании деятельности им свойственно фантазирование, импульсивность, не критичность. Программа действий редко подвергается коррекции. Оценка собственных результатов деятельности является позитивной в силу деформированного самосознания, а уровень самостоятельности достаточно высоким, так как в силу вынужденной ремиссии при отсутствии возможности употребления наркотических средств деятельность осужденных подчинена приобретению корыстной выгоды и эффективной адаптации к условиям отбывания наказания. Наркозависимые осужденные проявляют достаточную гибкость в меняющейся ситуации и оценивают себя как самостоятельных и состоявшихся лиц.

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование саморегуляции наркозависимых осужденных позволило нам сформулировать следующие выводы.

1. Саморегуляция наркозависимых осужденных – сложное психологическое явление, подразумевающее управление поведенческими реакциями, она напрямую зависит от развития личностных качеств. Саморегуляция наркозависимых осужденных нарушена, так как их личностные качества деформированы.

2. В ходе проведенного эмпирического исследования получены статистически значимые различия в таких показателях саморегуляции, как планирование, моделирование, программирование, общий уровень саморегуляции.

3. Для наркозависимых осужденных характерны следующие особенности. Планирование как выдвижение целей ситуативно, часто несамостоятельно. Процесс моделирования характеризуется низкой сформированностью, что ведет к недооценке внешних факторов и собственных усилий. Выявлены сложности в самостоятельном формировании программы действий, что приводит к несоответствию результатов поставленным целям. Оценка собственных результатов носит неадекватный характер, наркозависимые часто некритически оценивают свои возможности, не соотнося усилия с полученным результатом.

4. Направлением коррекционной работы является приведение планов к адекватному состоянию, их реалистичность, этапность выполнения и конкретная временная протяженность, а также адекватное восприятие достигнутых результатов, расширение репертуара планов и выход за пределы наркотизированной потребностной сферы. Развитая осознанная саморегуляция поведения наркозависимого осужденного будет положительно влиять на его собственную активность и продуктивную деятельность.

Список источников

1. Бубнова И. С., Терещенко А. Г. Саморегуляция поведения и ее роль в процессе социальной адаптации аддиктивной личности // Вестник Омского университета. Сер. Психология. 2016. № 1. С. 4–9.

2. Братусь Б. С. Аномалии личности. М. : Мысль, 1988. 301 с.

3. Галецкий А. В., Бараева Е. И. Теоретические подходы к изучению проблем саморегуляции: краткий обзор // Научные труды республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки. 2020. Вып. 20. Ч. 3. С. 81–88.

4. Ганишина И. С. К вопросу о психологической коррекции негативных психических состояний наркозависимых осужденных, отбывающих наказания в местах лишения свободы // Актуальные проблемы борьбы с преступлениями и иными правонарушениями. 2020. № 20-2. С. 80–81.

5. Жарких А. А. Психологические особенности мотивационно-смысловой сферы наркозависимых осужденных // Человек: преступление и наказание. 2012. № 2(77). С. 129–134.

6. Моросанова В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека. М. : Наука, 2001. 192 с.

7. Моросанова В. И. Психология осознанной саморегуляции: от истоков к современным исследованиям // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. № 3(15). С. 57–82.

8. Моросанова В. И., Коноз Е. М. Стилевая саморегуляция поведения человека // Вопросы психологии. 2000. № 2. С. 118–127.

9. Моросанова В. И. Индивидуальные особенности осознанной саморегуляции произвольной активности человека // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2010. № 1. С. 36–40.

10. Наливайко Т. В. Связь жизнестойкости со стилевой саморегуляцией поведения у студентов, обучающихся в малом и большом городах // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Сер. Психология. 2018. Т. 11, № 2. С. 117–123.

11. Новикова А. И. Психологические аспекты исследования саморегуляции // Актуальные вопросы педагогики и психологии образования : материалы XIII регион. науч.-практ. конф. Барнаул : Алтайский государственный педагогический университет, 2022. С. 146–148.

12. Рагозинская В. Г. Психологический портрет наркозависимого преступника // Наука и социум : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, Новосибирск, 30 янв. 2017 г. / отв. ред. Е. Л. Сорокина. Новосибирск : Сибирский институт практической психологии, педагогики и социальной работы, 2017. С. 120–122.

13. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: диспозиционная концепция. 2-е изд. М. : Центр социального прогнозирования и маркетинга, 2013. 376 с.

14. Ушатиков А. И., Ганишина И. С. Личность наркозависимого осужденного и ее особенности // Человек: преступление и наказание. 2015. № 3(90). С. 194–197.

15. Чащинова О. Н. Психологические особенности наркозависимых осужденных // Человеческий фактор: социальный психолог. 2018. № 1(35). С. 190–198.

16. Щекина Е. Б. Особенности осознанной саморегуляции произвольной активности и индивидуально-типические профили саморегуляции у лиц, зависимых от употребления психоактивных веществ, проходящих реабилитацию // Актуальные вопросы современной науки и образования : сб. ст. XVI Междунар. науч.-практ. конф., Пенза, 5 февр. 2022 г. : в 2 ч. Пенза : Наука и Просвещение, 2022. Ч. 2. С. 227–234.

References

1. Bubnova, I. S. & Tereshhenko, A. G. 2016, 'Self-regulation of behavior and its role in the process of social adaptation of an addictive personality', *Bulletin of Omsk University, Psychology series*, iss. 1, pp. 4–9.

2. Bratus', B. S. 1988, *Personality anomalies*, Mysl', Moscow.

3. Galeckij, A. V. & Baraeva, E. I. 2020, 'Theoretical approaches to the study of self-regulation problems: a brief overview', in *Scientific works of the Republican Institute of Higher Education, Historical and psychological and pedagogical sciences*, vol. 20, iss. 3, pp. 81–88.

4. Ganishina, I. S. 2020, 'On the issue of psychological correction of negative mental states of drug-addicted convicts serving sentences in places of deprivation of liberty', *Actual problems of combating crimes and other offenses*, iss. 20-2, pp. 80–81.

5. Zharkih, A. A. 2012, 'Psychological features of the motivational and semantic sphere of drug-addicted convicts', *Man: crime and punishment*, iss. 2(77), pp. 129–134.

6. Morosanova, V. I. 2001, *Individual style of self-regulation: phenomenon, structure and functions in voluntary human activity*, Nauka, Moscow.

7. Morosanova, V. I. 2022, 'The Psychology of Conscious Self-Regulation: from the Origins to Modern Research', *Theoretical and Experimental Psychology*, iss. 3(15), pp. 57–82.

8. Morosanova, V. I. & Konož, E. M. 2000, 'Stylistic self-regulation of human behavior', *Questions of psychology*, iss. 2, pp. 118–127.

9. Morosanova, V. I. 2010, 'Individual features of conscious self-regulation of voluntary human activity', *Bulletin of the Moscow University, Series 14, Psychology*, iss. 1, pp. 36–40.

10. Nalivajko, T. V. 2018, 'The connection of resilience with stylistic self-regulation of behavior among students studying in small and large cities', *Bulletin of South Ural State University, Psychology series*, vol. 11, iss. 2, pp. 117–123.

11. Novikova, A. I. 2022, 'Psychological aspects of self-regulation research', in *Topical issues of pedagogy and psychology of education: materials of the XIII regional scientific and practical conference*, pp. 146–148, Altai State Pedagogical University, Barnaul.

12. Ragozinskaja, V. G. 2017, 'Psychological portrait of a drug-addicted criminal', in E. L. Sorokina (ed.), *Science and Society: materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference with international participation, Novosibirsk, January 30, 2017*, pp. 120–122, Siberian Institute of Practical Psychology, Pedagogy and Social Work, Novosibirsk.

13. *Self-regulation and forecasting of a person's social behavior: a dispositional concept* 2013, 2nd edn, Center for Social Forecasting and Marketing, Moscow.

14. Ushatkov, A. I. & Ganishina I. S. 2015, 'The personality of a drug-addicted convict and its features', *Man: crime and punishment*, iss. 3(90), pp. 194–197.

15. Chashhinova, O. N. 2018, 'Psychological characteristics of drug-addicted convicts', *The human factor: a social psychologist*, iss. 1(35), pp. 190–198.

16. Shhekina, E. B. 2022, 'Features of conscious self-regulation of voluntary activity and individual typical profiles of self-regulation in persons dependent on the use of psychoactive substances undergoing rehabilitation', in *Topical issues of modern science and education: collection of articles of the XVI International Scientific and Practical Conference, Penza, February 5, 2022*, in 2 vols, vol. 2, pp. 227–234, Nauka i Prosveshhenie, Penza.

Информация об авторах

И. С. Ганишина – доктор психологических наук, доцент, начальник кафедры юридической психологии и педагогики;

В. В. Ажимов – адъюнкт факультета подготовки научно-педагогических кадров.

Information about the authors

I. S. Ganishina – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Legal Psychology and Pedagogy;

V. V. Azhimov – Associate Professor of the Faculty of Scientific and Pedagogical Personnel Training.

Примечание

Содержание статьи соответствует научной специальности 5.3.9. Юридическая психология и психология безопасности (психологические науки).

Статья поступила в редакцию 20.09.2023; одобрена после рецензирования 17.10.2023; принята к публикации 30.11.2023.

The article was submitted 20.09.2023; approved after reviewing 17.10.2023; accepted for publication 30.11.2023.

Научная статья
УДК 343.825

РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ В ОРГАНИЗАЦИИ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ ОСУЖДЕННЫХ

Олег Юрьевич Назаров¹, Сергей Александрович Лузгин²

^{1,2} Академия ФСИН России, г. Рязань, Россия

¹ e-off@inbox.ru

² e-off@inbox.ru

Аннотация. В статье рассматриваются педагогические условия, которые благоприятно влияют на развитие готовности осужденных к трудовой деятельности. Цель исследования состояла в создании оптимальных условий для формирования готовности осужденных к трудовой деятельности не только в исправительном учреждении, но и после освобождения из мест лишения свободы. Была использована выборка, включающая в себя 75 осужденных (мужчин), трудоустроенных на производственном участке Исправительной колонии № 1 УФСИН России по Тульской области. На основе анализа результатов анкетирования и данных, полученных с помощью психологических методик «Морфологический тест жизненных ценностей» и «Шкала отношения осужденных к труду», были сделаны выводы об эффективности выделенных педагогических условий развития готовности осужденных к производственной деятельности.

Ключевые слова: трудовое воспитание, общественно полезный труд, педагогические условия, мотивация, исправление осужденных

Для цитирования

Назаров О. Ю., Лузгин С. А. Роль педагогических условий в организации трудового воспитания осужденных // Векторы психолого-педагогических исследований. 2023. № 1(01). С. 98–107.

Original article

THE ROLE OF PEDAGOGICAL CONDITIONS IN THE ORGANIZATION OF LABOR EDUCATION OF CONVICTS

Oleg Jur'evich Nazarov¹, Sergej Aleksandrovich Luzgin²

^{1,2} Academy of the FPS of Russia, Ryazan, Russia

¹ e-off@inbox.ru

² e-off@inbox.ru

Abstract. The article examines the pedagogical conditions that favorably affect the development of convicts' readiness for work. The purpose of the study was to create optimal conditions for the formation of convicts' readiness for work not only in a correctional institution, but also after release from prison. A sample was used, including 75 convicts (men) employed at the production site of Correctional Colony No. 1 of the Federal Penitentiary Service of Russia in the Tula region. Based on the analysis of the survey results and data obtained using the psychological techniques "Morphological test of life values" and "Scale of convicts' attitude to work", conclusions were drawn about the effectiveness of the identified pedagogical conditions for the development of readiness of convicts for industrial activity.

Keywords: labor education, socially useful work, pedagogical conditions, motivation, correction of convicts

For citation

Nazarov, O. Ju. & Luzgin, S. A. 2023, 'The role of pedagogical conditions in the organization of labor education of convicts', *Vectors of psychological and pedagogical research*, iss. 1(01). pp. 98–107.

Введение

Готовность осужденных к общественно полезному труду – это сложная проблема, требующая системного и комплексного подхода. Термин «готовность» обладает различными определениями: готовность к действию, умение мобилизовать свои силы и ресурсы для достижения поставленных целей. Готовность может быть эмоциональной, физической, интеллектуальной и являться важной характеристикой успешного человека, позволяющей ему эффективно реагировать на вызовы жизни. Готовность имеет разное значение в различных ситуациях, но в любом случае она является неотъемлемой составляющей жизни осужденного.

Ю. И. Жемерикина и В. Ф. Шнайдер определяют готовность как особое состояние, которое возникает у человека при наличии определенной потребности и ситуации ее удовлетворения [4, с. 286–293]. По мнению А. В. Барышевой, готовность к деятельности зависит от мотивации и желания субъекта достичь определенных целей [2, с. 133–140]. Если у человека есть четкие и мотивирующие цели, то он будет готов вложить усилия и ресурсы в подготовку и планирование своей деятельности, а также стремиться сделать все необходимое для достижения желаемых результатов.

Готовность к трудовой деятельности может быть как спонтанной, так и предварительно разработанной. Оба варианта имеют свои преимущества, но предварительно разработанная готовность обычно более эффективна и стабильна [3, с. 33]. Готовность, согласно А. Реберу, представляет собой состояние, когда человек готов извлечь пользу из определенного опыта [11, с. 78]. Это означает, что человек открыт и готов принять новые знания, умения или навыки, которые могут помочь ему в достижении своих целей или улучшении своей жизни. Готовность также может включать в себя мотивацию и настрой, которые создают благоприятные условия для обучения, роста и развития личности. Важно отметить, что готовность может быть различной у разных людей и зависеть от индивидуальных особенностей, убеждений и целей каждого человека.

В педагогических исследованиях, основанных на функциональном подходе, готовность рассматривается как комплексное понятие, включающее в себя различные аспекты человеческой деятельности и состояния, необходимые для успешного выполнения определенной задачи или функции. Готовность может относиться к таким областям жизни, как обучение, работа, социальные взаимодействия и т. д. Она может объединять когнитивные, эмоциональные, мотивационные и физические аспекты, которые взаимодействуют друг с другом и влияют на результаты конкретной деятельности или задачи. В педагогических исследованиях готовность выражается в качестве предиктора успешности обучения, а также объекта педагогического воздействия и развития [5, с. 16–19].

Мы будем анализировать готовность осужденных к выполнению общественно полезного труда и их мотивацию к этому. Эти два показателя являются ключевыми при оценке успешности работы педагогической системы в исправительных учреждениях.

С целью определения развития готовности необходимо рассмотреть факторы, влияющие на формирование готовности осужденных к общественно полезному труду. Из них наиболее важна мотивация осужденных. Если осужденный реально понимает ценность работы и видит в ней смысл, то он будет готов к выполнению трудовых обязанностей. Однако часто в исправительных учреждениях не уделяется достаточного внимания развитию этого аспекта. Ключевую роль играет также среда, в которой осужденные находятся. Если окружение позитивно настроено и поддерживает взаимопонимание и взаимодействие, то вероятность успешного трудоустройства осужденных значительно возрастает. Вместе с тем в исправительных учреждениях среда является неподходящей для построения положительных взаимоотношений и развития трудовых навыков. Не менее значимым в трудовом воспитании осужденных является поддержка со стороны окружающих. Если осужденные видят, что их усилия ценятся и их поддерживают, то это стимулирует их к выполнению трудовых обязанностей. В реалиях исправительных учреждений такая поддержка нередко остается недостаточной.

Для эффективной реабилитации осужденных необходимо создавать условия, которые способствуют развитию и улучшению их трудовых навыков. Это может быть достигнуто через их обучение профессиональным навыкам и предоставление возможности выбора работы, в которой они смогут реализовать свой потенциал. Такие условия помогут осужденным увидеть перспективы и ценности производственного труда и стимулировать их к повышению качества и результативности своей деятельности.

В целом для эффективного воспитания и реабилитации осужденных необходимо принимать во внимание все перечисленные факторы и создавать специальные педагогические условия, которые будут способствовать формированию и улучшению трудовых навыков у лиц, отбывающих наказание в исправительном учреждении. Одним

из ключевых аспектов такого воздействия является индивидуальный подход к каждому осужденному [9, с. 293]. Человек уникален и имеет свои интересы, способности и потребности. Чтобы побудить осужденных к проявлению интереса к трудовым занятиям, важно учитывать их личные предпочтения и мотивы. Некоторым может быть интересно работать в сельском хозяйстве или в сфере ручного труда, другим – в области строительства или производства. Разнообразие предлагаемых видов трудовой деятельности поможет подобрать каждому осужденному оптимальный вариант работы.

Следующим важным моментом является создание условий для развития трудовых навыков осужденных. В исправительных учреждениях должна быть организована инфраструктура, поддерживающая процесс обучения и практического освоения различных видов трудовой деятельности [12, с. 139–144]. Это предполагает наличие соответствующего оборудования, материалов, инструментов, а также квалифицированных специалистов, которые могут помочь осужденным в овладении новыми навыками. Необходимо уделять внимание как теоретическому обучению, так и производственно-практическому применению навыков. Исправительные учреждения должны быть способны предоставлять осужденным возможность работать на реальном производстве или в условиях, максимально приближенных к таковым.

Для эффективного формирования готовности осужденных к трудовой деятельности также важно использовать методы позитивного мотивирования. Поощрение и вознаграждение любых достижений в труде могут значительно повысить мотивацию осужденных [6, с. 135–138]. В данных целях могут применяться различные системы поощрения, например предоставление дополнительных привилегий, возможность участия в образовательных или культурных мероприятиях, увеличение заработной платы или сокращение срока отбывания наказания.

Кроме того, необходимо создавать педагогические условия для развития трудовой ответственности и самостоятельности у осужденных. Можно организовывать коллективные проекты, где каждый будет нести свою долю ответственности за выполнение определенных задач [10, с. 38–43]. Следует отметить особую роль воспитателя в формировании коллектива осужденных. Воспитатель помогает установить правила социального взаимодействия и создать уважительную обстановку в группе [8, с. 30–41].

На первой стадии развития группы воспитатель должен создать безопасную и кооперативную обстановку, чтобы обеспечить установление связей между осужденными и умерить параноидальные опасения. Он также помогает членам группы сосредоточиться на процессе общения друг с другом, а не на индивидуальных целях.

На второй стадии воспитатель поддерживает открытый и спонтанный обмен мнениями между членами группы, содействует постановке общих целей и организывает выполнение совместных заданий. Во время этой стадии педагог побуждает группу к проявлению взаимоуважения и взаимопомощи, стимулирует лидерские качества у ее представителей и помогает им развиваться.

На третьей стадии развития группы воспитатель стимулирует группу к последовательности выполнения заданий и к совместному обсуждению результата. Он инструктирует членов группы, помогая им развиваться в роли лидеров, участников и конструкторов. В конечном итоге воспитатель играет значимую роль в поддержании моральной и духовной атмосферы в группе, помогая ее членам развивать социальные навыки и духовные ценности. Его задача заключается в создании условий, в которых осужденные могут развиваться и возвращаться обществу как ответственные и социальные личности.

Таким образом, для успешного формирования готовности осужденных к общественно-полезному труду необходимо создать благоприятные педагогические условия и уделить внимание мотивационным аспектам, чтобы устранить препятствия и обеспечить положительный результат.

Методы и материалы исследования

В ходе исследования была проведена работа с группой осужденных мужчин, состоящей из 75 чел. Все они были трудоустроены на производственных объектах исправительного учреждения ФКУ ИК-1 УФСИН России по Тульской области. Испытуемые до проведения эксперимента проявляли низкую мотивацию к работе, что отражалось на невысокой производительности. В ходе эксперимента были разработаны и внедрены педагогические условия, способствующие формированию готовности осужденных к выполнению производственно-трудовых задач:

- повышение компетенции сотрудников исправительного учреждения в сфере трудового воспитания осужденных (лекции, деловая игра);
- создание коллективов осужденных (объединение осужденных лиц в группы);
- организация теоретического и производственно-практического обучения осужденных профессиям, востребованным на рынке труда;
- создание благоприятной психологической атмосферы в исправительном учреждении (проведение развивающих тренингов);
- использование методов позитивного мотивирования;
- привлечение в исправительное учреждение подшефных организаций.

Для изучения эффективности созданных педагогических условий анализировались результаты анкетирования и применения психологических методик:

– «Морфологический тест жизненных ценностей» В. Ф. Сопова, Л. В. Карпушиной [1]. Под жизненными ценностями в нем понимаются принципы, идеалы и убеждения, которые определяют, что наиболее важно и ценно для каждого индивида в его жизни. Они указывают на то, каким образом принимаются решения, как происходит оценка поступков. Компонентами готовности в данном случае являются: социальные контакты, материальное положение, семейная жизнь, обучение и образование, профессиональная жизнь, саморазвитие;

– «Шкала отношения осужденных к труду» С. Л. Ленькова, Н. Е. Рубцовой, Б. В. Александрова, которая характеризует готовность через следующие компоненты: позитивный опыт труда и трудоустройства; восприятие труда и профессионализма, как социальных ценностей [7].

Результаты исследования

Для определения заинтересованности у осужденных в общественно полезном труде до и после эксперимента нами было проведено анонимное анкетирование. Осужденные отвечали на вопрос: «Готовы ли Вы добросовестно относиться к трудовой деятельности в исправительном учреждении?». Были получены следующие ответы, которые представлены в таблице.

Таблица

Варианты ответов	Количество респондентов	
	До эксперимента, %	После эксперимента, %
Да	16	62
Нет	84	38

Начальные анкетные данные респондентов показали, что осужденные не проявляли интереса к общественно полезному труду. Это может иметь несколько объяснений. Во-первых, некоторые осужденные искали способы уклониться от работы. Они не видели ценности труда или считали его «низкостоящим» и не стоящим их внимания. Во-вторых, большая часть осужденных не обладали навыками или опытом производственного труда. В-третьих, осужденные считали, что приобретенные трудовые навыки и умения не будут полезны после их освобождения. В силу этого для выявления развития основных компонентов готовности, в том числе после применения в трудовом воспитании осужденных педагогических условий, нами были использованы психологические методики.

Анализ результатов осуществлен по методике «Морфологический тест жизненных ценностей» В. Ф. Сопова, Л. В. Карпушиной. Перед экспериментом ценностная система осужденных была недостаточно развита – все ценности имели примерно одинаковую и невысокую значимость. Некоторое приоритетное значение придавалось материальному благополучию и семейной жизни. Изменения в остальных показателях готовности могут включать в себя: уровень мотивации к труду, уверенность в своих способностях, навыки и знания, отношение к общественно полезному труду.

После завершения эксперимента большинство показателей готовности у осужденных значительно изменились, исключение составил уровень ценности материального положения, который остался практически неизменным (рис. 1). Это может указывать на то, что предложенные педагогические условия, направленные на повышение готовности осужденных к трудовой деятельности, не оказывают существенного влияния на их отношение к материальным благам. Стоит также отметить, что некоторые осужденные могут придавать большое значение нематериальным аспектам жизни, таким как личные отношения, нравственное развитие или общественная деятельность. В силу этого у них может быть меньше мотивации изменить свое отношение к материальному положению.

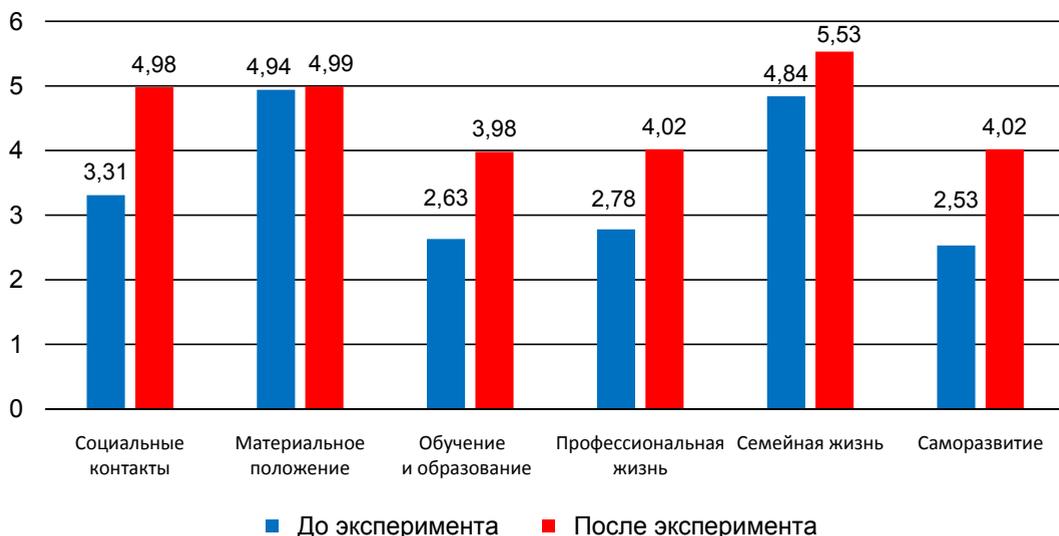


Рис. 1. Среднее значение развития компонентов готовности по диагностике жизненных ценностей В. Ф. Сопова, Л. В. Карпушиной у осужденных в исправительном учреждении

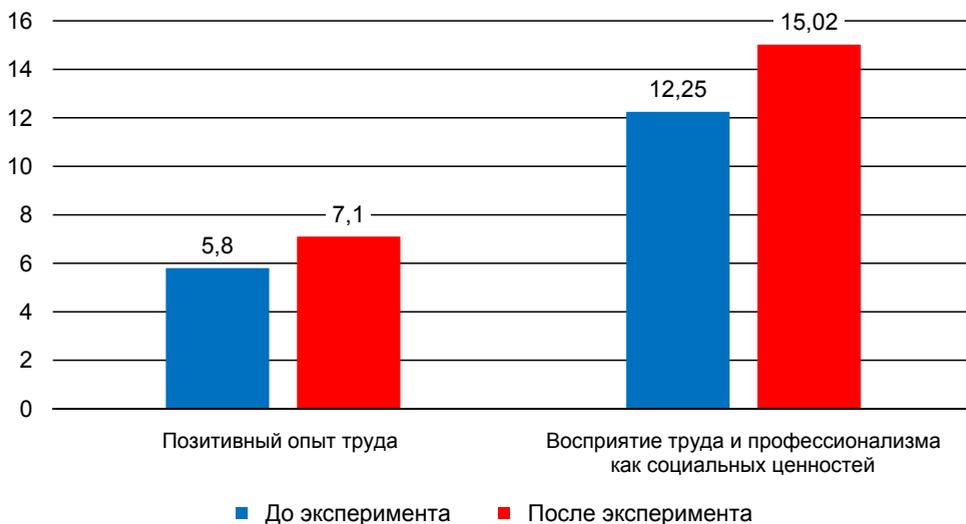


Рис. 2. Среднее значение развития компонентов готовности по диагностике отношения осужденных к трудовой деятельности С. Л. Ленькова, Н. Е. Рубцовой, Б. В. Александрова у осужденных в исправительном учреждении

До эксперимента показатель готовности в контексте отношения осужденных к труду имел низкий уровень развития. После экспериментальной работы значения обоих показателей повысились до среднего уровня выраженности. Это означает, что осужденные стали гораздо позитивнее оценивать имеющуюся у них квалификацию и возможные перспективы, стали испытывать более высокую удовлетворенность от трудовых усилий.

Изменения в оценке готовности осужденных к общественно полезному труду и их повышенная удовлетворенность работой способствуют позитивной адаптации в существующей среде исправительного учреждения и после освобождения. Это подчеркивает важность образования и профессиональной подготовки в рамках реабилитационных программ, которые помогают осужденным поверить в себя, найти свое место в обществе и иметь возможность внести свой вклад в общий прогресс и благополучие.

Среднее значение развития компонентов готовности по диагностике отношения осужденных к трудовой деятельности позволяет определить общий уровень готовности осужденных к работе и выявить те компоненты, которые требуют дополнительной работы и развития (рис. 2).

Экспериментальное исследование подтвердило значимость развития готовности к трудовой деятельности у осужденных и важность перехода от отдельных личностных качеств к формированию целостной системы готовности. Этот подход способствует лучшей реабилитации и ресоциализации осужденных, помогает им успешно вернуться в общество и стать активными участниками на рынке труда.

Выводы

Для эффективного воспитания осужденных требуются инновационные подходы. Один из вариантов – активное применение психологических, педагогических и социальных методов работы с осужденными.

Показателями формирования готовности к труду можно считать стремление осужденных к приобретению специальности и повышению квалификации. Целесообразно в исправительных учреждениях готовить таких специалистов, которые обеспечивали бы выполнение производственных заданий не только в период отбывания наказания, но и после освобождения, что в значительной степени будет решать проблему успешной социальной адаптации бывших правонарушителей.

Объективной предпосылкой к формированию у осужденных готовности к труду является стремление к самосовершенствованию. По мере умственного, трудового, нравственного развития, расширения и углубления знаний, социальных контактов у человека закономерно возникают, с одной стороны, новые запросы и интересы, которые необходимо удовлетворять, с другой – потребность в устранении собственных недостатков, мешающих достижению новых, больших целей.

Таким образом, разработка и реализация педагогических условий позволит создать оптимальные возможности для формирования готовности осужденных к трудовой деятельности не только в исправительном учреждении, но и после их освобождения из мест лишения свободы.

Список источников

1. Морфологический тест жизненных ценностей В. Ф. Сопова, Л. В. Карпушиной. URL: <https://psytests.org/life/mtzc.html> (дата обращения: 25.06.2023).
2. Барышева А. В. Готовность несовершеннолетних, осужденных к лишению свободы, к профессиональному самоопределению как проблема современной педагогической науки // Вестник института: преступление, наказание, исправление. 2018. № 2(42). С. 133–140.
3. Бобровик А. П., Любаков А. А. Физическая готовность сотрудников силовых структур как составная часть общей готовности к служебно-профессиональной деятельности // Совершенствование профессиональной и физической подготовки курсантов, слушателей образовательных организаций и сотрудников силовых ведомств : сб. ст. XX Междунар. науч.-практ. конф., Иркутск, 14–15 июня 2018 г. / отв. ред. С. М. Струганов. Иркутск : Восточно-Сибирский институт МВД России, 2018. С. 32–35.
4. Жемерикина Ю. И., Шнайдер В. Ф. Мотивационная и эмоциональная готовность как составляющие психологической готовности студентов к будущей профессиональной деятельности // Матрица научного познания. 2021. № 11-1. С. 286–293.
5. Киселев М. В. К вопросу о воспитательном воздействии на лиц, отбывающих уголовные наказания // Уголовно-исполнительная система: педагогика, психология и право : материалы Всерос. науч.-практ. конф., Томск, 19–20 нояб. 2020 г. Томск : Томский институт повышения квалификации работников ФСИН России, 2020. Т. 8. С. 16–19.
6. Кузина Е. В. К вопросу об эффективности применения некоторых мер поощрения к осужденным, лишенным свободы // Тенденции развития науки и образования. 2023. № 95-3. С. 135–138.
7. Леньков С. Л., Рубцова Н. Е., Александров Б. В. Шкала отношения осужденных к труду (ШООТ) // Психология и право. 2020. Т. 10, № 2. С. 223–239.
8. Макаренко А. С. Сочинения : в 7 т. М., 1958. Т. 5. 558 с.
9. Назаров О. Ю. Психолого-педагогические особенности трудового воспитания осужденных // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. 2022. № 10(212). С. 292–294.

10. Пономарев С. Б. Тюремная субкультура с позиции теории систем // Ведомости уголовно-исполнительной системы. 2020. № 1(212). С. 38–43.

11. Ребер А. Большой толковый психологический словарь. М. : Вечер, 2001. Т. 1. 592 с.

12. Симонова Е. В., Пономарева Г. В. Представления осужденных граждан об организации обучения в учреждениях Российской пенитенциарной системы // Проблемы управления в социально-гуманитарных, экономических и технических системах : Восьмой ежегодный сб. науч. тр. преподавателей, аспирантов, магистрантов, студентов факультета управления и социальных коммуникаций ТвГТУ : в 2 ч. / под общ. ред. И. И. Павлова. Тверь : Тверской государственный технический университет, 2020. Т. 2. С. 139–144.

References

1. *Morphological test of life values* V. F. Sopova, L. V. Karpushinoy n.d., viewed 25 June 2023, <https://psytests.org/life/mtzc.html>.

2. Barysheva, A. V. 2018, 'The readiness of minors sentenced to imprisonment for professional self-determination as a problem of modern pedagogical science', *Bulletin of the Institute: crime, punishment, correction*, iss. 2(42), pp. 133–140.

3. Bobrovik, A. P. & Ljubakov, A. A. 2018, 'Physical readiness of employees of law enforcement agencies as an integral part of the general readiness for official and professional activity', in S. M. Struganov (ed.), *Improving the professional and physical training of cadets, students of educational organizations and employees of law enforcement agencies: collection of articles of the XX International Scientific and Practical Conference, Irkutsk, June 14–15, 2018*, pp. 32–35, East Siberian Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Irkutsk.

4. Zhemerikina, Ju. I. & Shnajder, V. F. 2021, 'Motivational and emotional readiness as components of students' psychological readiness for future professional activity', *The Matrix of scientific Knowledge*, iss. 11-1, pp. 286–293.

5. Kiselev, M. V. 2020, 'On the issue of educational impact on persons serving criminal sentences', in *The penal enforcement system: pedagogy, psychology and law : materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference, Tomsk, November 19–20, 2020*, vol. 8, pp. 16–19, Tomsk Institute for Advanced Training of Employees of the FPS of Russia, Tomsk.

6. Kuzina, E. V. 2023, 'On the issue of the effectiveness of the application of certain incentive measures to convicts deprived of liberty', *Trends in the development of science and education*, iss. 95-3, pp. 135–138.

7. Len'kov, S. L., Rubcova, N. E. & Aleksandrov, B. V. 2020, 'The scale of convicts' attitude to work (SHOOT)', *Psychology and Law*, vol. 10, iss. 2, pp. 223–239.

8. Makarenko, A. S. 1958, *Writings*, in 7vols, vol. 5, Moscow.

9. Nazarov, O. Ju. 2022, 'Psychological and pedagogical features of labor education of convicts', *Scientific notes of the P. F. Lesgaft University*, iss. 10(212), pp. 292–294.

10. Ponomarev, S. B. 2020, 'Prison subculture from the point of view of the theory of systems', *Bulletin of the penal enforcement system*, iss. 1(212), pp. 38–43.

11. Reber, A. 2001, *A large explanatory psychological dictionary*, Veчер, vol. 1, Moscow.

12. Simonova, E. V. & Ponomareva, G. V. 2020, 'Representations of convicted citizens on the organization of education in institutions of the Russian penitentiary system', in I. I. Pavlov (ed.), *Problems of management in socio-humanitarian, economic and technical systems: The eighth annual collection of scientific papers of teachers, graduate students, undergraduates, students of the Faculty of Management and Social Communications TvGTY*, in 2 vols, vol. 2, pp. 139–144, Tver State Technical University, Tver'.

Информация об авторах

О. Ю. Назаров – адъюнкт факультета научно-педагогических кадров;

С. А. Лузгин – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры юридической психологии и педагогики.

Information about the authors

O. Ju. Nazarov – Associate Professor of the Faculty of Scientific and Pedagogical Personnel;

S. A. Luzgin – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Legal Psychology and Pedagogy.

Примечание

Содержание статьи соответствует научной специальности 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки).

Статья поступила в редакцию 20.09.2023; одобрена после рецензирования 30.10.2023; принята к публикации 30.11.2023.

The article was submitted 20.09.2023; approved after reviewing 30.10.2023; accepted for publication 30.11.2023.

Научная статья
УДК 159.9:343.8

ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ОСУЖДЕННЫХ НА РАЗЛИЧНЫХ ЭТАПАХ ОТБЫВАНИЯ НАКАЗАНИЯ

Илья Александрович Ковальчук¹

¹ Академия ФСИН России, г. Рязань, Россия, ijakvlchk@rambler.ru

Аннотация. В статье рассматриваются особенности эмоциональной сферы осужденных на различных этапах отбывания наказания. Цель исследования – психологическая оценка эмоциональной сферы осужденных, разработка и апробация программы психокоррекции эмоциональной сферы осужденных на различных этапах отбывания наказания. Эмпирическое исследование было проведено на базе УФСИН России по Пермскому краю. Выборка состояла из 72 осужденных в возрасте от 22 до 40 лет. Использовался следующий психодиагностический инструментарий: Самочувствие, активность, настроение (САН), Индивидуально-типологический опросник (ИТО); Шкала эмоциональной стабильности – нестабильности Г. Айзенка; Опросник агрессивности Басса – Дарки; Тест индекс жизненной удовлетворенности (ИЖУ) в адаптации Н. В. Паниной. В результате выявлены особенности эмоциональной сферы осужденных, присущие всем трем этапам отбывания наказания, а именно: повышенная агрессивность, тревожность, неустойчивость эмоционального состояния, низкий фон настроения. Формирующий эксперимент был направлен на коррекцию эмоциональной сферы осужденных на различных этапах отбывания наказания, результаты, полученные после проведения психокоррекционной программы, показали ее эффективность.

Ключевые слова: эмоциональный фон, осужденный, психологическое сопровождение, пенитенциарный психолог, ресоциализация, психодиагностика, этапы отбывания наказания, психокоррекционная программа

Для цитирования

Ковальчук И. А. Особенности коррекции эмоциональной сферы осужденных на различных этапах отбывания наказания // Векторы психолого-педагогических исследований. 2023. № 1(01). С. 108–117.

Original article

FEATURES OF CORRECTION OF THE EMOTIONAL SPHERE OF CONVICTS AT VARIOUS STAGES OF SERVING THEIR SENTENCE

Il'ja Aleksandrovich Koval'chuk¹

¹ Academy of the FPS of Russia, Ryazan, Russia, iljakvlchk@rambler.ru

Abstract. The article examines the peculiarities of the emotional sphere of convicts at various stages of serving their sentences. The purpose of the study is a psychological assessment of the emotional sphere of convicts, the development and testing of a program for psychocorrection of the emotional sphere of convicts at various stages of serving their sentences. The empirical study was conducted on the basis of the Federal Penitentiary Service of Russia in the Perm Region. The sample consisted of 72 convicts aged 22 to 40 years. The following psychodiagnostic tools were used: Well-being, activity, mood (SAN), Individual typological questionnaire (ITO); The scale of emotional stability-instability of G. Eysenck; The Bass–Darkey aggressiveness questionnaire; The Life Satisfaction Index (IJ) test in adaptation by N. V. Panina. As a result, the features of the emotional sphere of convicts inherent in all three stages of serving a sentence were revealed, namely: increased aggressiveness, anxiety, instability of the emotional state, low mood background. The formative experiment was aimed at correcting the emotional sphere of convicts at various stages of serving their sentences, the results obtained after the psychocorrection program showed its effectiveness.

Keywords: emotional background, convict, psychological support, penitentiary psychologist, re-socialization, psychodiagnostics, stages of serving a sentence, psychocorrection program

For citation

Koval'chuk, I. A. 2023, 'Features of correction of the emotional sphere of convicts at various stages of serving their sentence', *Vectors of psychological and pedagogical research*, iss. 1(01). pp. 108–117.

Согласно статистике, на конец 2022 г. в местах лишения свободы в России находилось около 433 тыс. чел. По данным Минюста России, каждый десятый осужденный в 2022 г. был подвержен применению мер психологической коррекции. Однако, несмотря на широкое распространение таких мер, эффективность их применения остается вопросом дискуссии. Значительная часть осужденных сталкивается с проблемами в эмоциональной сфере, такими как настроение, тревожность, агрессия, а также уровень эмоциональной стабильности и удовлетворенности жизнью¹.

Согласно Концепции развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации на период до 2030 г. (утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 апреля 2021 г. № 1138-п) в рамках исправления осужденных необходимо

¹ См.: Федеральная служба исполнения наказания. Статистические данные. URL: <https://fsin.gov.ru/statistics> (дата обращения: 12.10.2022).

«создание системы ресоциализации и социальной адаптации, предполагающей внедрение единых принципов и механизмов оказания всесторонней помощи подозреваемым, обвиняемым, осужденным и лицам, освободившимся от отбывания наказания, а также преемственности при ведении социальной, воспитательной и психологической работы на различных этапах пребывания подозреваемого, обвиняемого и осужденного в учреждениях уголовно-исполнительной системы».

Исследование особенностей коррекции эмоциональной сферы осужденных на различных этапах отбывания наказания является актуальным в свете необходимости их эффективной социализации и уменьшения рецидива преступлений. Такое исследование может внести вклад в улучшение качества психологической помощи осужденным в местах лишения свободы.

В настоящее время изучение особенностей коррекции эмоциональной сферы осужденных на различных этапах отбывания наказания является актуальной проблемой, публикуется множество научных работ по этой теме: в зарубежной психологии – труды М. Арнольда, В. Вундта, Ч. Дарвина, М. Эшби, К. Изарда, М. Кляйн, Р. Лазаруса, У. Мак-Дауголла, Дж. Уотсона, Л. Фестингера, З. Фрейда, С. Шехтера и др., в отечественной – работы М. И. Еникеева, А. Н. Леонтьева, А. Г. Маклакова, И. И. Петровой и Л. Р. Петровой, С. Л. Рубинштейна, П. В. Симонова и др. [1, 4, 12].

Особенности диагностики и коррекции эмоциональной сферы осужденных, состояний сотрудников уголовно-исполнительной системы отражены в публикациях Е. А. Арбузовой, Н. Н. Барановского, В. М. Демина, Р. И. Зюзина, А. Ф. Караваева, Т. А. Караваевой, В. С. Красника, Н. Г. Соболева, Е. В. Федосовой, Г. Е. Шибаева, К. А. Горбунова и И. В. Березина. Особенности развития эмоциональной сферы в тюремной среде раскрыты Е. С. Синельниковой, Т. В. Пантелеевой, Н. Г. Васильевой и Ю. В. Мироновым [2, 9, 11, 14]. Следует отметить работы, посвященные коррекции поведения осужденных, в том числе в контексте улучшения их эмоциональной сферы: О. А. Зимняя, И. В. Сергиенко, А. В. Макиенко [5, 8, 13].

А. В. Гамелина, Л. Н. Котова и М. А. Булатова выделили следующие этапы отбывания наказания.

1. Начальный этап – адаптация к новым условиям, которая начинается с момента прибытия в место лишения свободы и заканчивается переходом в процедурный режим. На этом этапе осужденные часто испытывают чувства страха, беспокойства, беспомощности из-за разрыва социальных связей.

2. Адаптационный этап – отбывание срока наказания. Осужденные могут испытывать безысходность, отчаяние из-за ограниченности условий жизни, изоляции, снижается самооценка.

3. Интеграционный этап – социальная реабилитация. На этом этапе осужденным необходимо восстановить социальные связи. Некоторым осужденным сложно приспособиться к жизни на свободе из-за слабой адаптации к новым условиям [3].

Таким образом, исследование особенностей коррекции эмоциональной сферы осужденных на различных этапах отбывания наказания имеет широкий научный фундамент как в зарубежной, так и в отечественной психологии.

Констатирующий эксперимент по исследованию особенностей коррекции эмоциональной сферы осужденных на различных этапах отбывания наказания проводился на базе УФСИН России по Пермскому краю. Выборка состояла из 72 осужденных в возрасте от 22 до 40 лет. Для выявления особенностей эмоциональной сферы были использованы мето-

дики, которые позволяют оценить уровень настроения, тревожности, агрессии, а также эмоциональной стабильности и удовлетворенности жизнью: Самочувствие, активность, настроение (САН); Индивидуально-типологический опросник (ИТО) Л. Н. Собчик; Шкала эмоциональной стабильности-нестабильности (нейротизма) Г. Айзенка; Опросник агрессивности Басса – Дарки; Индекс жизненной удовлетворенности (ИЖУ) в адаптации Н. В. Паниной (опросник общего психологического состояния человека).

По результатам исследования показателей настроения с использованием методики САН было установлено, что у осужденных на начальном этапе отбывания наказания имелся неблагоприятный фон настроения, связанный с ограничением свободы передвижения и общения, а также отсутствием привычной обстановки и комфортных условий жизни (рис. 1). На адаптационном этапе отбывания наказания доминирует благоприятное состояние осужденных в связи с привыканием к режиму и более тесными контактами с родными и близкими. На интеграционном этапе осужденные могут испытывать чувство безысходности и отчаяния из-за ограничений в своих возможностях и перспективах на будущее. Все эти факторы могут привести к снижению фона настроения и развитию психологических проблем у осужденных.

С помощью Индивидуально-типологического опросника (ИТО) Л. Н. Собчик (рис. 2) было выявлено, что у осужденных на адаптационном этапе отбывания наказания уровень тревожности находится в пределах 4 баллов, что может быть обусловлено не только ситуацией нахождения в заключении, но и другими факторами, например переживаниями, связанными с семьей. Высокий уровень тревожности характерен для осужденных на начальном этапе отбывания наказания (выше 7 баллов). У них проявляется склонность к навязчивым страхам и паническим реакциям, которые могут сильно затруднять их адаптацию к новым условиям. На интеграционном этапе обычно наблюдается средний уровень тревожности, который сопровождается повышенной мнимостью и боязливостью. Такие осужденные могут переживать ситуации, которые по факту не соответствуют реальности.

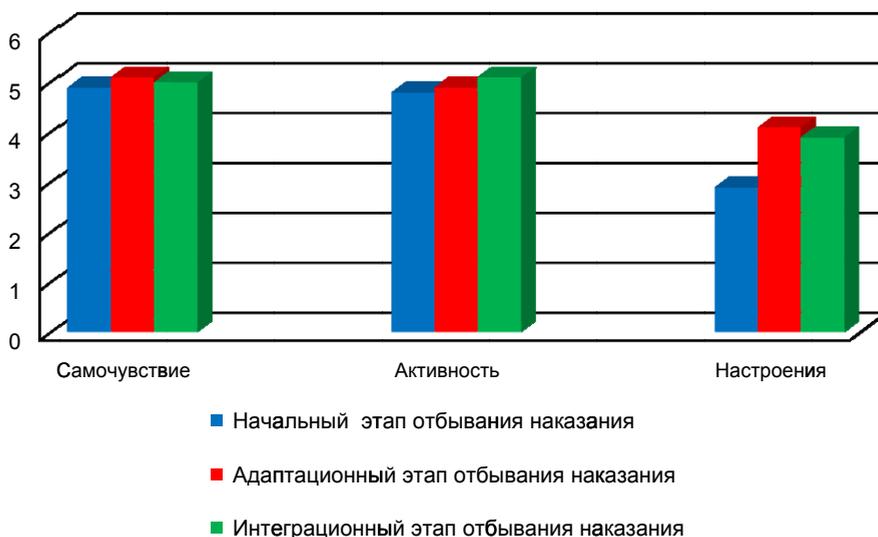


Рис. 1. Средние значения по методике «Самочувствие, активность и настроение» (САН)

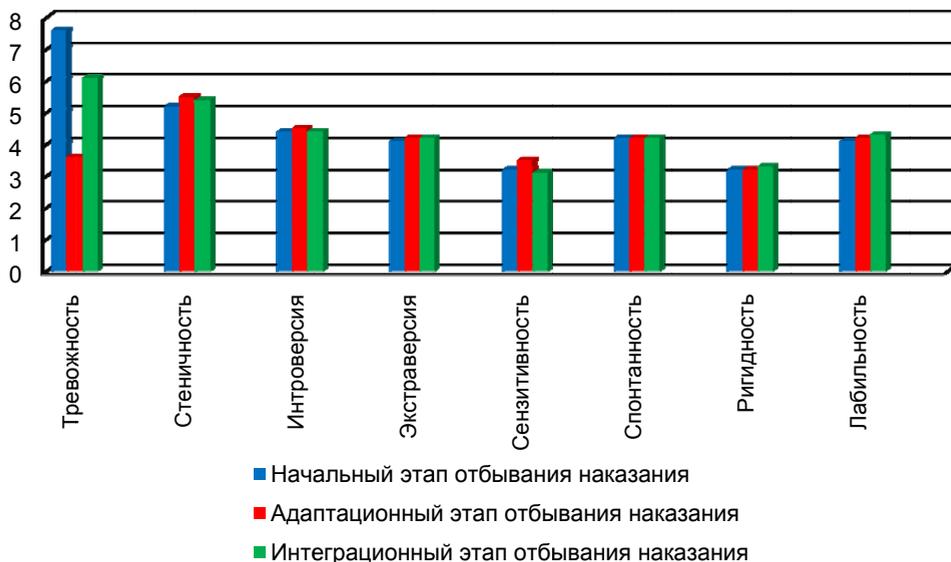


Рис. 2. Средние значения по методике «Индивидуально типологический опросник» (ИТО)

Показатели оценки эмоциональной стабильности – нестабильности (нейротизма) на различных этапах отбывания наказания изучены с помощью методики диагностики самооценки психических состояний «Шкала эмоциональной стабильности – нестабильности (нейротизма) Г. Айзенка» (рис. 3).

У большинства осужденных на начальном этапе наблюдается эмоциональное состояние расстройства, подавленности, вызываемое объективно неопределимыми (или субъективно воспринимаемыми) трудностями, возникающими после вынесения приговора, что, как правило, сопровождается целой гаммой отрицательных эмоций, озлобленностью, подавленностью, внешней и внутренней агрессией. Уровень эмоциональной стабильности осужденных, относящейся к основному и заключительному этапам отбывания наказания, не выходит за границы интервала средней стабильности (13–18 баллов), что характеризует их состояние как неустойчивое и беспокойное.

Возможно, у осужденных наблюдаются эмоциональные расстройства, агрессивность, нервные срывы и т. д. Такое состояние может быть связано с трудностями адаптации к условиям заключения, отсутствием поддержки со стороны близких и друзей, а также с психологическими проблемами, которые привели к совершению преступления. Для таких осужденных необходима дополнительная психологическая поддержка и помощь в работе с их эмоциональным состоянием.

Для более широкого изучения агрессии осужденных на различных этапах отбывания наказания был выбран опросник исследования уровня агрессивности А. Басса и А. Дарки (рис. 4), предназначенный для диагностики агрессивных и враждебных реакций, который показал повышенный индекс последних. Это может быть вызвано различными факторами, такими как наличие психологических проблем, низкий уровень самооценки, неудовлетворенность своим положением в заключении, конфликты с сотрудниками исправительных учреждений и другими осужденными, а также стигматизация и отчуждение.

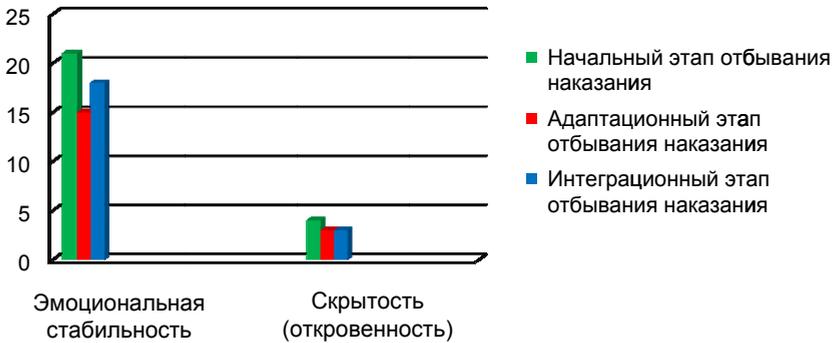


Рис. 3. Средние значения по методике «Шкала эмоциональной стабильности – нестабильности (нейротизма) Г. Айзенка»



Рис. 4. Показатели результатов по опроснику диагностики агрессии Басса – Дарки

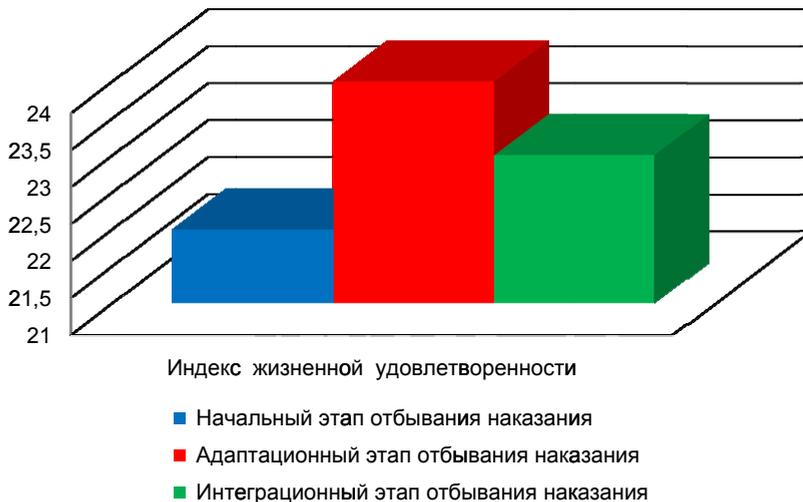


Рис. 5. Средние значения по методике «Индекс жизненной удовлетворенности» (ИЖУ), адаптация Н. В. Паниной

Таблица

Начальный этап отбывания наказания						
Группа	Наименование шкалы (маркера)	До коррекции	После коррекции	U	Z	Уровень значимости p
Экспериментальная группа	Настроение	2,3	3,9	5,50	-3,839	0,000
	Тревожность	8,3	7,2	15,50	-3,262	0,001
	Агрессивность	27,8	24,8	20,50	-2,973	0,003
	Эмоциональная стабильность	23,50	22,4	18	-3,118	0,002
	Интерес к жизни	16,9	19,5	15,71	-2,223	0,026
Контрольная группа	Настроение	3,4	3,5	65,50	-0,375	0,707
	Тревожность	6,8	6,7	61,50	-0,606	0,544
	Агрессивность	22,9	22,6	54	-1,039	0,299
	Эмоциональная стабильность	18,50	18,58	70,50	-0,087	0,931
	Интерес к жизни	27	27	70	-0,115	0,908
Адаптационный этап отбывания наказания						
Экспериментальная группа	Настроение	3,48	3,9	23,50	-2,800	0,005
	Тревожность	3,4	3,9	23,50	-2,800	0,005
	Агрессивность	26	24,4	22	-2,887	0,004
	Эмоциональная стабильность	16	14,5	15,50	-3,262	0,001
	Интерес к жизни	19,5	20,7	36,5	-2,050	0,040
Контрольная группа	Настроение	4,7	4,6	69	-0,173	0,862
	Тревожность	3,7	3,6	66,50	-0,318	0,751
	Агрессивность	22	21,8	66	-0,346	0,729
	Эмоциональная стабильность	13,9	13,8	66	-0,346	0,729
	Интерес к жизни	28,5	28,9	60,50	-0,664	0,507
Интеграционный этап отбывания наказания						
Экспериментальная группа	Настроение	3,3	4	20,50	-2,973	0,003
	Тревожность	6,7	5,7	12	-3,464	0,001
	Агрессивность	28	24,8	3	-3,984	0,000
	Эмоциональная стабильность	20	18,7	35	-2,136	0,033
	Интерес к жизни	16,8	19,1	26,5	-2,627	0,009
Контрольная группа	Настроение	4,4	4,2	45	-1,559	0,119
	Тревожность	5,5	5,3	66,50	-0,318	0,751
	Агрессивность	23,7	23,4	52,50	-1,126	0,260
	Эмоциональная стабильность	16	15,7	54	-1,126	0,299
	Интерес к жизни	29,17	29,5	64,50	-0,433	0,665

Примечание. Результаты психокоррекционной программы (при $p \leq 0,05$; для U-критерия Манна – Уитни).

Для изучения дифференцированной оценки особенностей стиля жизни, потребностей, мотивов, установок, ценностных ориентаций человека с целью определения, какие из них положительно сказываются на его общем психологическом состоянии, а какие – отрицательно, был использован тест «Индекс жизненной удовлетворенности» (ИЖУ) в адаптации Н. В. Паниной (рис. 5).

На начальном этапе отбывания наказания индекс жизненной удовлетворенности – 22 балла. Это может объясняться тем, что человек только начинает приспосабливаться к новой среде и ситуации. На адаптационном этапе индекс жизненной удовлетворенности составляет 24 балла, что может свидетельствовать о более активном принятии своей ситуации и поиске возможностей для адаптации. На интеграционном этапе индекс жизненной удовлетворенности – 23 балла. Возможно, это связано с трудностями в общении с окружающими и недостатком поддержки.

По данным психодиагностического обследования нами были выделены следующие маркеры: сниженный фон настроения, высокий уровень тревожности и агрессивности, а также низкий уровень эмоциональной стабильности и удовлетворенности жизнью.

В формирующем эксперименте была апробирована психокоррекционная программа и проведено повторное психодиагностическое обследование, результаты представлены в таблице.

Анализ полученных результатов формирующего эксперимента позволил заключить, что реализация психокоррекционной программы, целенаправленная работа психолога, в которой были учтены выявленные маркеры, оказывают положительный эффект на эмоциональную сферу осужденных на различных этапах отбывания наказания.

Список источников

1. Арнольд М. Эмоции и чувства. М. : Московский психологический и социально-гуманитарный институт, 2020.
2. Васильева Н. Г. Особенности эмоциональной сферы осужденных женщин // Социальная психология и общество. 2017. № 1. С. 89–95.
3. Гамелина А. В., Котова Л. Н., Булатова М. А. Особенности формирования эмоциональных качеств у осужденных на разных стадиях наказания // Пенитенциарный вестник. 2018. № 4(81). С. 56–61.
4. Дарвин Ч. О выражении эмоций у человека и животных. СПб. : Питер, 2001. 384 с.
5. Зимняя О. А. Предупреждение нарушений поведения у заключенных // Психология и психотехника управления социальными системами. 2015. № 2. С. 116–123.
6. Ковалева А. Ю., Закин Е. Ю. Эмоциональное и социально-психологическое обеспечение процесса коррекции осужденных к ослаблению преступности // Молодой ученый. 2016. № 4(110). С. 523–526.
7. Кравцова Н. И., Власенко В. В., Лозовова Ю. В. Опыт работы по проведению психологической коррекции осужденных в условиях исправительного учреждения // Тихоокеанский психологический журнал. 2007. Т. 2, № 1(3). С. 80–86.
8. Макиенко А. В. Коррекция поведения осужденных к преступлениям на основе их личностных качеств // Вестник Белгородского университета кооперации экономики и права. 2016. Т. 4, № 29. С. 107–112.
9. Миронов Ю. В. Особенности эмоциональной сферы осужденных мужчин в условиях лишения свободы // Вестник Краснодарского государственного университета культуры и искусств. 2020. Т. 45, № 3. С. 80–84.
10. Овсянникова М. В. Психология эмоционального интеллекта осужденных женского пола, отбывающих наказание в исправительных колониях : дис. ... канд. психол. наук. Рязань, 2021. 296 с.

11. Пантелеева Т. В. Эмоциональное состояние осужденных и проблемы их реабилитации // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Сер. Практическая психология. 2012. Т. 8, № 1. С. 72–77.

12. Петрова И. И., Петрова Л. Р. Сравнительная характеристика зарубежной и отечественной психологии // Психологические исследования. 2016. № 4. С. 40–47.

13. Сергиенко И. В. Коррекционно-педагогические условия развития эмоционально-волевой регуляции поведения осужденных к жизнеобеспечению // Молодой ученый. 2013. № 1(57). С. 177–181.

14. Синельникова Е. С. Эмоциональная сфера и адаптация осужденных к реальной тюремной ситуации // Социальная психология и общество. 2009. № 2. С. 80–86.

15. Чихиркова Л. А. Построение программы коррекционно-развивающей работы с осужденными к лишению свободы // Психология и психотехника управления социальными системами. 2016. № 4. С. 34–41.

References

1. Arnol'd, M. 2020, *Emotions and feelings*, Moscow Psychological and Socio-Humanitarian Institute, Moscow.

2. Vasil'eva, N. G. 2017, 'Features of the emotional sphere of convicted women', *Social psychology and society*, iss. 1, pp. 89–95.

3. Gamelina, A. V., Kotova, L. N. & Bulatova, M. A. 2018, 'Features of the formation of emotional qualities in convicts at different stages of punishment', *Penitentiary Bulletin*, iss. 4(81), pp. 56–61.

4. Darwin, Ch. 2001, *On the expression of emotions in humans and animals*, Piter, St. Petersburg.

5. Zimnjaja, O. A. 2015, 'Prevention of behavioral disorders in prisoners', *Psychology and psychotechnics of management of social systems*, iss. 2, pp. 116–123.

6. Kovaleva, A. Ju. & Zakin, E. Ju. 2016, 'Emotional and socio-psychological support of the process of correction of convicts to reduce crime', *A young scientist*, iss. 4(110), pp. 523–526.

7. Kravcova, N. I., Vlasenko, V. V. & Lozovova, Ju. V. 2007, 'Work experience in conducting psychological correction of convicts in a correctional facility', *Pacific Psychological Journal*, vol. 2, iss. 1(3), pp. 80–86.

8. Makienko, A. V. 2016, 'Correction of the behavior of convicted criminals based on their personal qualities', *Bulletin of the Belgorod University of Cooperation of Economics and Law*, vol. 4, iss. 29, pp. 107–112.

9. Mironov, Ju. V. 2020, 'Features of the emotional sphere of convicted men in conditions of imprisonment', *Bulletin of the Krasnodar State University of Culture and Arts*, vol. 45, iss. 3, pp. 80–84.

10. Ovsjannikova, M. V. 2021, *Psychology of emotional intelligence of female convicts serving sentences in correctional colonies: PhD thesis (Psychology)*, Ryazan.

11. Panteleeva, T. V. 2012, 'The emotional state of convicts and the problems of their rehabilitation', *Bulletin of the South Ural State University, Practical Psychology Series*, vol. 8, iss. 1, pp. 72–77.

12. Petrova, I. I. & Petrova, L. R. 2016, 'Comparative characteristics of foreign and domestic psychology', *Psychological research*, iss. 4, pp. 40–47.

13. Sergienko, I. V. 2013, 'Correctional and pedagogical conditions for the development of emotional and volitional regulation of behavior of life support convicts', *A young scientist*, iss. 1(57), pp. 177–181.

14. Sinel'nikova, E. S. 2009, 'Emotional sphere and adaptation of convicts to a real prison situation', *Social Psychology and society*, iss. 2, pp. 80–86.

15. Chihirkova, L. A. 2016, 'Building a program of correctional and developmental work with prisoners sentenced to imprisonment', *Psychology and psychotechnics of social systems management*, iss. 4, pp. 34–41.

Информация об авторе

И. А. Ковальчук – кандидат психологических наук, начальник кафедры психологии профессиональной деятельности.

Information about the author

I. A. Koval'chuk – Candidate of Psychological Sciences, Head of the Department of Psychology of Professional Activity.

Примечание

Содержание статьи соответствует научной специальности 5.3.9. Юридическая психология и психология безопасности (психологические науки).

Статья поступила в редакцию 20.09.2023; одобрена после рецензирования 30.10.2023; принята к публикации 01.12.2023.

The article was submitted 20.09.2023; approved after reviewing 30.10.2023; accepted for publication 01.12.2023.

Научная статья
УДК 159.9:343.8

ЭМБЕДДИНГ КАК МЕТОД ИССЛЕДОВАНИЯ В ЮРИДИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Михаил Иванович Марьин¹, Денис Алексеевич Курдин²

¹ Московский государственный психолого-педагогический университет, г. Москва, Россия, marin_misha@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1142-8857>

² Академия ФСИН России, г. Рязань, Россия, dnskurdin@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9292-7342>

Аннотация. В статье рассматривается проблема применения психологами психодиагностических методов. Приводятся данные о возможности цифровизации методов психодиагностики и применения искусственного интеллекта. В качестве инновационной методики используется эмбединг – метод обработки естественного языка, в котором слова представляются в виде числовых векторов. Описываются результаты пилотажного исследования с целью проверки возможности эмбединга для применения в пенитенциарной психологии. Основная гипотеза исследования была представлена в виде тезиса о целесообразности использования эмбединга в качестве метода в психологических исследованиях, отвечающего требованиям методов изучения психических явлений, которые должны быть воспроизводимы, алгоритмичны и адекватны предмету науки психологии, а также должны раскрывать особенности исследуемого психологического процесса.

Ключевые слова: эмбединг, психологические исследования, метод, искусственный интеллект, искусственная нейронная сеть

Для цитирования

Марьин М. И., Курдин Д. А. Эмбединг как метод исследования в юридической психологии // Векторы психолого-педагогических исследований. 2023. № 1(01). С. 118–125.

Original article

EMBEDDING AS A RESEARCH METHOD IN LEGAL PSYCHOLOGY

Mihail Ivanovich Mar'in¹, Denis Alekseevich Kurdin²

¹ Moscow State Psychological and Pedagogical University, Moscow, Russia, marin_misha@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1142-8857>

² Academy of the FPS of Russia, Ryazan, Russia, dnskurdin@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9292-7342>

Abstract. The article deals with the problem of the use of psychodiagnostic methods by psychologists. The data on the possibility of digitalization of psychodiagnostic methods and the use of artificial intelligence are presented. Embedding, a natural language processing method in which words are represented as numeric vectors, is used as an innovative technique. The results of a pilot study are described in order to test the possibility of embedding for use in penitentiary psychology. The main hypothesis of the study was presented in the form of a thesis on the expediency of using embedding as a method in psychological research that meets the requirements of methods for studying mental phenomena, which must be reproducible, algorithmic and adequate to the subject of the science of psychology, as well as reveal the features of the studied psychological process.

Keywords: embedding, psychological research, method, artificial intelligence, artificial neural network

For citation

Mar'in, M. I. & Kurdin, D. A. 2023, 'Embedding as a research method in legal psychology', *Vectors of psychological and pedagogical research*, iss. 1(01). pp. 118–125.

Введение

Цифровая обработка данных позволяет открывать новые связи, которые обычные методы не в состоянии уловить. Слова «интеллектуальный анализ данных» (data mining), «большие данные» (big data), «нейронные сети» уже не принадлежат только математикам и программистам, а постепенно входят в психологический дискурс. Основанные на таких понятиях методы становятся частью психологических исследований в России и за рубежом. Это объективно назревшая ситуация, обусловленная накоплением больших объемов психологической информации и несовершенством традиционных методов исследования (тестирование, экспертная оценка и др.).

Следует обратить внимание на некорректное применение психологами психодиагностических методов, неактуальные стимулы в методиках. Данный тезис также подтверждается рядом ученых. Например, А. С. Эльзессер, Т. В. Капустина пишут: «Объективные причины широкого распространения ненадежных методик: использование устаревших методик; доступность методик; использование методик специалистами непсихологических направлений; механическое использование интерпретатора методики специалистами-психологами – все это снижает диагностические возможности психологических методик» [4].

Перечисленное подтверждает необходимость использования достижений цифровой реальности для развития методов психодиагностики. В силу этого обратимся к методам, основанным на искусственном интеллекте. Согласно приказу Министерства экономического развития Российской Федерации от 29 июня 2021 г. № 392 «Об утверждении критериев определения принадлежности проектов к проектам в сфере искусственного интеллекта» к технологиям искусственного интеллекта относятся технологии, основанные на использовании искусственного интеллекта, включая: а) компьютерное зрение; б) обработку естественного языка; в) распознавание и синтез речи; г) интеллектуальную поддержку принятия решений; д) перспективные методы искусственного интеллекта.

Одним из распространенных методов зачаточного искусственного интеллекта является искусственная нейронная сеть (ИНС). Это метод в искусственном интеллекте, математическая модель, алгоритм, а также программное воплощение, построенные по принципу организации и функционирования биологических нейронных сетей. ИНС способна к обучению и самоорганизации. Примеры использования ИНС довольно широки: от обучения вождению автомобилей до применения в голосовых помощниках. Описать более подробную систему построения и функционирование рассматриваемого математического алгоритма не позволяют рамки настоящей статьи, однако следует учесть, что данный метод обладает большой перспективой, а свойства ИНС при распознавании связей могут использоваться в психодиагностике [3].

Итак, как указывалось ранее, к технологиям искусственного интеллекта относится обработка естественного языка. Ее основным инструментом является так называемый эмбединг – метод, основанный на ИНС, результатом работы которого является цифровизация смысла некоего сообщения. Эмбединг – это представление слова в виде вектора, оцифровывание его смысла, который можно представить графически.

Единицей смысла в конкретном предложении выступает слово в составе синтаксемы. Смысл всего высказывания передается с помощью сложных конструкций, образуемых отдельными синтаксемами. Смысл текста, с точки зрения описываемого подхода, восстанавливается путем выделения в нем отдельных синтаксем, установления их значений и определения ролей для таких предикатов с помощью векторных представлений слов (эмбедингов) [1].

В русскоязычной литературе эмбедингами обычно называют числовые векторы, которые получены из слов или других языковых средств. Числовым вектором размерности k называют список из чисел k , в котором порядок чисел строго определен. Например, трехмерным вектором можно считать (2.3, 1.0, 7.35), а (1, 0, 0, 2, 0.1, 0, 0, 7.9) – восьмимерным числовым вектором.

Эмбединг – метод обработки естественного языка, в котором слова представляются в виде числовых векторов. Он представляет собой матрицу n на m чисел. Чисел в этой матрице может быть от нескольких сотен до нескольких тысяч, все зависит от модели для эмбединга.

Ранее анализ слова компьютером был невозможен без его распознавания в буквенном выражении, что предполагало подсчет знаков, пробелов и математический анализ этих данных. Однако в таком случае опускается смысл полученных данных, он теряется при их обработке. Например, смысл слов «петух», «курица», «цыпленок» человеку понятен и легко им объединяется смысловую группу. Однако начертание букв этих слов различно, например, омонимы создают определенную проблему для распознавания машиной (сушка как процесс и как кондитерское изделие). Данная проблема не решается простым кодированием букв, слов или словосочетаний в цифры, машина будет интерпретировать их одинаково.

Визуально объяснить разницу и продемонстрировать эмбединг возможно следующим образом. Если учесть, что эмбединг (от англ. embedding) – вложение, то возможно продемонстрировать данное вложение, то есть оцифрованный смысл слова. Например, слово «печь» обладает следующим вектором (рис. 1). В результате программного преобразования возможно спроецировать данные векторы на двумерную сетку координат (рис. 2).

У слов с одинаковым написанием могут быть разные смыслы. На рисунке 2 изображен пример проецирования смысла слова «печь» в разных контекстах: а) «Я буду печь пирожки»; б) «Я буду топить печь пирожками». Координаты слова «печь» находятся на противоположных полюсах. Другие слова, например, местоимения «Я» и глагол «буду», примерно в тех же областях, хотя последние не совпадают, поскольку из-за контекста также могут менять часть смысла. Слова «пирожки» и «пирожками» имеют разные, но относительно схожие смыслы, поэтому на координатной сетке они располагаются недалеко друг от друга.

[-0.01136075	-0.23160739	0.9454009	-0.0325595	-0.06851641	-0.01945336
0.8060865	-0.20493323	0.56193864	-0.55052423	-0.5562415	-0.3427965
-0.13062802	0.10840102	-0.34030777	0.5869993	0.32083762	0.6519262
0.44237193	0.13461974	-0.02100517	-0.3341292	-0.2556192	-0.53779936
-0.24333915	0.13010544	-0.81313336	0.55729985	0.6112134	0.21635778
0.28403178	0.8979656	0.42633978	0.43203092	-0.06938773	0.3434822
-0.29517195	0.377868	0.02959618	-0.10662676	-0.46310398	0.5064578
-0.21831648	0.29672262	-0.6638596	0.67649764	-0.19365735	0.83977824
-0.15203284	0.16496597	0.18969403	-0.24178664	-0.35380816	-0.02162013
-0.2216356	0.15699024	-0.20823078	-0.13563062	0.1496006	-0.03847416
-0.20554513	-0.646308	-0.627595	0.49312344	-0.06138189	0.1752066
-0.01280426	0.02406607	0.6251611	0.04228494	-0.24708371	-0.5171094
-0.1819439	-0.01144756	-0.4736475	-0.3675387	0.03941553	-0.21880088
0.13196704	0.22791919	-0.24038093	0.052205	0.01526532	0.52280945
0.11467616	0.30615494	-1.0485817	-0.01136648	0.31311217	-0.03598732
-0.37048918	-0.34068152	-0.7145787	-0.10016213	-0.02910835	0.14315982
-0.5800323	0.10635779	0.5868688	0.11425438	0.17850073	-0.17582823
-0.32198656	0.35593438	-0.19783798	-0.23833905	-0.05137948	0.27994165
-0.22603892	0.9018936	0.09616869	0.29477313	0.21424869	-0.08133722
-0.27219442	0.52154976	-0.14086929	-0.14238606	-0.74904436	0.09587999
0.54171103	0.13279387	-0.42780094	0.21083619	0.06117271	0.14243321
0.36555803	-0.45834267	-0.12591943	0.54371184	0.2242603	-0.17780629
-0.1518071	-0.07810455	-0.19518237	-0.17220351	0.5570392	-0.3996402
-0.15002681	0.15171698	0.36455926	0.26764816	-0.35490745	-0.62583005
-0.39296404	-0.3843748	0.3258819	-0.44798023	-0.07022218	0.5034997
-0.28445444	-0.18137892	-0.5113458	0.13640803	0.02058944	0.34832853
0.2502752	-0.52534944	-0.32761493	-1.0229346	0.26475555	0.49043855
-0.13620429	0.22802232	0.80917686	0.2318206	0.15149085	-0.09536232
-0.21408992	0.22943394	0.19578943	-0.23845348	0.20397569	-0.8505013
-0.00463229	0.05659954	0.4919043	0.57488394	0.6192224	0.25394958
0.26346436	-0.8641609	0.04372343	-0.02508703	0.59688526	-0.7244796
0.899172	-0.15629067	-0.46846405	0.05843081	-0.27881682	0.19161755
0.50260127	0.22581875	-0.25244972	-0.18729049	-0.5265474	-0.790254
-0.09349646	-0.09702313	-0.01423997	0.21044013	1.0370885	-0.03100438
0.38660342	0.11151879	0.09306628	-0.50090027	0.36814496	-0.08227072
-0.25314903	0.34779468	0.14598536	0.2531973	-0.47382805	-0.2539363
0.23289436	0.00794245	0.31617126	0.09212031	-0.08804523	-0.21115129
0.32714072	-0.6576086	-0.00309606	-0.11629348	0.33236754	-0.30142602
0.24236958	-0.17492138	0.79579556	-0.24926914	0.4617728	0.3672536
-0.30530575	0.07718785	-0.6303062	0.26881984	0.5614346	-0.37067947
-0.00600304	0.04352674	0.23551548	0.19042501	0.3371458	-0.311449
-0.42382553	0.73600256	-0.36386776	-0.18039742	0.5989648	-0.380900575
-0.20447552	0.06622235	-0.37475306	0.0280698	0.6039673	0.21896818
0.3661781	-0.10320444	-0.26140347	0.37961113	0.1944493	-0.01533087
-0.2297043	0.08951918	0.10416844	-0.3506819	0.36151022	0.35748914
-0.17569111	-0.4904412	0.5420365	0.41810396	-0.30843937	0.7592813
0.03478383	-0.20763385	0.02387038	-0.27994165	0.55906534	0.5368753
0.16584067	0.27482998	0.99505603	-0.40929642	-0.25490984	0.45280957
0.22910671	0.22870302	-0.19604152	0.01533751	0.25653428	0.17929718
0.6828513	-0.5203298	0.06492059	-0.09145571	0.03890252	-0.23337269]

Рис. 1. Вектор слова «печь» в трехсотмерном пространстве

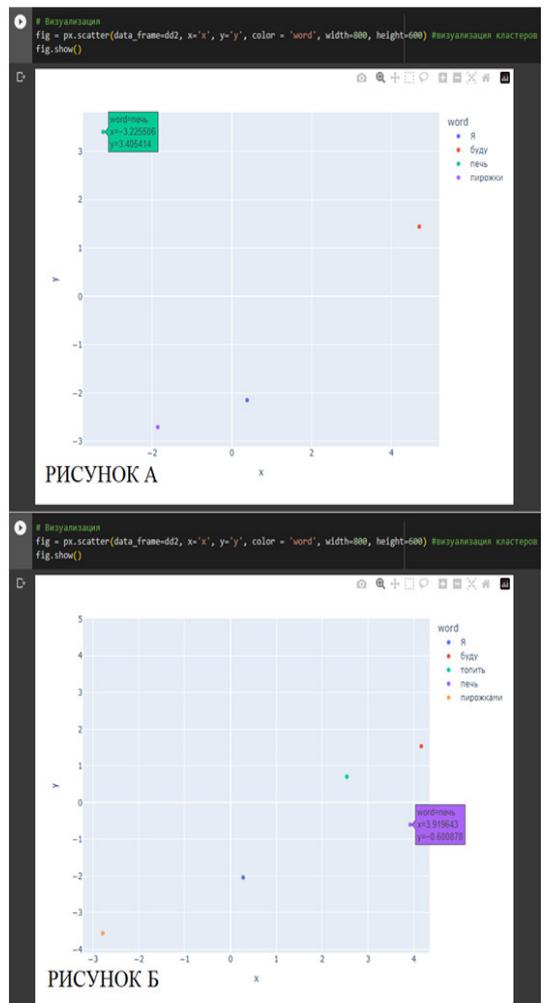


Рис. 2. Графическое представление эмбединга слова «печь»

Результаты исследования

Мы провели пилотажное исследование с целью проверки возможностей эмбединга для применения в пенитенциарной психологии. Основная гипотеза была представлена в виде тезиса о целесообразности использования эмбединга в качестве метода в психологических исследованиях, который должен отвечать требованиям методов исследования психических явлений, то есть быть воспроизводимым, алгоритмичным и адекватным предмету науки психологии, а также раскрывать особенности исследуемого психологического процесса.

В качестве образцов текста взяты личные сообщения на сайте <https://pikabu.ru>. Сайт посещают 534 тыс. чел. в день. Сайт предоставляет возможность в том числе описывать различные ситуации из жизни и делить их по разной тематике. Для анализа выбраны следующие разделы сайта: «Истории из жизни» (33 352 поста, 71 752 подписчика); «Офисные будни» (4611 постов, 15 745 подписчиков); «Лига разбитых сердец» (3116 постов, 12 590 подписчиков). 10 самых популярных постов из этих разделов переведены в текстовый файл и программно проанализированы. Далее результаты были перенесены на сетки координат, представленные на рисунках 3, 4 и 5.

Анализируя представленные рисунки можно заключить, что истории из жизни, которыми люди делились на сайте, по смыслу, то есть графическому представлению эмбединга, отличаются от историй, рассказанных в разделах «Офисные будни» и «Лига разбитых сердец». Можно также отметить, что переживания, которыми люди делились в категории «Офисные будни», схожи с переживаниями из категории «Лига разбитых сердец». Следовательно, работа в офисе, по мнению написавших истории людей, больше связана с межличностными половыми переживаниями, чем с повседневной жизнью. Кроме того, описание так называемых офисных будней скуднее по использованию слов, чем истории в двух других группах.

Выводы

По результатам проведенного пилотажного исследования можно заключить следующее: 1) графическое представление эмбединга в качестве метода психодиагностического обследования вполне возможно; 2) оно позволяет наглядно изобразить смысл используемых текстовых сообщений в различных исследуемых группах.

Где находятся точки соприкосновения использования данного метода в юридической психологии?

1) ситуации, связанные с нежеланием испытуемых участвовать в психодиагностическом обследовании (осужденные исправительных учреждений отрицательной направленности). Можно связать графическое представление эмбединга с психологическими характеристиками, на этой основе использовать его в качестве вспомогательного метода, тем более что примеры похожих психологических исследований уже существуют (А. К. Ковалев, Ю. М. Кузнецова, М. Ю. Пенкина). «С помощью разработанного в ФИЦ ИУ РАН инструмента автоматического анализа текста и методов машинного обучения были получены первые результаты в задаче выявления текстовых параметров, специфичных для людей с определенными психологическими особенностями. Инструмент корпусных лингвостатистических исследований, опирающийся на использование реляционно-ситуационного анализа, психолингвистических показателей и словарей, охватывающих лексику эмоциональной и рациональной оценки, позволили получить значения для 177 текстовых признаков эссе, написанных 486 испытуемыми» [2];

2) ситуации, связанные с изучением социально-психологического климата различных групп. По текстовым сообщениям членов групп, переведенным в графическое пред-

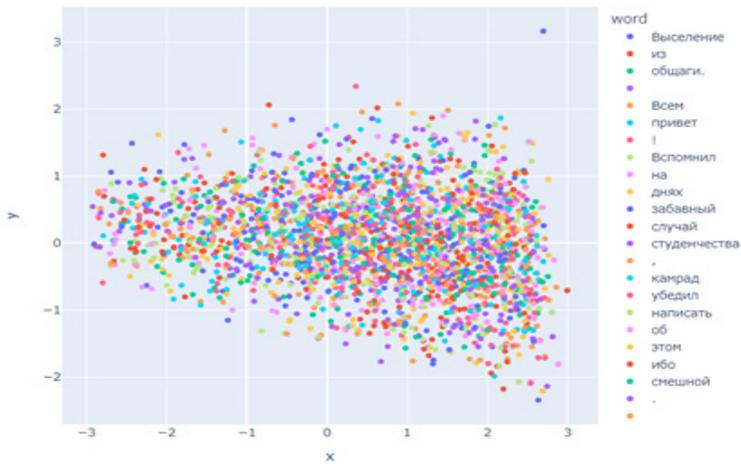


Рис. 3. Эмбединг постов из группы «Истории из жизни»

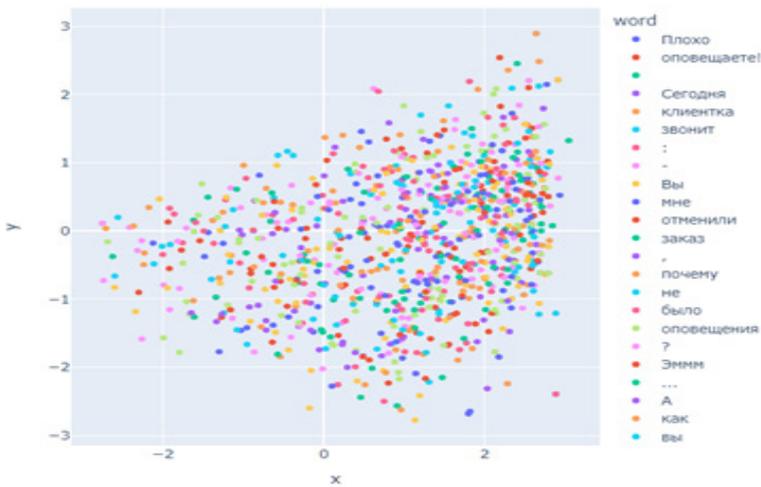


Рис. 4. Эмбединг постов из группы «Офисные будни»

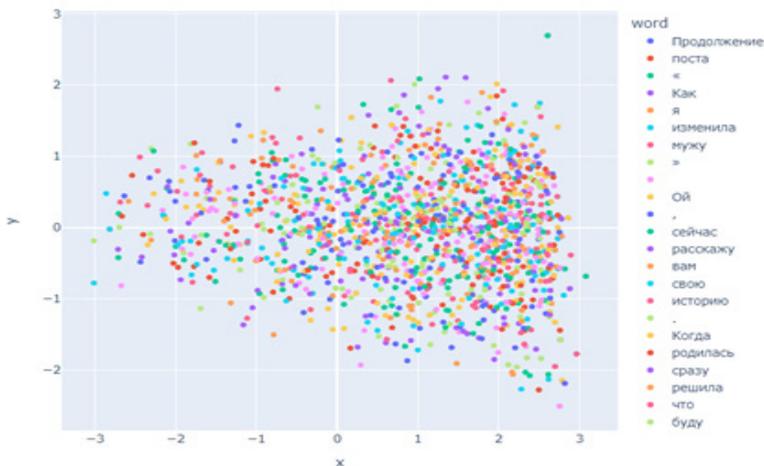


Рис. 5. Эмбединг постов из группы «Лига разбитых сердец»

ставления смыслов, можно судить об основных тенденциях и интересах данной группы, что частично продемонстрировано в пилотажном исследовании, описанном в статье.

Список источников

1. Ениколопов С. Н., Кузнецова Ю. М., Осипов Г. С. Метод реляционно-ситуационного анализа текста в психологических исследованиях // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2021. Т. 18, № 4. С. 748–769.
2. Ковалев А. К., Кузнецова Ю. М., Пенкина М. Ю. Возможности автоматического анализа текста в задаче определения психологических особенностей автора // Экспериментальная психология. 2020. Т. 13, № 1. С. 149–158.
3. Сорокоумова С. Н., Курдин Д. А. Использование data mining в изучении динамики личностного роста курсантов ведомственного вуза Федеральной службы исполнения наказаний // Человек: преступление и наказание. 2022. Т. 30, № 1. С. 86–95.
4. Эльзессер А. С., Капустина Т. В. Проблема диагностических возможностей психологических методик: современное состояние // Психолог. 2019. № 3. DOI: 10.25136/2409-8701.2019.3.30013.

References

1. Enikolopov, S. N., Kuznecova, Ju. M. & Osipov G. S. 2021, 'The method of relational situational analysis of the text in psychological research', *Psychology, Journal of the Higher School of Economics*, vol. 18, iss. 4, pp. 748–769.
2. Kovalev, A. K., Kuznecova, Ju. M. & Penkina, M. Ju. 2020, 'The possibilities of automatic text analysis in the task of determining the psychological characteristics of the author', *Experimental psychology*, vol. 13, iss. 1, pp. 149–158.
3. Sorokoumova, S. N. & Kurdin, D. A. 2022, 'The use of data mining in the study of the dynamics of personal growth of cadets of the departmental University of the Federal Penitentiary Service', *Man: crime and Punishment*, vol. 30, iss. 1, pp. 86–95.
4. Jel'zesser, A. S. & Kapustina, T. V. 2019, 'The problem of diagnostic capabilities of psychological techniques: the current state', *Psychologist*, iss. 3. DOI: 10.25136/2409-8701.2019.3.30013.

Информация об авторах

М. И. Марьин – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры научных основ экстремальной психологии;

Д. А. Курдин – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры общей и педагогической психологии.

Information about the authors

M. I. Mar'in – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of the Department of Scientific Foundations of Extreme Psychology;

D. A. Kurdin – Candidate of Psychological Sciences, Senior Lecturer at the Department of General and Pedagogical Psychology.

Примечание

Содержание статьи соответствует научной специальности 5.3.9. Юридическая психология и психология безопасности (психологические науки).

Статья поступила в редакцию 23.08.2023; одобрена после рецензирования 17.10.2023; принята к публикации 01.12.2023.

The article was submitted 23.08.2023; approved after reviewing 17.10.2023; accepted for publication 01.12.2023.

Научное издание

ВЕКТОРЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Научный журнал

Редактор *Т. Н. Русакова, С. О. Коноплева*

Перевод *О. Р. Белозерова*

Компьютерная верстка *С. В. Ануфриев*

Ответственный за выпуск *А. Д. Пашукова*

Подписано в печать 29.12.2023. Формат 70x100 1/16.

Бумага офсетная. Гарнитура Arial.

Печ. л. 7,88. Усл. печ. л. 7,33. Тираж 40 экз.

Заказ № .

Редакционно-издательский отдел Академии ФСИН России

390000, г. Рязань, ул. Сенная, 1

Отпечатано: Отделение полиграфии РИО Академии ФСИН России

390000, г. Рязань, ул. Сенная, 1

Академия ФСИН России
390000, г. Рязань, ул. Сенная, д. 1
Редакционно-издательский отдел
Тел.: +7 (4912) 93-82-42, 93-46-40
E-mail: editor62@yandex.ru