

AKME



ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ
(российский журнал прикладных исследований)

PSYCHOLOGY OF DEVELOPMENT AND EDUCATION
(Russian journal of Applied Research)



№ 1 (2025)

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ

(РОССИЙСКИЙ ЖУРНАЛ ПРИКЛАДНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ)

Сетевое периодическое издание «Психология развития и образования (российский журнал прикладных исследований) / Developmental and Educational Psychology (Russian Journal of Applied Research)» создано по решению Автономной некоммерческой организации «Центр развития и совершенствования личности "Акме"», <http://akmecenter.ru/>, и зарегистрировано в Роскомнадзоре 30 мая 2019 г. <https://rkn.gov.ru/mass-communications/reestr/media/?id=737931&page>

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Агапов Валерий Сергеевич, доктор психологических наук, профессор, Московский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации имени В.Я. Кикотя, **член редакционной коллегии** <https://www.agapov-school.com/>

Бехтер Анна Александровна, кандидат психологических наук, доцент, директор Психологического центра Тихоокеанского государственного университета; докторант РАН-ХиГС при Президенте Российской Федерации (Россия, Хабаровск), **ответственный редактор (координация экспертной деятельности)** <https://www.b17.ru/behter2004/>

Гагарин Александр Валерьевич, доктор педагогических наук, профессор Института общественных наук РАНХиГС при Президенте Российской Федерации (Россия, Москва), **ответственный редактор (научная и общая редакция)** <http://www.ranepa.ru/prepodavately/sotrudnik/?519>

Гришаева Юлия Михайловна, доктор педагогических наук, профессор Московского государственного областного университета, **член редакционной коллегии** <https://vestnik-mgou.ru/Authors/View/9340>

Иванова Галина Павловна, доктор педагогических наук, профессор Московского государственного областного университета (Россия, Москва), **член редакционной коллегии** <https://mgou.ru/fakultety-i-instituty/fakultet-psihologii/kafedra-nachalnogo-obrazovaniya>

Кудрявцева Екатерина Львовна, PhD (образование), научный руководитель Международных сетевых лабораторий «Инновационные технологии в сфере поликультурного образования», член правления и ученый секретарь Международного методического совета по многоязычию и межкультурной коммуникации ОЦ ИКаРус, Грайфсвальдский университет (Германия, Мекленбург-Передняя Померания,

Гутов), **член редакционной коллегии** ResearcherID (IRID): 6305191 <https://www.facebook.com/katja.ivash>

Лячина Светлана Николаевна, ответственный секретарь НИИ «Школьные технологии» (Россия, Москва), **член редакционной коллегии** (предварительная издательская подготовка, подписка, распространение, взаимодействие с «РИНЦ», «Информрегистр») <http://narodnoe.org/o-nas>

Прокопенко Елизавета Сергеевна, магистр психологии (Россия, Москва), **ответственный редактор-секретарь** (предварительная издательская подготовка, взаимодействие с авторами) <https://scholar.google.ru/citations?user=z4f-An8AAAAJ&hl=ru>

Момбек Алия Ануарбековна, кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор Казахского национального педагогического университета имени Абая (Алматы, Казахстан), **член редакционной коллегии** <http://kaznpu.kz/ru/1612/personal/>

Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук, профессор Забайкальского государственного университета (Россия, Чита), **член редакционной коллегии** <http://www.zabgu.ru/php/person.php?id=593>

Темнова Лариса Витальевна, доктор психологических наук, профессор Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, **член редакционной коллегии** <https://www.socio.msu.ru/index.php/%D0%BC%D0%B0%D0%B3%D0%B8%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B0%D0%BD%D1%82%D0%B0%D0%BC?id=223>

Федосенко Екатерина Владимировна, кандидат психологических наук, директор Научного центра развития личности «Акме» (Россия, Санкт-Петербург), **ответственный редактор (координация международного сотрудничества)** <http://akmecentr.com/sotrudniki-volontery-centra>

Выпуск журнала подготовлен по материалам, переданным в редакцию организационно-экспертным комитетом

Межвузовского научно-исследовательского семинара «Профессиональное самоопределение молодежи: социальные факторы, личные мотивы, технологии развития» (Москва, РАНХиГС - МПГУ — МЭИ — ТОГУ, 15 мая 2025 г.)

Тематика семинара включила общие и частные вопросы профессиональной ориентации и профессионального самоопределения абитуриентов и студентов, профессиональной самоактуализации, профессиональной самореализации, профессионального развития молодежи (психология, образование, технологии)

Учредитель:

Автономная некоммерческая организация «Центр развития и совершенствования личности "АКМЕ"»
Телефон: +7(916)366-03-33
E-mail: info@akmecenter.ru

Издатель:

Автономная некоммерческая организация
Издательский дом «Народное образование»
Телефоны: +7(495)345-52-00, +7(495)345-59-00,
+7(495)347-29-00
E-mail: narob@yandex.ru

Редакция:

109341, г. Москва, ул. Люблинская, д. 157, к. 2,
этаж 1, пом. 2, комн. 1-8, 21, 22, 23
E-mail: development-edu@yandex.ru
Сайт: <https://development-edu.ru>

СОДЕРЖАНИЕ

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ МОЛОДЁЖИ: СОЦИАЛЬНЫЕ ФАКТОРЫ, ЛИЧНЫЕ МОТИВЫ, ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ (О МЕЖВУЗОВСКОМ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОМ СЕМИНАРЕ ДЛЯ МОЛОДЫХ УЧЁНЫХ И НАПРАВЛЕНИЯХ ЕГО РАБОТЫ)

Алымова О. В.	4
Роль инженерно-графической подготовки в формировании экологической культуры студентов технического вуза	
Бехтер А. А., Лызь А. А.	7
Взаимосвязь карьерно-адаптационных способностей и стратегий проактивного совладания у студентов	
Баклушина Ю. С.	10
Программа развития коммуникативной культуры старшеклассников в дополнительном иноязычном образовании	
Камалова Г. И.	13
Педагогическая модель формирования экологической компетентности студентов-энергетиков в процессе профессиональной подготовки в вузе	
Лебедева Н. А.	15
Исследовательская культура как фактор профессионального развития будущего инженера	
Лозовская Л. А.	17
Социальный и эмоциональный интеллект и особенности его проявления у молодёжи с девиантным поведением (актуальные аспекты прикладных исследований)	
Лу Хуэй	20
Мотивационный компонент просоциального поведения студентов и особенности его развития (межкультурные аспекты)	
Мади В.Н.	24
Анализ моделей профессиональной подготовки будущих учителей в Сирии	
Матюхина Е. В.	28
Мотивационный компонент адаптивного поведения учащихся подросткового возраста и особенности его развития (индивидуально-личностные аспекты)	
Чебарыкова С. В., Гарднер А. В.	30
Некоторые аспекты подготовки будущих педагогов и психологов к работе с детьми с тяжёлыми нарушениями развития	
Приложение	33



ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ МОЛОДЁЖИ: СОЦИАЛЬНЫЕ ФАКТОРЫ, ЛИЧНЫЕ МОТИВЫ, ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ

(О МЕЖВУЗОВСКОМ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОМ
СЕМИНАРЕ ДЛЯ МОЛОДЫХ УЧЁНЫХ И НАПРАВЛЕНИЯХ
ЕГО РАБОТЫ)

УДК 159.922; 37.015.3

Первый межвузовский научно-исследовательский семинар «Профессиональное самоопределение молодёжи: социальные факторы, личные мотивы, технологии развития» состоялся 15 мая 2025 года в онлайн-формате, а также продолжил свою работу в дистанционно-заочном режиме до 31 мая текущего года. В работе семинара приняли участие молодые исследователи — аспиранты и докторанты из ряда вузов России. В их числе Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Московский педагогический государственный университет, Московский энергетический институт, Тихоокеанский государственный университет, Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина, Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма.

В числе *организаторов* научного мероприятия, нацеленного прежде всего на апробацию результатов кандидатских и докторских исследований: кафедра акмеологии и психологии профессиональной деятельности РАНХиГС (Москва), Институт педагогики и психологии МПГУ (Москва). Организационную и финансовую поддержку взял на себя «Центр развития и совершенствования личности «Акме»» (Балашиха), который также является и учредителем журнала. Тематика представленных работ содержательно связана с выполняемым в Центре проектом «Профориентация и психологическое просвещение школьников 8-11 классов Городского округа Балашиха». Данный проект реализуется в связи с актуальностью проблемы самореализации молодёжи и обусловлена рядом факторов: быстрое изменение общества, нравственно-духовный хаос, социальная незащищённость и др.

Целевые ориентиры семинара состоят в научно-методической и информационной поддержке деятельности по содействию молодёжи в выборе профессиональной деятельности с учётом личностных особенностей, склонностей, интересов и потребностей рынка труда; профессиональной ориентации и профессионального самоопределения абитуриентов и студентов младших курсов в совместном творчестве, профессиональной самоактуализации и дальнейшей профессиональной самореализации молодёжи; построении карьерной траектории развития человека на разных этапах личностного и профессионального становления и др.

Тематические направления работы семинара:

- профессиональное самоопределение молодёжи (социальные факторы, личные мотивы, развитие);
- профессиональное самоопределение молодёжи (междисциплинарные исследования в психологии и образовании);
- профессиональное самоопределение молодёжи в пространстве цифровизации: теория и опыт воспитания и развития в онлайн-среде;
- содействие старшеклассникам в выборе профессиональной деятельности с учётом личностных особенностей, склонностей, интересов и потребностей рынка труда (психолого-педагогическое сопровождение и поддержка);
- профессиональное самоопределение абитуриентов и студентов младших курсов в совместном творчестве, аспекты профессиональной самоактуализации и дальнейшей профессиональной самореализации личности;
- профессиональное самоопределение молодёжи: диагностика, эксперимент, практика;
- психолого-педагогические аспекты построения карьерной траектории развития человека на разных этапах личностного и профессионального становления.

К участию в онлайн-конференции с выступлением и в дистанционно-заочном варианте с опубликованием тезисов были также приглашены магистранты, их научные руководители, преподаватели и исследователи, практики в качестве докладчиков, участников дискуссии, слушателей.

Организационно-экспертная группа семинара предложила возможность опубликовать тексты выступлений в форме краткой статьи в нашем издании — сетевом научно-образовательном журнале «Психология развития и образования: российский журнал прикладных исследований» www.development-edu.ru Выпуск будет издан в электронном виде, зарегистрирован в системах РИНЦ и «Информрегистр». В данный выпуск вошли выступления участников онлайн-встреч и заочных.

А. В. Гагарин, Ю. М. Гришаева
(от экспертной группы)

РОЛЬ ИНЖЕНЕРНО-ГРАФИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В ФОРМИРОВАНИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

УДК 372.862

АННОТАЦИЯ

Автором рассмотрены перспективы формирования экологической культуры студентов в ходе инженерно-графической подготовки в техническом вузе. Предложена комплексно-модульная программа экологизации инженерно-графической подготовки.

Ключевые слова: экологизация, инженерно-графическая подготовка, экологическая культура.

Актуальность и важность предлагаемого исследования заключаются в том, что в современном мире экологические проблемы приобретают всё большую значимость, требуя от специалистов технического профиля особого внимания к вопросам защиты природы. Интересно отметить, что именно инженерно-графические дисциплины, изучаемые в технических университетах, могут стать эффективным инструментом для развития экологической культуры будущих инженеров. Формирование ответственного отношения к окружающей среде начинается с понимания целостности природных систем. Когда студенты осваивают графические дисциплины, они учатся видеть взаимосвязи между элементами конструкций, что впоследствии проецируется на восприятие природы как единой системы. Через практические занятия по проектированию они начинают осознавать себя частью природного комплекса, а не стоящими над ним. Теоретические и практические аспекты инженерной графики способствуют развитию у студентов критического мышления относительно последствий технических решений. Анализируя чертежи и проекты, будущие специалисты учатся предвидеть потенциальное воздействие разрабатываемых объектов на экологию, что укрепляет их экологическую компетентность. Кроме того, в процессе инженерно-графической подготовки (ИГП) студенты технических вузов сталкиваются с необходимостью оптимизации ресурсов, минимизации отходов и поиска наиболее эффективных решений, что напрямую соотносится с принципами устойчивого развития и экологическими ценностями. Осознание профессиональной ответственности за принимаемые инженерные решения становится неотъемлемой частью их профессиональной идентичности. Таким образом, дидактический потенциал ИГП для экологического образования значительно шире, чем может показаться на первый взгляд. Интеграция экологических аспектов в преподавание графических дисциплин открывает новые возможности для формирования специалистов, способных создавать технически совершенные и экологически безопасные проекты будущего (И. А. Козлова, 2023).

В современном мире, стоящем на пороге экологических вызовов, особую значимость приобретает интеграция природоохранных концепций в техническое образование. Графические дисциплины, традиционно воспринимаемые лишь как инструментальные навыки, на самом деле обладают глубоким потенциалом для развития экологического сознания будущих инженеров. ИГП создаёт уникальную платформу для культивирования рационального отношения к природным ресурсам. Когда студент осваивает принципы проектирования, он невольно погружается в философию оптимизации, экономии материалов и эффективного использования пространства.

Эти навыки впоследствии трансформируются в экологические убеждения, определяющие профессиональный подход к взаимодействию технических систем с окружающей средой. Активная жизненная позиция по гармонизации взаимоотношений между обществом и природой формируется не спонтанно, а через системное образование, где графические дисциплины играют роль своеобразного моста между техническим мышлением и экологической ответственностью. Визуализация проектов позволяет студентам наглядно оценивать экологические последствия инженерных решений. Для максимальной эффективности формирования ЭК в техническом вузе необходимо создать специальные дидактические условия. Интеграция экологических аспектов в проектные задания, моделирование экологических ситуаций в графических кейсах, применение природоподобных форм в конструировании — всё это расширяет образовательный потенциал ИГП (В. С. Яскова, 2017).

Переосмысление экологического образования в технических вузах опирается на несколько ключевых концепций. Формирование экологической компетентности студентов эффективнее всего достигается через принципы системности, непрерывности и интеграции знаний как внутри дисциплины, так и на междисциплинарном уровне. Для успешного создания образовательной среды необходимо сначала разработать соответствующий дидактический комплекс, выбрав методики преподавания, соответствующие поставленным образовательным задачам. Содержание учебной программы и её диагностические элементы, наряду с интенсификацией обучения экологии, составляют теоретический фундамент, на котором строится вся технология экологического образования (ЭО) будущих инженеров. Существуют две противоположные стратегии в педагогическом проектировании. Согласно первой, технологии выступают лишь инструментами реализации уже созданной дидактической системы. Альтернативный подход предполагает, что именно выбранные образовательные технологии становятся фундаментом для построения всей дидактической структуры, определяя организацию содержания, выбор методических решений и образовательных ресурсов. В исследовательском контексте Е. В. Емец, Н. Н. Михайловой дидактическая система представляется как интегральное взаимодействие взаимообусловленных компонентов процесса передачи знаний. Эта целостность формируется из последовательной цепочки: целеполагание, методологическое обоснование для трансформации целей в конкретные дидактические компоненты,

реализация через содержательные, методические и организационные элементы, и, наконец, достижение запланированных образовательных результатов (Е. В. Емец, 2012).

Для эффективного формирования ЭК у будущих инженеров необходимо создать специальные образовательные условия в техническом вузе. Внедрение цифровых образовательных инструментов трансформирует учебную среду, а индивидуализация образовательного процесса становится возможной благодаря компьютеризации обучения. Современная техническая база позволяет существенно оптимизировать эффективность получения и усвоения учебного материала студентами.

Таким образом, следуя междисциплинарным принципам, рекомендуется ввести в курс инженерной и компьютерной графики в технических вузах комплексно-модульную программу экологизации ИГП. Содержание данной программы можно разбить на три основных модуля:

- 1) *развивающий факультативный модуль «Проветительские аудиовизуальные материалы по вопросам защиты окружающей среды»;*
- 2) *междисциплинарный модуль «Выполнение чертежей деталей на базе устройств воздушной и водной очистки»;*
- 3) *модуль «Образовательный проект инженерно-графического типа».*

Благодаря использованию данной программы, у студентов технических вузов будет формироваться целостное восприятие природы и ответственное отношение к ней, а графические дисциплины в техническом вузе позволят раскрыть свой дидактический потенциал для экологического образования. Экологическая компетентность будущих специалистов будет развиваться через призму профессиональных задач, когда учащиеся анализируют потенциальные последствия своей деятельности для окружающей среды. Именно эта связь между графической подготовкой и пониманием необходимости защиты природы создаст основу для формирования экологической культуры в процессе технического образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Емец Е. В.* Дидактический комплекс формирования экологической ответственности студентов технического вуза / Е. В. Емец, Н. Н. Михайлова // *Фундаментальные исследования.* — 2012. — № 3-2. — С. 273-276.
2. *Козлова И. А., Гусева Т., Хмельницкий К.* Совершенствование методов изучения графических дисциплин для студентов технических

- специальностей и направлений // Вестник Астраханского государственного технического университета. Серия: Морская техника и технология. — 2023. — № 1. — С. 80-92.
3. Ясакова В. С., Бачыло С. Н., Жидко Е. А. Экологическое образование в технических вузах // Материалы IX Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум», 2017. Бехтер А. А. Психологическая безопасность студентов как основная задача психологической службы университета / А. А. Бехтер, А. А. Гречко, О. А. Филатова // Проблемы высшего образования. 2018. № 1. С. 223–225.
 4. Бехтер А. А. Рефлексивное совладающее поведение: теоретический обзор исследований / А. А. Бехтер, А. А. Кукса // Материалы секционных заседаний 60-й студенческой научно-практической конференции ТОГУ: в 2 т. / Министерство науки и высшего образования РФ, Тихоокеанский государственный университет [редакционная коллегия; отв. Редактор И. Н. Пугачев и др.]. Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2020. 2 т. С. 291–296.
 5. Бехтер А. А. Рефлексивность как субъектный ресурс совладающего поведения специалиста: автореферат дис. кандидата психологических наук: 19.00.13 / А. А. Бехтер. М., 2014. 26 с.
 6. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 672 с.
 7. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А. В. Карпов. М.: Институт психологии РАН, 2004. 424 с.
 8. Крюкова Т. Л. Психология совладающего поведения: монография / Т. Л. Крюкова. Кострома: Авантитул, 2004. 256 с.
 9. Нартова-Бочавер С. К. «Coping-behavior» в системе понятий психологии личности / С. К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. Т. 18. 1997. № 5. С. 20.
 10. Селье Г. Стресс без дистресса / Г. Селье. М., 1982.
 11. Lazarus R. S., Folkman S. Stress, appraisal, and coping. N. Y., 1984.

Бехтер Анна Александровна,

кандидат психологических наук, доцент высшей школы психологии Тихоокеанского государственного университета;
ул. Карла Маркса, д. 68, г. Хабаровск, Россия;
e-mail: behter2004@mail.ru

Лызь Анастасия Алексеевна,

бакалавр высшей школы психологии Тихоокеанского государственного университета; ул. Карла Маркса, д. 68,
г. Хабаровск, Россия;
e-mail: 2020103794@togudv.ru

ВЗАИМОСВЯЗЬ КАРЬЕРНО-АДАПТАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ И СТРАТЕГИЙ ПРОАКТИВНОГО СОВЛАДАНИЯ У СТУДЕНТОВ

УДК 159.922.8

АННОТАЦИЯ

В статье представлены результаты эмпирического исследования стратегий проактивного совладания и карьерно-адаптационных способностей студентов. Выявлено, что показатель карьерно-адаптационных способностей связан с проактивным копингом, рефлексивным и превентивным преодолением, стратегическим планированием. Полученные результаты могут быть полезны в работе практическим психологам высших учебных заведений, а также преподавателям и специалистам профориентационного блока. Перспектива исследования состоит в изучении роли проактивных стратегий в профессиональном становлении студентов.

Ключевые слова: карьерно-адаптационные способности, проактивное совладание.

Карьерное самоопределение является важной и актуальной темой в современных исследованиях, поскольку оно охватывает широкий спектр вопросов, связанных с выбором профессии, построением и развитием карьеры в условиях стремительных изменений на рынке труда. В последние десятилетия наблюдается интенсивное развитие теорий карьерного самоопределения, в которых акцент сделан на важности индивидуального выбора пути в жизни и профессии, а также на роли различных внешних и внутренних факторов, влияющих на карьерное развитие (Н. Г. Кондрачук, А. В. Бурмистрова-Савенкова, В. И. Моросанова, 2021). Эта тема становится особенно значимой в контексте современной цифровизации и быстрых изменений на рынке труда, что делает невозможным статичное восприятие карьерных траекторий для студенческой молодёжи (M. L. Savickas, 2002).

Молодые люди впервые покидают родительский дом в связи с переездом к новому месту учёбы, им приходится жить с незнакомыми людьми, самостоятельно организовывать свой быт, они должны стать независимыми от своей семьи, начать собственную карьеру. Одновременное решение множества задач влияет на социальное функционирование, что ведёт к утрате чувства безопасности и устойчивости в социуме. Важными личностными ресурсами, определяющими реализацию стратегий проактивного совладающего поведения у молодёжи, являются: саморегуляция, способность к прогнозированию, антиципация, проактивные аттитюды, временная перспектива и рефлексивность, толерантность к неопределённости (А. А. Бехтер, 2025).

Таким образом, процесс карьерного самоопределения является динамически изменяемым процессом, который претерпевает изменения с течением времени, формируясь более точно к моменту завершения обучения студентов. На этом этапе проактивное совладание выступает мощным регулирующим компонентом личности. Проактивное совладание можно рассматривать как ключевой элемент личной эффективности и успешной адаптации, поскольку оно включает в себя способность личности не только реагировать на стрессовые обстоятельства, но и предвидеть возможные изменения, принимать решения заранее и активно изменять свою среду для улучшения жизненной ситуации. В этом контексте важным становится исследование индивидуальных

различий в проактивных стратегиях совладания, а также факторов, которые способствуют их формированию и эффективности в различных жизненных ситуациях.

Цель исследования: выявление взаимосвязи карьерно-адаптационных способностей и стратегий проактивного совладания у студентов.

Методики и выборка. В исследовании приняли участие 66 студентов в возрасте от 19 до 23 лет, обучающихся на разных направлениях подготовки (психология, лингвистика, филология и безопасность жизнедеятельности). Опрос проводился с помощью Google Forms, и для сбора данных использовались методики: тест-опросник «Выявление направленности и уровня развития внутренней мотивации учебной деятельности учащихся» (Т. Д. Дубовицкая, 2002); опросник проактивного копинга (Е. П. Белинская, А. В. Вечерин, 2018); шкала карьерно-адаптационных способностей М. Савикаса и Э. Порфели (Н. Г. Кондратюк, А. В. Бурмистрова-Савенкова, В. И. Моросанова 2021). Методы математической обработки: для статистического анализа данных применялась программа Jamovi 2.3.28, коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Анализ основных описательных статистик общей выборки 66 человек показал, что распределение далёкое от нормального, так как результат асимметрии и эксцесса превышает допустимый диапазон (от -2 до 2).

Получены положительные корреляции между карьерно-адаптационными способностями и стратегиями проактивного копинга, рефлексивного преодоления, стратегического планирования и превентивного преодоления. Студенты, использующие проактивный и превентивный копинг, как правило, успешнее адаптируются к меняющимся карьерным условиям, поскольку они способны предвидеть трудности и активно предпринимать шаги для их предотвращения. В свою очередь студенты с рефлексивным преодолением могут быть хорошими аналитиками своих действий и ошибок, но их адаптация может быть менее быстрой, поскольку они склонны глубоко осмысливать переживания. Стратегическое планирование

трудностей закладывает прочный фундамент для карьерной адаптации в сложных ситуациях, где важно планирование и логическое принятие решений.

Проактивный копинг также положительно связан с остальными стратегиями, ориентированными на преодоление будущих стрессоров: с рефлексивным преодолением, стратегическим преодолением, превентивным преодолением. Рефлексивное преодоление имеет сильную положительную корреляцию с копинг-стратегиями саморефлексии и эмоционального осознания, подразумевая, что респонденты, которые склонны к рефлексивному преодолению, также часто используют методы, направленные на осознание своих эмоций и их обработку.

Таким образом, проактивный и стратегический копинг могут быть наиболее связаны с успешной карьерной адаптацией, в то время как рефлексивное преодоление и превентивное преодоление дают свои преимущества в долгосрочной перспективе.

Далее мы предприняли попытки сравнить внутри выборки карьерные способности, уровень мотивации карьеры и стратегии проактивного совладания у парней и девушек. Учитывая неравномерность гендерного наполнения выборки (респондентов мужского пола 18, а респондентов женского пола 49), был использован критерий t-Уэлча для неравных выборок, который позволяет «достроить» меньшую выборку до приемлемого количества испытуемых для сравнения.

Разница в уровне развития мотивации к карьере оказалась статистически значима ($p = 0.010$), что подтверждается значением t -статистики (2.667). Таким образом, у парней уровень мотивации карьере выше, чем у девушек на 1.5 единицы. Мы полагаем, это связано с социальными задачами и стереотипами, предъявляемыми к мужчинам в обществе (овладеть профессией, получить хорошую работу, стать «добытчиком» и т. д.). Рефлексивное преодоление по среднему баллу выше у девушек, что говорит скорее о выраженном навыке анализа и склонности искать ответы на вопросы в социальной сети.

Наше небольшое исследование позволило сделать ряд выводов: во-первых, стратегии проактив-

Таблица 1

Значимые корреляции между параметрами карьерных способностей и стратегиями проактивного совладания (n = 66, коэффициент ранговой корреляции Спирмена, * $p < 0.001$)**

	Карьерно-адаптац. способности	Проактивный копинг	Рефлексивное преодоление	Стратегическое преодоление
Проактивный копинг	0.631***	–	–	–
Рефлексивное преодоление	0.479***	0.360**	–	–
Стратегическое планирование	0.445***	0.488***	0.569***	–
Превентивное преодоление	0.406***	0.398***	0.681***	0.574***

Таблица 2

Сравнительный анализ карьерных способностей, уровня мотивации карьеры и стратегий проактивного совладания у девушек и парней (критерий t-Уэлча)

Показатели	Средние значения (SD)	Статистика критерия	Уровень значимости
Уровень развития мотивации			
Мужчины	1.47		
Женщины	3.01	2.667	0.010
Рефлексивное преодоление			
Мужчины	2.50		
Женщины	4.01	3.479	0.001

ного совладания тесно связаны с карьерно-адаптационными способностями; во-вторых, уровень мотивации к карьере может различаться у юношей и девушек (возможно это связано с социальными ожиданиями), в-третьих, рефлексивное преодоление выражено больше у девушек, что возможно говорит о большей «когнитивной» зрелости.

Наше исследование имеет ряд ограничений: небольшая выборка, отсутствие учёта психофизического, семейного и социально-экономического статуса студентов. Но полученные результаты могут быть полезны в работе практическим психологам высших учебных заведений, а также преподавателям и специалистам профориентационного блока.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Белинская Е. П., Вечерин А. В.* Адаптация диагностического инструментария: опросник «Проактивный копинг» // Социальная психология и общество. – 2018. – Т. 7. – № 3. – С. 192–211.

2. *Бехтер А. А.* Проактивное совладающее поведение человека на разных возрастных этапах // Тихоокеанский вестник психологии. – 2025. – № 2. – С.5–15.

3. *Дубовицкая Т. Д.* Методика диагностики направленности учебной мотивации // Психологическая наука и образование. – 2002. – Т. 7. – № 2. – С. 42–45.

4. *Кондратюк Н. Г., Бурмистрова-Савенкова А. В., Моросанова В. И.* Шкала карьерно-адаптационных способностей М. Савикаса и Э. Порфели: психометрические характеристики русскоязычной версии на выборке подростков // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2021. – Т. 18. – № 3. – С. 555–575.

5. *Savickas M. L.* Career Construction: A Developmental Theory of Vocational Behavior. Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work, 2002.

ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ

УДК 37.01; 159.922 АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются создание и реализация рабочей программы, нацеленной на совершенствование коммуникативной культуры старшеклассников через изучение английского языка. Проведённый анализ показал обоснованность и результативность предложенной программы, которая помогла достичь значимых успехов в повышении уровня развития коммуникативной культуры.

Ключевые слова: коммуникативная культура, старшеклассники, рабочая программа, дополнительное иноязычное образование, компетенции.

Актуальность и важность предлагаемого исследования заключается в том, что развитие коммуникативной культуры является одной из ключевых задач современного дополнительного иноязычного образования. Жизнь в условиях глобализации предполагает свободное владение иностранными языками, отличается способностью эффективно общаться и взаимодействовать с представителями разных культур. Коммуникативные компетенции играют важную роль в формировании личностных качеств, способствующих успешной адаптации в обществе и коллективе.

В этой связи показано, что представленная рабочая программа в рамках дополнительного иноязычного образования для 10-11-х классов направлена на развитие коммуникативной культуры старшеклассников через совершенствование навыков владения английским языком. Цель данной программы — это формирование устойчивой мотивации к изучению английского языка, а также практическое владение им в различных ситуациях.

Программа основана на ФГОС СОО (Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, 2025) и ФОП СОО (Приказ Минпросвещения России, 2025). Особое внимание уделяется развитию ценностно-ориентационных, коммуникативно-образовательных и коммуникативно-технологических компетенций.

Несмотря на то что старшеклассники изучают английский язык со второго класса, мы ориентируемся на базовый уровень, учитывая, что у многих из них наблюдается низкий уровень знаний. Мы создаём комфортную и поддерживающую среду обучения, где каждый ученик может почувствовать себя уверенно и успешно. Занятия проводятся в режиме 1 часа в неделю. Общая продолжительность составляет: 10-й класс — 32 часа, 11-й класс — 32 часа.

Для достижения поставленных целей в рамках программы мы используем следующие образовательные технологии: рефлексивные технологии; технологии кейс-стади; коммуникативный тренинг.

Рефлексивные технологии направлены на развитие осознанности учащихся: самоанализ, обсуждение личного опыта, создание презентаций.

Технологии кейс-стади объединяют в себе принципы исследовательского подхода, развивающего образования и проектной работы. При анализе конкретной ситуации старшеклассники оказываются в моделируемой среде, изучают и разбирают проблему, взаимодействуют, обмениваются результатами (С. Ю. Попова (Смолик), Е. В. Пронина, 2015).

Коммуникативный тренинг является неотъемлемой частью нашей программы, направленной на развитие практических навыков общения на английском языке, и включает в себя различные упражнения и игры на развитие навыков говорения, аудирования, чтения и письма.

Таким образом, использование перечисленных технологий позволяет комплексно подходить к развитию личности.

Стоит отметить, что наша рабочая программа состоит из трёх взаимосвязанных модулей: вводного, развивающего и активного. Каждый модуль имеет свои цели и задачи, направленные на формирование положительного отношения к изучению языка, совершенствование коммуникативных навыков и применение полученных знаний на практике.

1) **Вводный модуль** направлен на формирование положительного отношения к изучению иностранного языка, понимание важности изучения иностранных языков для личностного роста и мотивации. Этот модуль нацелен преимущественно на формирование следующих ценностно-ориентированных компетенций (50 %), которые отличаются динамичностью и постоянным развитием, что, в свою очередь, находит отражение в широком спектре областей применения (Л. В. Лидак, И. В. Складорова, 2025). Они включают в себя *нравственные, личностные, регулятивные* компетенции. Здесь же мы развиваем и другие компетенции: *коммуникативно-образовательные* (25 %) и *коммуникативно-технологические* (25 %).

2) Целью **развивающего модуля** является совершенствование основных коммуникативных навыков (чтение, письмо, аудирование, говорение), формирование способности выражать мысли ясно и уверенно.

Несомненно, основной акцент делается на формирование коммуникативно-образовательных компетенций (50 %), включающих: лингвистические, социокультурные, познавательные. Также мы используем и другие компетенции: *ценностно-ориентационные* (25 %) и *коммуникативно-технологические* (25 %).

3) **Активный модуль** вовлекает учащихся в практику живого общения, развитие навыков

свободного владения языком, решение конкретных практических задач и проблем.

Соответственно, этот модуль сосредоточен в большей степени (50 %) на развитии коммуникативно-технологических компетенций, включая: интерактивные компетенции, исследовательские компетенции, коммуникативные компетенции. Также мы используем *ценностно-ориентационные* (25 %) и *коммуникативно-образовательные* (25 %) компетенции.

Для того чтобы доказать эффективность нашей рабочей программы по английскому языку, было проведено исследование в рамках контрольного этапа опытно-экспериментальной работы. В целях определения уровня сформированности коммуникативной культуры были использованы те же методики, что и при выявлении её начального уровня. Это позволило провести сравнительный анализ и оценить динамику развития коммуникативных навыков в процессе обучения по разработанной программе.

Результаты контрольного этапа показали повышение уровня коммуникативной культуры у экспериментальных групп и 10-го, и 11-го класса. Большинство учеников перешло с низкого уровня на средний. Полученные данные свидетельствуют об эффективности разработанной рабочей программы и её положительном влиянии на процесс обучения.

Подводя итог вышесказанному, стоит отметить, что представленная рабочая программа результативно содействует повышению уровня коммуникативной культуры. Использование рефлексивных технологий, технологий кейс-стади и коммуникативного тренинга позволяет нам создать эффективную программу обучения английскому языку для старшеклассников, направленную на развитие их коммуникативных компетенций, критического мышления, умения работать в команде и способности к самообучению. Данная рабочая программа, применяемая в рамках дополнительного иноязычного образования, эффективно стимулирует развитие ключевых компетенций учащихся в сфере изучения английского языка, обеспечивая достижение запланированных образовательных результатов и подготовку школьников к успешной адаптации в социуме и продолжению обучения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Лидак Л. В., Складорова И. В.* Формирование базовых компетенций субъектов дополнительного образования // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2025. – № 1 (100).

2. *Попова (Смолик) С. Ю., Пронина Е. В.* Кейс-стади: принципы создания и использования. – Тверь: Изд-во «СКФ-офис», 2015.
3. Приказ Минпросвещения России от 18.05.2023 № 371 (ред. от 19.03.2024) Об утверждении федеральной образовательной программы среднего общего образования (Зарегистрировано в Минюсте России 12.07.2023 № 74228) // КонсультантПлюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_452080/0aa6cadfaf3eaf5f75a4c767a869f65a57d05b46/ (дата обращения 20.05.2025).
4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413) // ФГОС. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/> (дата обращения 25.05.2025). 85(3): 257–65. Japanese. doi: 10.4992/jjpsy.85.13032. PMID: 25272443.
5. *Uribe, F. A.R., de Oliveira, S. B., Junior, A. G. et al.* Association between the dispositional optimism and depression in young people: a systematic review and meta-analysis. *Psicol. Refl. Crit.* 34, 37 (2021). <https://doi.org/10.1186/s41155-021-00202-y>

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-ЭНЕРГЕТИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ

УДК 378.4

АННОТАЦИЯ

В предлагаемой работе представлена педагогическая модель формирования экологической компетентности студентов-энергетиков в процессе профессиональной подготовки в вузе.

Ключевые слова: экологическая компетенция, экологическая компетентность студентов-энергетиков.

Энергетическая отрасль имеет прямое влияние на экологическую обстановку в мире и в России. В нашей стране вопросы экологической безопасности и охраны окружающей среды регулируются на государственном уровне [2-4]. К тому же, энергосбережение в последнее время занимает ведущее место в производственном процессе [5].

Деятельность энергетических предприятий наносит серьёзный урон окружающей среде, а крупные аварии могут приводить к экологическим катастрофам. Одной из причин возникновения аварийных ситуаций на энергетических предприятиях является человеческий фактор [1]. С учётом того, что подавляющее большинство работников энергетической отрасли являются выпускниками профильных вузов, а также с целью формирования экологического мировоззрения и эколого-ориентированной профессиональной подготовки будущих специалистов-энергетиков, необходимо в содержание образовательных программ включать экологическую компоненту.

Для определения наличия экологической компоненты в федеральных государственных стандартах высшего образования (ФГОС ВО), в профессиональных стандартах (ПС), применяемых в области энергетики и в основных профессиональных образовательных программах высшего образования (ОПОП ВО) по направлению подготовки «Электроэнергетика и электротехника» нами были проведены исследования, а также опрос экспертов энергетических предприятий [1]. Опрос экспертов показал, что большинство выпускников в начале своей карьеры не обладают достаточными экологическими компетенциями. По результатам исследования содержания ФГОС ВО оказалось, что имеется лишь одна универсальная компетенция (УК) в бакалавриате, которую можно отнести к экологической: УК-8. Способен создавать и поддерживать в повседневной жизни и в профессиональной деятельности безопасные условия жизнедеятельности для сохранения природной среды, обеспечения устойчивого развития общества, в том числе при угрозе и возникновении чрезвычайных ситуаций и военных конфликтов. В профессиональных стандартах зачастую экологическая компонента отражается в требованиях охраны труда, промышленной и пожарной безопасности. Среди исследованных пяти вузов, из которых три вуза являются опорными энергетическими, экологическая компетенция формируется только в рамках УК-8 в виде отдельных дисциплин или в составе дисциплины «Безопасность жизнедеятельности», а в магистратуре и вовсе отсутствует в большинстве вузов [1].

В связи с переходом на новую модель высшего образования появляется возможность внедрить экологическую компоненту на уровне ФГОС ВО, как в социально-гуманитарную, так и в профессиональную части.

С целью формирования экологических компетенций и, как следствие, экологической компетентности будущих специалистов-энергетиков возникает необходимость

в определении сущности и составных компонентов таких понятий, как «экологическая компетенция студентов-энергетиков» и «экологическая компетентность студентов-энергетиков», а также разработка педагогической модели формирования экологической компетентности будущих специалистов энергетической отрасли в процессе профессиональной подготовки в вузе.

Нами предложены следующие определения понятий:

Экологическая компетенция студента-энергетика — это свойство личности, включающее экологическое мировоззрение, эколого-профессиональные знания и умения, способность и готовность проектировать, эксплуатировать и утилизировать объекты энергетики с учётом наименьшего вреда, наносимого окружающей среде.

Экологическая компетентность специалиста-энергетика — личностная и профессиональная характеристика студента-энергетика, выраженная в сформированности экологической культуры, ценностей, мотивов и компетенций, а также в способности и готовности к самостоятельной деятельности, направленной на уменьшение негативного воздействия объектов энергетики на экосистему.

Кроме того, разработана педагогическая модель формирования экологической компетентности студентов-энергетиков, включающая такие методологические подходы, как культурологический, акмеологический, системно-деятельностный, основанные на принципах воспитывающей среды вуза, экологизации профессиональной подготовки, практической направленности образовательных программ и проблемно-проектном принципе.

Программа формирования экологической компетентности включает мотивационно-ценностный, когнитивный и деятельностный компоненты, отражающие содержание образования в рамках универсальных (базовая часть), общепрофессиональных (профессиональная часть) и профессиональных компетенций (практико-ориентированная часть).

Основными этапами формирования экологической компетентности студентов-энергетиков являются: формирование эколого-ориентированного мировоззрения, формирование системы эколого-профессиональных знаний, формирование опыта решения эколого-профессиональных задач.

К основным педагогическим технологиям при формировании экологической компетентности студентов-энергетиков можно отнести технологии на основе дидактического усовершенствования и реконструирования материала (интеграция в образовании, концентрированное обучение), технологии

на основе активизации и интенсификации деятельности обучающихся (активные методы обучения, проблемное обучение, проектное обучение), технологии на основе гуманно-личностной ориентации педагогического процесса (витагенное образование).

Для оценки эффективности предложенной педагогической модели необходимо разработать систему оценивания экологической компетентности студентов-энергетиков, где в качестве критериев предложены: сформированность эколого-ориентированного мировоззрения, эколого-профессиональных знаний и опыт решения эколого-профессиональных задач.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Камалова Г. И. Экологическая компетентность будущих энергетиков / Г. И. Камалова, Ю. М. Гришаева // Вестник РМАТ. — 2023. — № 3. — С. 105-120.
2. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года: Указ Президента Российской Федерации от 21.07.2020 № 474 / Официальный интернет-портал опубликования правовых актов. URL: publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202007210012 (дата обращения: 30.05.2025).
3. О Стратегии экологической безопасности Российской Федерации на период до 2025 года : Указ Президента Российской Федерации от 19.04.2017 № 176 / Официальный интернет-портал опубликования правовых актов. URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&firstDoc=1&lastDoc=1&nd=102430636> (дата обращения: 30.05.2025).
4. Энергетическая стратегия Российской Федерации на период до 2035 года : Распоряжение Правительства Российской Федерации от 09.06.2020 № 1523-р / Официальный интернет-портал опубликования правовых актов. URL: <http://static.government.ru/media/files/w4sigFOiDjGV DYT4IgsApssm6mZRb7wx.pdf> (дата обращения: 30.05.2025).
5. Increasing efficiency of technological steam consumption at oil and gas enterprise / D. S. Balzamov, E. Yu. Balzamova, V. V. Bronskaya [et al.] // IOP Conference Series: Materials Science and Engineering, Krasnoyarsk, 16–18 апреля 2020 года / Krasnoyarsk Science and Technology City Hall of the Russian Union of Scientific and Engineering Associations. Vol. 862. — Krasnoyarsk: Institute of Physics and IOP Publishing Limited, 2020. — P. 62043.— DOI 10.1088/1757-899X/862/6/062043.

Лебедева Наталия Александровна,

кандидат экономических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский университет "МЭИ"»;
ул. Красноказарменная, д. 14; Москва, Россия; e-mail: lnataleks@mail.ru

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ КУЛЬТУРА КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА

УДК 378.1

АННОТАЦИЯ

Автором обосновывается роль исследовательской культуры в профессиональном развитии будущего инженера, представлены приёмы и методы, направленные на её формирование.

Ключевые слова: исследовательская культура, профессиональное развитие инженера.

Стремительно увеличивающиеся темпы научно-технического развития и роль знаний в экономике привели к тому, что на национальном и международном уровнях активно поднимаются вопросы о повышении качества и престижа инженерного образования, возвращении к творческой сути инженерной деятельности и наращивании исследовательского потенциала будущих инженеров [4]. В условиях новой быстроизменяющейся техносферной реальности от ценностных ориентаций, компетенций и личностных качеств будущих инженеров зависят уже не только научно-технический прогресс и технологический суверенитет отдельных стран, но и достижение целей устойчивого развития, а в конечном итоге — будущее всего человечества. Поэтому вопросы профессиональной подготовки и профессионального развития инженерных кадров приобретают особую актуальность.

Профессиональное развитие — это процесс, который предполагает изменение психики индивида при освоении и выполнении деятельности (профессиональной, профессионально-образовательной, трудовой) и характеризуется достижением более высоких профессиональных результатов с течением времени. Э. Ф. Зеер отмечает, что профессиональное развитие обусловлено личностным и происходит при взаимодействии с профессиональной сферой, а в его основе лежат такие процессы изменения индивида, как саморазвитие и самосовершенствование, которые детерминируют самореализацию (Э. Ф. Зеер, 2015, с. 8). Профессиональное развитие невозможно без профессионального самоопределения, которое предполагает наличие у человека активной личностной и профессиональной позиций. Профессиональное самоопределение выступает основой мотивации к профессиональной деятельности и профессиональному развитию. Осознанное профессиональное самоопределение является одним из условий вовлечённости индивида в процесс получения профессионального образования, принятия им позиции активного субъекта образовательной деятельности [1, 2].

Профессиональное развитие будущего инженера, реализуемое в процессе обучения в вузе, подлежит корректировке через воспитание в условиях академической среды. Целями такого воспитания выступают присвоение социального опыта, усвоение знаний, формирование умений и способов деятельности (А. В. Гагарин, 2024), которые в последующем будут способствовать профессиональной самореализации и продуктивной инженерной деятельности выпускника.

Одним из аспектов аксиологической составляющей воспитания будущего инженера в XXI веке выступает исследовательская культура (А. В. Гагарин, 2024), что обусловлено формированием такого общественного явления как социализация научно-исследовательского типа, а также потребностью в соответствии культурного и технологического уровней для устойчивого развития в техносфере [4]. Как следствие, профессиональное становление будущего инженера и последующее достижение им профессионализма высокого уровня предполагает развитие исследовательской культуры.

Исследовательская культура формирует ценностные установки индивида, способствует обогащению учебно-исследовательского и профессионально-исследовательского опыта будущего инженера и в последующем принятию решений на основе научных знаний с учётом их значимости для развития предметной области профессиональной деятельности. Исследовательская культура проявляется в деятельности, экстерииорируется в моделях поведения и выборах, которые будущий профессиональный инженер реализует сначала в образовательной среде в процессе получения профессионального образования, а затем в среде профессиональной.

В образовательной среде она может выражаться в:

- используемых стратегиях и методах поиска, обработки, анализа и синтеза информации, решения учебных, практических и исследовательских задач;
- познавательной самостоятельности и заинтересованности в освоении образовательной программы и отдельных дисциплин;
- самостоятельности целеполагания при реализации учебной или учебно-исследовательской деятельности;
- уровне включённости в такие мероприятия, как учебно- и научно-исследовательские проекты, конкурсы, выставки, конференции, тематические группы и сообщества, а также принимать иные формы.

В профессиональной сфере исследовательская культура может быть выражена в:

- стремлении к поиску истины или наилучшего решения;
- осознанном использовании научных методов для решения инженерно-технических задач;
- стремлении к совершенствованию собственной деятельности и объектов техносферы;
- применении нестандартных, творческих подходов для решения инженерно-технических задач;
- осознанном выборе инженерно-технических решений (на основе понимания их системных последствий), а также принятии ответственности за этот выбор.

В процессе профессионального развития инженера и достижения высокого уровня профессионализма исследовательская культура:

- стимулирует познавательную активность, в том числе, в профессиональной сфере;
- формирует ценностно-нормативную основу поведения, для которого свойственны потребность в поисковой и преобразовательной деятельности, постоянном самосовершенствовании и саморазвитии, а также продуктивной деятельности, готовность к адаптации и освоению нового знания;
- нацеливает на осмысление собственной профессиональной деятельности и творческий поиск

направлений её совершенствования, принятие обоснованных инженерно-технических решений с опорой на научные методы и требования к созданию устойчивой среды;

— создаёт ценностно-когнитивные основания для осуществления междисциплинарных коммуникаций и синтеза знаний в профессиональной области, приоритизации поиска решения сложных инженерных задач, обеспечивающих создающее развитие.

Однако несмотря на существенную роль исследовательской культуры в профессиональном становлении будущего инженера, её формированию и развитию в процессе подготовки кадров в высших учебных заведениях, особенно на уровне бакалавриата, в настоящее время уделяется недостаточно внимания [1, 5]. Поэтому одним из возможных перспективных направлений развития высшего технического образования и профессионального развития будущих инженеров может стать усиление исследовательской культуры, которое возможно посредством создания творческой образовательной среды, обеспечения интеллектуального диалога, рефлексивного взаимодействия преподавателя и студента, включения в практическую работу заданий исследовательского характера, имеющих личностный смысл для обучающихся, поэтапного погружения в проблему и других методов и технологий исследовательского обучения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Вовлеченность студенческой молодежи в пространство жизнеосуществления: проблема концептуализации феномена в новых социокультурных условиях: монография / под общ. ред. Е. В. Павловой. — Чебоксары: Среда, 2023. — 296 с.
2. Гагарин А. В. Воспитание в академической среде: интеграция традиций и инноваций / А. В. Гагарин, Ф. Р. Григорян, Н. В. Соловьева. — Москва: Русайнс, 2024. — 248 с.
3. Зеер Э. Ф. Теоретико-прикладные основания психологии профессионального развития: монография. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2015. 194 с.
4. Научно-методические основы формирования исследовательской культуры студентов: монография / Ю. М. Гришаева, Н. А. Лебедева, Т. И. Березина и др. — Москва: МПГУ, 2024. — 192 с.
5. Проблемы вовлечения студентов в научно-исследовательскую деятельность (на примере Курганского государственного университета) / Е. В. Лунева, О. Н. Брызгалова, К. А. Фомичев, О. Г. Хрипунова // Alma Mater (Вестник высшей школы). — 2022. — № 10. — С. 55-59.

Лозовская Людмила Анатольевна,

клинический психолог, аспирант кафедры психологии и педагогики ГАУ г. Москвы, Институт дополнительного профессионального образования работников социальной сферы ДТСЗН, Москва; e-mail: lusialozovskaya@mail.ru

СОЦИАЛЬНЫЙ И ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И ОСОБЕННОСТИ ЕГО ПРОЯВЛЕНИЯ У МОЛОДЁЖИ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ (АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПРИКЛАДНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ)

УДК 159.955; 159.99 АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается взаимосвязь между уровнями социального и эмоционального интеллекта и склонностью к девиантному поведению среди молодёжи. На основе анализа теоретических источников и эмпирических исследований подчёркивается значимость развития социально-эмоциональных компетенций как средства профилактики и коррекции поведенческих отклонений. Особое внимание уделяется недооценке юношеского возраста в научной литературе и необходимости разработки специализированных программ помощи.

Ключевые слова: *девиантное поведение, молодёжь, социальный интеллект, эмоциональный интеллект, социальная адаптация, психокоррекция.*

Вводные замечания. Девиантное поведение молодёжи в последние десятилетия стало предметом пристального внимания со стороны психологов, педагогов и социологов. Актуальность темы определяется ростом числа нарушений социальных норм среди юношеской аудитории, что находит выражение в различных формах — от агрессии и конфликтности до зависимостей и преступности. Одним из перспективных направлений в исследовании механизмов девиации является изучение социального и эмоционального интеллекта как предикторов поведенческих отклонений. Кроме того, изучение социального и эмоционального интеллекта как факторов, связанных с девиантным поведением, представляет собой значимое *прикладное* направление психолого-педагогических и социальных исследований, поскольку позволяет разрабатывать более эффективные меры профилактики и психокоррекции.

Проблематика и её значимость. Теоретико-прикладная значимость предлагаемой работы определяется необходимостью разработки практико-ориентированных программ, направленных на формирование социально-эмоциональных компетенций у молодёжи, склонной к девиациям. Однако значительные трудности в диагностике указанных характеристик связаны с влиянием среды, личностных защитных механизмов и искажениями поведения. Анализ научных источников выявил также дефицит исследований, направленных на молодёжную группу. Подавляющее большинство публикаций фокусируется на подростках, что оставляет значительный пробел в изучении особенностей юношеского возраста.

Целевой ориентир. В рамках компаративного анализа, отдельные результаты которого предлагаются в данной публикации, предполагалось выявить особенности проявления социального и эмоционального интеллекта у молодёжи с девиантным поведением и обозначить прикладную необходимость их учёта при разработке профилактических и коррекционных программ.

Теоретические предпосылки. *Социальный интеллект* на современном этапе можно рассматривать как комплекс способностей к пониманию и прогнозированию поведения других людей, а также к эффективному построению межличностных взаимодействий. В условиях социальной насыщенности современного мира успешная адаптация личности напрямую зависит от развитости социальных

навыков. Современный человек функционирует преимущественно в условиях постоянного социального контакта, что делает важным не только умение формировать близкие связи, но и способность адаптироваться в различных социальных группах (И. Б. Кудинова, И. С. Вотчин, 2005). Как совокупность когнитивных и поведенческих способностей, обеспечивающих эффективное социальное взаимодействие, социальный интеллект способствует успешной интеграции личности в общественную среду и её самореализации в изменяющихся социокультурных условиях.

Эмоциональный интеллект на современном этапе можно рассматривать как способность осознавать, распознавать и регулировать эмоциональные состояния, как собственные, так и окружающих. Это важнейший ресурс социальной адаптации личности (А. Т. Ларина, 2016). Эмоциональный интеллект играет ключевую роль в формировании устойчивых социальных связей и конструктивного поведения. Результаты отдельных прикладных исследований показывают, что низкий уровень социального интеллекта и эмоционального интеллекта является характерной особенностью молодёжи с девиантным поведением. Общественное отчуждение и дефицит положительного социального опыта усугубляют эмоциональную нестабильность и ведут к агрессивным формам реагирования.

Важно, что девиантность при этом может выступать и как следствие, и как причина низкого уровня развития этих форм интеллекта.

Эмпирические предпосылки

Прежде всего следует отметить сложность диагностики приведённых выше когнитивно-эмоциональных характеристик, которая состоит в том, что проявления социальной и эмоциональной компетентности нередко маскируются под воздействие среды или личностную защиту. Неблагоприятные семейные условия, социальная дезадаптация и дефицит поддержки со стороны значимых других и сверстников могут исказить поведенческую картину и затруднять интерпретацию истинного уровня развития социального интеллекта и эмоционального интеллекта. Приведём отдельные актуальные аспекты эмпирических исследований, которые носят прикладной характер.

1. Низкий уровень социального интеллекта может выступать одной из причин девиантного поведения, отражая неспособность личности к адаптации в нормативных рамках. В эмпирических исследованиях зафиксирована статистически значимая корреляционная связь между уровнями социального и показателями девиантности,

что подтверждает гипотезу об их взаимовлиянии. Следовательно, профилактическая работа с молодёжью должна быть ориентирована на развитие коммуникативных навыков, эмоциональной рефлексии и способности к прогнозированию социальных ситуаций (М. И. Кошенова, 2018).

2. Высокий эмоциональный интеллект способствует более успешному взаимодействию с окружающими и снижает вероятность поведенческих девиаций. Развитие эмоциональных компетенций, таким образом, рассматривается как фактор профилактики стрессогенных и деструктивных форм поведения (И. П. Клемантович и др., 2014).

3. Низкий уровень эмоционального интеллекта у молодёжи с девиантным поведением проявляется в скудном эмоциональном словаре, трудностях в идентификации и понимании как собственных, так и чужих эмоций. Это позволяет говорить о достоверной взаимосвязи между показателями эмоционального интеллекта и склонностью к девиантному поведению (С. В. Ковалёв, 2017).

Важно отметить, что прикладные исследования социального и эмоционального интеллекта, выполняемые сегодня в контексте девиантного поведения, позволяют глубже понять механизмы формирования отклоняющегося поведения у молодёжи и разработать более эффективные коррекционные программы.

Выводы

1. Снижение уровня социального и эмоционального интеллекта является одним из ключевых факторов риска в формировании девиантного поведения.

2. Девиантность может быть как причиной, так и следствием недостаточной развития эмоционально-коммуникативной сферы личности.

3. Существующая научная литература в большей степени ориентирована на подростковую выборку, что делает актуальным проведение исследований в молодёжной категории.

4. Развитие социального и эмоционального интеллекта у молодёжи должно стать приоритетным направлением в профилактической работе с лицами, склонными к девиациям.

Практика и перспективы

Проведённый анализ предполагает дальнейшие изыскания в данном направлении, результаты которых могут быть использованы в деятельности педагогов, психологов, социальных работников и психотерапевтов при разработке индивидуальных и групповых программ поддержки. Формирование и развитие социального и эмоционального интеллекта у молодёжи с девиантным поведени-

ем способствуют снижению риска социальных отклонений и улучшению качества межличностных отношений.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Клемантович И. П., Степанов В. Г., Седых В. В., Фарниева М. Г. Эмоциональный интеллект и девиантное поведение юношей // *Фундаментальные исследования*. — 2014. — № 6-2. — С. 360-363
2. Ковалёв С. В. Развитие эмоционального интеллекта у подростков, склонных к девиантному поведению: выпускная квалификационная работа / С. В. Ковалев, науч. рук. А. О. Шаропов // Белгород, 2017. — 97 с.
3. Кошенова М. И. Уровень интеллектуального развития как предиктор формы девиантного поведения // *Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири*. — 2018. — № 2. — С. 101-111.
4. Кудинова И. Б., Вотчин И. С. Социальный интеллект как предмет исследования // *Сибирский педагогический журнал*. — 2005. — № 4. — С. 132-142.
5. Ларина А. Т. Эмоциональный интеллект // *АНИ: педагогика и психология*. — 2016. — № 3 (16). — С. 275-278.

Лу Хуэй,

студент аспирантуры, Институт общественных наук РАНХиГС при Президенте Российской Федерации, участник программы «Студент по обмену» (Китайская Народная Республика); проспект Вернадского, д. 82, Москва, Россия; e-mail: LuHui112@yandex.ru

МОТИВАЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ ПРОСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ И ОСОБЕННОСТИ ЕГО РАЗВИТИЯ (МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ)

УДК 159.922; 37.015.3 АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются мотивационные факторы просоциального поведения студентов, анализируются условия, влияющие на просоциальное поведение студентов в Китае и в России, а также предлагаются соответствующие педагогические средства. Указывается на возможность практического применения результатов исследования в оптимизации образовательного процесса и стимулировании просоциального поведения студентов. Перспективы развития исследования заключаются в дальнейшем изучении влияния цифровой образовательной среды на мотивацию и адаптивные способности студентов.

Ключевые слова: мотивационные факторы, просоциальное поведение, межкультурное образование, педагогические средства, университет.

В современном обществе образование является не только средством передачи знаний, но также инструментом формирования социальных ценностей. Просоциальное поведение, то есть поведение, направленное на помощь другим, поддержание социальной гармонии и сотрудничества, приобретает особое значение в контексте межкультурного обмена между Россией и Китаем, особенно в сфере гуманитарного образования и академического обмена. Цель исследования состоит в изучении мотивационных факторов просоциального поведения студентов, выявлении факторов и условий его формирования, а также в разработке педагогических методов, способствующих развитию просоциального поведения.

Теоретические основы и методы исследования

Теоретическую основу данного исследования составляют культурная психология, феноменология (Гуссерль, Мерло-Понти), семиотика (Лотман, Фэй Сяотун), теории мотивации (внутренняя и внешняя мотивация), а также межкультурные исследования. Культурная психология изучает влияние культуры на индивидуальную психологию и поведение; феноменология фокусируется на субъективном опыте индивида в конкретных ситуациях; семиотика исследует роль культурных символов в конструировании смысла; теории мотивации анализируют движущую силу внутреннего и внешнего мотивов на поведение; межкультурные исследования предоставляют основу для сравнительного анализа образовательных явлений в различных культурных контекстах. В исследовании используется смешанная методология, включающая анкетирование, глубинные интервью и анализ цифрового следа для сбора данных у студентов китайских и российских университетов (возраст 18-25 лет). Одновременно анализируются документы образовательной политики обеих стран и рассматриваются примеры участия студентов в волонтерских и социальных проектах.

Концепция просоциального поведения

С точки зрения эволюционной психологии, просоциальное поведение является инстинктивным, врождённым качеством индивида, способствующим размножению вида и выживанию потомства. С точки зрения теории социального научения Бандуры,

человеческое поведение формируется под влиянием множества взаимосвязанных и взаимодействующих факторов и является результатом, главным образом, приобретённого опыта. Индивидуальные когнитивные, поведенческие и средовые факторы определяют поведение индивида. Когнитивная теория просоциального поведения объясняет его как модель обработки социальной информации индивидом.

Американский социальный психолог Густаво Карло, основываясь на имеющихся исследованиях, предложил «социально-экологическую модель развития» (Carlo, 2001), которая включает индивидуальные, социальные и экологические влияния, в том числе семейный и социальный контекст, когнитивные и эмоциональные переменные, а также непосредственные ситуационные характеристики. Таким образом, Карло разделил просоциальное поведение на шесть типов: *альтруистическое*, *конформное*, *эмоциональное*, *публичное*, *просоциальное поведение в экстренных ситуациях* и *анонимное*. *Альтруистическое* просоциальное поведение — это тенденция полностью учитывать других, добровольно желая принести им пользу, явно жертвуя собственными интересами. *Конформное* просоциальное поведение — это просоциальное поведение, совершаемое индивидом по требованию других. *Эмоциональное* просоциальное поведение — это просоциальное поведение, возникающее у индивида в условиях высокой эмоциональной возбужденности. *Публичное* просоциальное поведение — это просоциальное поведение, проявляемое на публике, с целью получения одобрения и уважения от других, а также для повышения самооценки. *Просоциальное поведение в экстренных ситуациях* — это просоциальное поведение, происходящее в экстренных ситуациях, которые обычно являются внезапными и неожиданными. *Анонимное* просоциальное поведение — это когда получатель не знает о просоциальном поведении, совершённом благодетелем. Исследования показали, что простое переживание негативных событий совместно с незнакомыми или малознакомыми людьми может удовлетворить их потребность в принадлежности и стимулировать просоциальное поведение; таким образом, совместное переживание одинаковых негативных эмоциональных событий может способствовать кооперативному поведению (苗晓燕, 孙欣, 匡仪, 汪祚军, 2021). В зависимости от мотивации и последствий, просоциальное поведение можно разделить на два типа: первый тип — это полностью альтруистическое, бескорыстное просоциальное поведение; второй тип — это просоциальное поведение, ожидающее вознаграждения или избегающее потерь.

Измерение просоциального поведения

Основные методы измерения включают метод шкал и экспериментальный метод. Метод шкал — это шкала измерения склонности к просоциальному поведению, разработанная Густаво Карло (Gustavo Carlo), которая делит просоциальное поведение на шесть типов: альтруистическое, конформное, эмоциональное, публичное, просоциальное поведение в экстренных ситуациях и анонимное. Экспериментальный метод обычно предполагает создание экстренных и неэкстренных ситуаций.

Факторы, влияющие на просоциальное поведение

Согласно теории экологических систем, предложенной Бронфенбреннером (1986), индивидуальные и средовые факторы влияют на социальное поведение индивида. Индивидуальные факторы (физиологические, психологические) и средовые факторы (микро-, мезо-, экзо-, макро- и хроносистемы) взаимодействуют, совместно формируя социальное поведение индивида. Физиологические характеристики и состояние здоровья влияют на степень и возможности социального участия; психологические черты личности и эмоциональное состояние определяют склонность к социальному поведению. В микросистеме семья, школа, группы сверстников непосредственно воздействуют на индивида; мезосистема координирует отношения между микросистемами, усиливая или ослабляя их влияние; экзосистема — сообщество и культурная среда — обеспечивает косвенное формирование среды; макросистема, в рамках культурных ценностей и социально-экономических институтов, направляет социальное поведение; хроносистема учитывает влияние развития индивида на протяжении всей жизни и социальных изменений на изменения в поведении. Переплетение двух факторов делает социальное поведение индивида динамичным и сложным.

Мотивационные факторы, лежащие в основе просоциального поведения

Мотивационные факторы, лежащие в основе просоциального поведения студентов, многообразны и включают в себя в основном внутреннюю и внешнюю мотивацию. Внутренняя мотивация включает эмпатию, усвоенные моральные принципы и склонность к просоциальной личности. Эмпатия означает способность понимать и чувствовать эмоциональное состояние других. Когда человек видит, что кто-то нуждается в помощи или находится в беде, у него возникает внутренняя побудительная сила оказать помощь, чтобы облегчить страдания другого. Это желание заботиться и помогать другим, вызванное эмпатией, является важным внутренним мотивом

просоциального поведения. Усвоенные моральные принципы показывают, что в процессе взросления индивид постепенно усваивает социальные моральные нормы и ценности, рассматривая помощь, сотрудничество, обмен и другие просоциальные действия как правильные и должные способы поведения, тем самым проявляя просоциальное поведение из чувства моральной ответственности и потребности в самоидентификации. Некоторые студенты изначально обладают просоциальными чертами личности, такими как готовность помочь, дружелюбие, сотрудничество. Эти черты делают их более склонными спонтанно проявлять просоциальное поведение в различных ситуациях. Помощь другим для них является естественной поведенческой реакцией, не требующей внешнего принуждения или чрезмерных размышлений. Внешняя мотивация включает семейные, школьные, социокультурные факторы и социальное вознаграждение. Во-первых, семья является важной средой для развития студента. Пример родителей, стиль воспитания и семейная атмосфера влияют на мотивацию просоциального поведения студентов. Если родители часто проявляют просоциальное поведение, например, заботятся о других, активно участвуют в общественной деятельности, дети будут подражать им и подвергаться бессознательному влиянию; поощрение и похвала родителями просоциального поведения детей также усилит мотивацию детей к дальнейшему проявлению просоциального поведения. Во-вторых, образовательная философия школы, руководство учителей и влияние сверстников играют ключевую роль в формировании просоциального поведения студентов. Школа, проводя курсы по нравственному воспитанию, организуя общественные мероприятия, предоставляет студентам возможности для практики просоциального поведения и помогает им осознать важность просоциального поведения; похвала, награды учителей и акцент на просоциальном поведении заставят студентов проявлять больше просоциального поведения, чтобы получить одобрение и признание учителей; в то же время позитивные отношения со сверстниками также могут способствовать развитию просоциального поведения студентов. Видя взаимопомощь и сотрудничество между одноклассниками, студенты будут подражать и вдохновляться, тем самым увеличивая свою мотивацию к просоциальному поведению. В-третьих, ценности, моральные нормы и пропаганда просоциального поведения в социокультурной среде влияют на мотивацию просоциального поведения студентов. В социокультурной среде, которая подчёркивает взаимопомощь, сотрудничество и заботу о других, студенты легче усваивают эту культурную атмосферу и формируют позитивную мотивацию к просоциальному поведению.

В-четвёртых, социальное вознаграждение, то есть вознаграждение и признание просоциального поведения обществом, также является важным внешним мотивационным фактором. Например, в обществе просоциальные люди часто хвалятся как хорошие люди, пользуются уважением и любовью других. Эти положительные оценки и чувство чести могут усилить мотивацию просоциального поведения студентов, делая их более склонными проявлять просоциальное поведение для получения этих внешних наград.

Факторы и условия влияния учебной среды

Некоторые факторы и условия в учебной среде могут привести к непроизвольному поведению, влияющему на просоциальность. В физической среде шум, недостаточное или избыточное освещение, плохое качество воздуха и неразумное расположение пространства могут отвлекать студентов, вызывать физический дискомфорт и, как следствие, влиять на их поведение. В межличностных взаимодействиях напряжённые отношения между учителями и учениками, плохие отношения со сверстниками и отсутствие социальной поддержки могут вызвать у студентов сопротивление, чувство изоляции и даже психологические проблемы, такие как тревога и депрессия. Среди факторов, связанных с курсом и обучением, несоответствующая сложность курса, однообразные методы обучения и отсутствие учебной автономии могут привести к потере интереса студентов к обучению и принятию избегающего поведения. В области психологических и социальных факторов различия в личности, давление социального сравнения, неблагоприятная семейная среда и негативные факторы в социокультурной среде также могут влиять на поведение студентов. Наконец, среди факторов оценки и обратной связи ненаучные методы оценки и несвоевременная или неточная обратная связь могут вызвать у студентов учебную тревогу, повлияв на их мотивацию и поведенческие проявления.

Анализ мотивационной структуры просоциального поведения студентов обеих стран

Мотивация просоциального поведения китайских студентов глубоко укоренена в конфуцианской культуре с её коллективистскими ценностями, тесно связывающими личные интересы с коллективными, и готовностью вносить вклад в благосостояние общества и других. Российские студенты, находясь под влиянием православной культуры и традиций литературы и искусства, подчёркивают личную ответственность перед обществом и другими, формируя ценности взаимопомощи и самопожертвования.

Кроме того, китайские университеты уделяют особое внимание курсам по идейно-нравственному воспитанию, используя методы кейс-стади и практического обучения; российские университеты продвигают качественное образование, подчёркивая всестороннее развитие студентов и включая просоциальное поведение в систему комплексной оценки качества.

Построение моделей преподавания в условиях межкультурного образования

В контексте межкультурного образования построение моделей преподавания должно основываться на принципах культурной интеграции, ситуационной интерактивности и практической направленности. Развитие просоциального поведения студентов обеих стран может быть достигнуто с помощью таких методов, как межкультурное сравнительное обучение, совместное проектное обучение и практические учебные мероприятия. Китайское образование ориентировано на передачу знаний и всестороннее развитие студентов, подчёркивая направляющую роль учителя; российское образование, напротив, уделяет внимание развитию у студентов независимого мышления и творческих способностей. Различия в этих образовательных концепциях проявляются и интегрируются в межкультурном образовании. Например, в ходе классных дискуссий китайские студенты могут быть более склонны следовать указаниям учителя, в то время как российские студенты будут более активно выражать свои личные мнения. Различные методы обучения по-разному влияют на социальное развитие студентов: метод кейс-стади может улучшить способность студентов анализировать и решать практические проблемы;

групповое совместное обучение способствует развитию у студентов навыков командной работы и социального взаимодействия.

Заключение

Настоящее исследование направлено на решение практических проблем в области высшего образования и посвящено созданию образовательной среды, способствующей развитию просоциальных ценностей и навыков у студентов. Результаты исследования могут быть использованы для разработки учебных программ, организации университетской жизни и формулирования политики, направленной на стимулирование просоциального поведения студентов. Данное исследование помогает понять, как образовательные учреждения могут с помощью целенаправленных педагогических стратегий и проектирования среды воспитывать новое поколение молодых людей с чувством социальной ответственности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
2. 苗晓燕, 孙欣, 匡仪, 汪祚军. (2021). 共患难, 更同盟: 共同经历相同负性情绪事件促进合作行为. *心理学报*, 53(01), 81-94.
3. Carlo, G., & Randall, B. A. (2001). Are all prosocial behaviors equal? A socioecological developmental conception of prosocial behavior. In F. Columbus (Ed.), *Advances in psychology research*, Volume II (pp.151-170). New York: Nova Science.

Мади Висам Нидал,

аспирант кафедры педагогики и психологии профессионального образования имени академика РАО В. А. Слостёнина Московского педагогического государственного университета, участник программы «Студент по обмену» (Сирийская Арабская Республика); Малый Сухаревский переулок, д. 6, Москва; e-mail: madywessam@gmail.com

АНАЛИЗ МОДЕЛЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В СИРИИ

УДК 378.1

АННОТАЦИЯ

В статье анализируется содержание основных моделей профессиональной подготовки будущих учителей в Сирии: 1) подготовка педагогов дошкольного образования; 2) подготовка учителей основного начального образования (для обучения с 1-го по 4-й классы школы); 3) подготовка учителей для второй ступени основного образования (с 5-го по 9-й классы) и для старшей школы (с 10-го по 12-й классы).

Ключевые слова: модели профессиональной подготовки, будущий учитель, Сирия.

Система подготовки будущих педагогов в Сирийской Арабской Республике представлена следующими направлениями: 1) подготовка педагогов дошкольного образования; 2) подготовка учителей основного начального образования (для обучения с 1-го по 4-й классы школы); 3) подготовка учителей для второй ступени основного образования (с 5-го по 9-й классы) и для старшей школы (с 10-го по 12-й классы).

Рассмотрим последовательно модели подготовки будущих педагогов по каждому отдельному направлению.

Модель подготовки педагогов дошкольного образования

С 2004 года подготовка педагогов дошкольного образования началась в Сирии на уровне высшего образования (в течение четырёх лет). Эта специальность доступна в Сирии только для женщин [1]. Программа подготовки реализует как теоретическую, так и практическую подготовку. В качестве примера рассмотрим модель подготовки педагогов дошкольного образования в Дамасском университете.

Согласно учебному плану студенты изучают следующие группы предметов: 1) общеобразовательные: арабский язык, иностранный язык, экология, демография национальная культура и др.; 2) психолого-педагогические: введение в специальность, статистика в образовании и психологии, психолого-педагогическая диагностика, эмоциональное воспитание, проблемы поведения детей, история дошкольного образования, развитие научных концепций в области дошкольного образования, методы исследования в образовании и психологии, социальная психология, психология индивидуальных различий и др.; 3) методические: детская игра, методы и методики обучения в детских садах, учебные программы в детских садах и др.; 4) предметное содержание: физическая культура, художественная деятельность, детский театр, музыкальная деятельность, детская литература и др.; 5) образовательно-правовые: управление дошкольными образовательными учреждениями, педагогическое руководство в детских садах, дети и средства массовой информации, стратегии защиты детей от насилия; 6) практическая подготовка: практика в детских садах [8].

Согласно указанным выше направлениям подготовки будущих педагогов установлены Национальные академические стандарты (NARS), включающие определение содержания и уровня сформированности соответствующих знаний, умений, навыков и опыта профессиональной деятельности [11].

Модель подготовки учителей основного начального образования (для преподавания с 1-го по 4-й классы школы)

Это одно из самых распространённых направлений подготовки сирийских педагогов. Всего в Сирии 14 факультетов (на декабрь 2024 г.): университет Дамаска (4), университет

г. Алеппо (2), университет г. Тишрин (1), университет г. Тартус (1), университет Аль-Баас (2), университет Аль-Фурат (3), университет г. Хама (1) [6].

В качестве примера рассмотрим модель подготовки учителей начальных классов в Тишринском университете (провинция Латакия).

Согласно учебному плану, студенты изучают следующие группы предметов: 1) общеобразовательные: философия образования, арабский язык, иностранный язык, экология, демография национальная культура и др.; 2) психолого-педагогические: школьная деятельность, введение в специальность, статистика в образовании и психологии, психолого-педагогическая диагностика, проблемы поведения детей, история школьного образования, методы исследования в образовании и психологии, социальная психология, психология индивидуальных различий и др.; 3) методические: методы и принципы обучения, учебные программы в школах, школьная библиотека и учебная документация и др.; 4) предметное содержание: религиозное образование, математика и естественные науки (прежде всего биология и окружающая среда, а также физические и химические понятия), гражданское образование, физическая культура, компьютерная грамотность, художественное и музыкальное образование и др.; 5) образовательно-правовые: управление школой, педагогическое руководство и др.; 6) практическая подготовка: педагогическая практика в школе (в течение всего четвёртого заключительного курса отводится 4 часа в неделю) [2].

Следует отметить, что Национальные академические стандарты (NARS) для программы подготовки учителей начальной школы учитывают также специфику будущей работы с детьми, имеющими особые образовательные потребности.

Таким образом, педагогические факультеты университетов в Сирии готовят педагогов дошкольного образования и учителей начальных классов на основе Национальных академических стандартов (NARS) в течение четырёх лет по интегрированной системе (теоретическое и практическое образование), которая гарантирует подготовку педагогов, соответствующих потребностям дошкольного образования и начальной школы.

Модель подготовки учителей в классическом университете для второй ступени основной школы и старшей школы (преподавание с 5-го по 9-й и с 10-го по 12-й классы)

Данная подготовка осуществляется на различных факультетах классических университетов. В качестве примера рассмотрим модель подготовки учителей истории на гуманитарном факультете университета г. Хомса.

Студенты-историки получают глубокое предметное образование и изучают такие предметы как: методы исторического исследования, история эпохи аббасидов (сельджуков), древняя история Аравийского полуострова, современная история Европы, история Палестинского вопроса, финикийский язык, угаритский язык, древняя история Леванта, история Андалусии, древняя история Магриба, современная история Леванта и Ирака, история Египта и Судана, Арабо-исламская цивилизация, современная история Азии, введение в историю цивилизации, история греков, история эпохи пророка Мухаммеда и праведных халифов, современная история Магриба, древняя история Леванта, история Персии, доисторические времена [9].

В качестве примера рассмотрим модель подготовки учителей химии на факультете естественных наук университета Аль-Фурат (провинция Дейр-эз-Зоре).

Студенты-химики получают глубокое предметное образование в области математики и комплекса естественных наук, изучая такие предметы как: линейная алгебра, исчисление, вероятность и статистика, численный анализ и программирование, физика твёрдого тела, общая химия, иностранный язык, атомная и молекулярная спектроскопия, биохимия, химия окружающей среды, неорганическая химия, органическая химия, физическая химия, термодинамика и растворы, квантовая химия, коллоиды, полимеры, кинетика химических реакций, кристаллохимия, инструментальный анализ, металлоорганическая химия, физическая органическая химия, фотохимия радиохимия, ядерная химия, поверхностная химия и катализ. Наряду с предметным образованием студенты изучают национальную культуру и арабский язык [10].

Подготовка учителей физической культуры и спорта, рисования и музыки осуществляется в Сирии в следующих вузах: факультет изящных искусств Дамасского университета, университет Алеппо, университет Тишрин, факультет физического воспитания университета г. Хама, университет Аль-Баас [6].

В качестве примера рассмотрим модель подготовки учителей музыки на факультете музыкального образования университета Аль-Баас (провинция Хомс).

Студенты — будущие учителя музыки получают глубокое предметное музыкальное образование, изучая следующие предметы: базовый инструмент, музыкальное программное обеспечение, чтение партитуры, обучение вокалу, история мировой музыки, сольфеджио, музыкальные принципы, групповое исполнение, гармония, формы арабской музыки, дирижирование хорами, введение в музыкальную критику, студийные приёмы, джазовая музыка. Наряду с музыкальным образованием студенты изуча-

ют арабский язык и национальную культуру, а также иностранный язык [7].

После получения специальности на факультете классического университета студент — будущий педагог проходит обучение на педагогическом факультете в течение одного года. Программа подготовки на педагогическом факультете направлена на изучение образовательной политики в Сирийской Арабской Республике; обеспечение подготовки учителей профильных предметов с глубокой научной и практической компетентностью, позволяющей им успешно преподавать на второй ступени основного образования; продвижение и развитие образовательных исследований и др. [3].

В качестве примера рассмотрим модель обучения студентов на педагогическом факультете университета г. Алеппо.

Студенты — будущие педагоги изучают следующие предметы: принципы преподавания, общее образование и философия образования, педагогическая психология, измерение и оценка в образовании и психологии, методы преподавания предмета специализации, образовательные технологии, практическое образование, сравнительное образование и образование в арабском мире, образовательные программы, психическое здоровье, возрастная психология, образовательные технологии.

Таким образом, факультеты естественных и гуманитарных наук в сирийских университетах готовят учителей, специализирующихся на предметах, соответствующих потребностям сирийских школ для основной и старшей ступени с пятого по двенадцатый класс по национальным академическим стандартам (NARS) в течение четырёх лет. В дополнение к диплому об образовательной квалификации классического университета, будущий учитель может окончить педагогический факультет, где знакомится с основами педагогической деятельности по своему профилю.

Ещё одна модель подготовки учителей возникла в Сирии в период военного и социально-экономического кризиса в 2022 г. и была связана с решением проблемы острой нехватки педагогических кадров в стране. С 2022/2023 учебного года начала реализовываться программа подготовки учителей на уровне среднего профессионального образования (педагогические училища — аналог российских педагогических колледжей в настоящее время).

В качестве примера рассмотрим модель подготовки учителей начальных классов в сирийском педагогическом училище.

Студенты обучаются в педагогическом училище Министерства образования Сирии в течение двух лет. Общая продолжительность обучения составляет 1248 часов: 624 часа в первый год и 624 часа во второй год. Студенты — будущие педагоги получают

всестороннюю профессионально-педагогическую подготовку, изучая следующие предметы: 1) общеобразовательные: исламская культура, английский язык, обществознание, коммуникативные навыки; 2) психолого-педагогические и методические: общая методика обучения, принципы преподавания, психология развития и методы исследования, методы обучения в начальной школе, педагогическая психология, школьное консультирование, методика обучения письму, измерение и оценка в образовании, методы дистанционного образования, управление классом и школой; 3) предметное содержание: арабский язык, математика и арифметические действия, физика и химия; 4) практическая подготовка [5].

Для сравнения, будущие учителя биологии обучаются в педагогическом училище Министерства образования также на протяжении двух лет, однако их обучение составляет 1536 часов: 786 часов в первый год и 768 часов во второй год [4].

Таким образом, система подготовки будущих педагогов в Сирийской Арабской Республике представлена следующими основными моделями: 1) подготовка педагогов дошкольного образования (реализуется в университетах в течение 4 лет или в педагогических училищах в течение 2 лет с 2022 г.); 2) подготовка учителей основного начального образования (для обучения с 1-го по 4-й классы школы; реализуется в университетах в течение 4 лет или в педагогических училищах в течение 2 лет с 2022 г.); 3) подготовка учителей для второй ступени основного образования (с 5-го по 9-й классы) и для старшей школы (с 10-го по 12-й классы; реализуется на факультетах классических университетов (4 года) и на педагогических факультетах (1 год) или в педагогических училищах в течение 2 лет с 2022 г.).

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Баракат Г.* История образования в арабском мире. Сирия. Латакия: Изд. Тишринский Университет, 2018 г. — С. 238–242.
2. Программа формального образования / Кафедра подготовки учителей начальных классов. Учебный план. — Сирия. Латакия/: Изд. Тишринский государственный университет, педагогический факультет, 2024.
3. *Сабри А., Тауфик Р.* Подготовка учителей в свете опыта некоторых стран. — Каир: Изд. Арабская группа по обучению и публикациям, 2017. — 120 с.
4. Сирийская Республика. Училища, подведомственные Министерству образования/ Учебные планы/ кафедра подготовки учителей по специальности «Биология». — Режим доступа: <https://moed.gov.sy/site/> Дата обращения: (24.05.2025).

5. Сирийская Республика. Училища, подведомственные Министерству образования/ Учебные планы/ кафедра учителей начальных классов. — Режим доступа: <https://moed.gov.sy/site/> Дата обращения: (24.05.2025).
6. Список государственных и частных университетов Сирии. Электронной ресурс, Министерство высшего образования и научных исследований. Сирия. — Режим доступа: <https://bit.ly/3UTNZgV> Дата обращения: (24.05.2025).
7. Учебные планы музыкального образования / Изд.: Университет Аль-Баас. Факультет музыкального образования. — Режим доступа: <https://ulvis.net/ciB6> Дата обращения: (24.05.2025).
8. Учебный план. Кафедра дошкольного образования/ Изд.: Дамасский университет, — Режим доступа: <https://ulvis.net/5EsL>. Дата обращения: (24.05.2025).
9. Учебный план. Кафедра истории / Изд.: Университет Аль-Баас. — Режим доступа: <https://ulvis.net/LvtG> Дата обращения: (24.05.2025).
10. Учебный план. Кафедра химии / Изд. Университет Дейр-эз-Зор. — Режим доступа: <https://ulvis.net/BNnt> Дата обращения: (24.05.2025).
11. *Шейх Исса А.* Национальный план разработки программ и учебных планов высшего образования в Сирийской Арабской Республике (NARC) / Изд.: Сектор педагогических наук, 2011. — С. 37–47. –С. 113–115.

Матюхина Елена Викторовна,

студент аспирантуры; Институт общественных наук РАНХиГС при Президенте Российской Федерации;
проспект Вернадского, д. 82; Москва, Россия; педагог-психолог МБОУ «Образовательный комплекс 1»,
г. Пушкино, Московская область, .e-mail: victory.lena@yandex.ru

МОТИВАЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ АДАПТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА И ОСОБЕННОСТИ ЕГО РАЗВИТИЯ (ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ АСПЕКТЫ)

УДК 159.922; 37.015.3 АННОТАЦИЯ

Автором рассмотрен мотивационный компонент адаптивного поведения учащихся подросткового возраста с акцентом на факторы, условия и средства его формирования. Выделена значимость мотивационного компонента в адаптивном поведении учащихся подросткового возраста.

Ключевые слова: *подросток, педагог, мотивация, адаптивное поведение, фактор.*

На протяжении школьных лет динамичная система мотивов претерпевает существенные изменения, приобретая особые черты на каждом возрастном этапе. Подростковый период характеризуется глубокими трансформациями в мотивационной структуре личности. В это время расширяется спектр значимых для подростка явлений, определенные стимулы становятся стабильными и начинают формировать смысловую основу поведения. Качественная и количественная эволюция мотивов происходит параллельно. Стимулирование развития мотивационной сферы учащихся представляет собой один из ключевых аспектов образовательного процесса, особенно учитывая природу познавательной мотивации и механизмы ее становления. Ключевым аспектом в этом процессе выступает формирование мотивационной сферы школьников, что напрямую связано с их академическими достижениями и будущими профессиональными перспективами. Современная наука рассматривает мотивационное развитие как фундаментальный элемент личностного становления. Особенно значимы переломные, кризисные периоды, когда происходит трансформация прежних личностных характеристик и зарождаются новые ценностные ориентиры, интересы и потребности. В эти моменты предыдущие личностные структуры реорганизуются, адаптируясь к новым мотивационным компонентам [2, с. 11].

Физиологические трансформации, происходящие в организме подростка, создают фон для множества сложных процессов. Поиск собственной идентичности и места в школьной иерархии становится приоритетной задачей в этот период. Одновременно в образовательной среде возрастают ожидания относительно коммуникативных способностей и академических достижений юного человека. Семья и школа постепенно сокращают поддержку, предполагая, что растущий человек уже обладает достаточными ресурсами для самостоятельности. Парадоксально, но вместе с уменьшением помощи увеличивается груз ответственности, возлагаемый на подростка в начале пубертатного периода. Эти факторы могут слиться воедино, формируя сложную психологическую ситуацию. В пубертатный период условия коммуникации для многих подростков оказываются важнее учёбы, и переживание неудач в обеих этих сферах вызывает состояние фрустрации. Становление личности происходит именно в школьные годы, хотя многие считают это время просто золотым периодом юности. Балансирование между ценностями семьи и требованиями школьного коллектива требует от подростка особых адаптивных навыков преодоления стрессовых ситуаций. Постоянное столкновение с негативными оценками своих действий и успеваемости может сформировать у подростка стремление

к самовыражению даже через неприемлемые способы [1].

В период полового созревания происходит борьба за статус в школьной иерархии, и ученики зачастую игнорируют достижения своих товарищей, стремясь занять более выгодное положение в группе. К несчастью, подростки редко поддерживают друг друга, что создаёт ситуации разочарования для отдельных учеников. Педагог играет ключевую роль в этой динамике, имея возможность деликатно поддержать ребёнка вне зависимости от его академических результатов. Педагогическому составу было бы ценно получать содействие от ученического сообщества для предотвращения негативных переживаний конкретных подростков. Именно учитель может предложить тонкую поддержку ученику не только в учебной сфере, но и в плане общественного признания. Общение со взрослыми авторитетными людьми, признающими особые таланты и умения подростка, способствует повышению его статуса среди одноклассников. Важно помочь школьнику осознать свою уникальность — каждый ребёнок талантлив по-своему, и разнообразие способностей является нормой, а не отклонением. Когда подросток чувствует собственную ценность в социуме, это становится основой для развития здоровых адаптационных механизмов. Понимание своей значимости не только в личных контактах, но и в среде сверстников — основа формирования гармоничного социального поведения школьника [1].

Стремление к самовыражению и потребность в самоутверждении играют ключевую роль в развитии мотивационной составляющей адаптивного поведения у подростков. Не менее важными являются такие факторы, как общая энергичность и желание участвовать в различных активностях с ровесниками и старшими. Подростковый возраст характеризуется выраженной жаждой знаний и разносторонними интересами, что существенно влияет на формирование адаптивных механизмов. Позитивное восприятие школьной среды и внутреннее стремление осознать собственную индивидуальность наряду с естественной для этого возраста потребностью ощущать себя взрослым также значительно способствуют становлению адаптивного поведения у учащихся [4].

Индивидуальные характеристики и разнообразные факторы существенно влияют на мотивационную составляющую адаптационного поведения подростков. Для успешного развития этого компонента необходим комплексный подход и средства формирования. Эффективное обучение строится на эмоционально насыщенном преподавании, где яркая речь педагога играет ключевую роль. Новая информация должна логически связываться с базой знаний, уже освоенной учеником. Подростки развивают адап-

тивное поведение через преодоление учебных сложностей, что формирует устойчивость к стрессовым ситуациям. Развитие личностного потенциала учеников формируется на пересечении двух факторов. С первой стороны выступают институциональные возможности образовательного учреждения, обеспечивающие поэтапное личностное становление — от начальных шагов до профессионального самоопределения и общественной адаптации. Вторым фактором служит индивидуальный потенциал учителя и его стремление содействовать личностному росту учащихся, не нанося ущерба их физическому и психологическому благополучию. Оценка субъектов образования, включая родителей, и исследование индивидуальных особенностей развития человека составляют двойную задачу. Необходимо принимать во внимание разнообразные компоненты личностного потенциала: как адаптивные, так и развивающие аспекты. Это включает физиологическое и психологическое здоровье, способность противостоять стрессу, а также эмоциональную сферу, коммуникативные навыки, мотивационные и когнитивно-познавательные элементы [3].

Таким образом, подростки, нацеленные на психологическое благополучие и поиск себя, обретают мотивацию через управление своими действиями. Для эффективного самоопределения им необходимо развивать навыки преодоления жизненных трудностей, экспериментировать с различными поведенческими тактиками при стрессе и культивировать независимость в принятии и реализации решений.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Антонова К. А. Взаимосвязь адаптивных стратегий поведения и потребности в когнитивном закрытии подростков и юношей / К. А. Антонова // Амурский научный вестник. — 2020. — № 3. — С. 4-9.
2. Михайлова М. С., Шамовская Т. В. Развитие мотивационной сферы учащихся в старшем подростковом возрасте // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. — 2021. — Т. 5. — № 1. — С. 11–20. DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2021-5-1-11-20>
3. Организационно-педагогические условия реализации учебной мотивации и адаптационного потенциала старшеклассников / И. Н. Вербовая, Э. М. Казин, Е. В. Нартикова [и др.] // Профессиональное образование в России и за рубежом. — 2023. — № 1 (49). — С. 115-126. DOI 10.54509/22203036_2023_1_115
4. Статья «Формирование положительной мотивации обучающихся. Мотивация подростков» // URL: https://xn--j1ahfl.xn--p1ai/library/statya_formirovanie_polozhitelnoj_motivatcii_obucha_053330.html (дата обращения: 14.05.2025)..

Чебарыкова Светлана Васильевна,

кандидат психологических наук, доцент, доцент Высшей школы психологии,
ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет»; ул. Тихоокеанская, д. 136,
г. Хабаровск, Россия; e-mail: 009477@togudv.ru

Гарднер Анна Вадимовна,

учитель русского языка и чтения, методист по организации практики студентов, КГКОУ «Школа-интернат № 5»;
ул. Краснореченская, д. 21, г. Хабаровск, Россия; e-mail: gardner.av@list.ru

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ И ПСИХОЛОГОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

УДК 378.147

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются организационные и содержательные аспекты профессиональной подготовки будущих специалистов для системы общего и специального образования. Авторы предлагают расширить фокус внимания с тематики «готовность к работе с детьми с ОВЗ» и «отношение к детям с ОВЗ» за счёт аспекта «взаимоотношения с детьми с ОВЗ». Профессиональные педагогические отношения предлагается рассматривать как субъект-субъектные вне зависимости от того, что обучающиеся, входящие в них, имеют выраженные нарушения психофизического развития.

Ключевые слова: *будущие педагоги, будущие психологи, дети с тяжёлыми нарушениями развития, профессиональные отношения, профессиональная подготовка.*

Распространение инклюзивного подхода к образованию детей с ОВЗ предполагает, что любой педагог должен быть готов к работе с детьми названной целевой группы. В этой связи готовность будущего специалиста к организации психолого-педагогического сопровождения детей и подростков с ОВЗ и инвалидностью давно и прочно занимает одно из ведущих мест в ряду задач профессиональной подготовки педагогов и психологов. К настоящему времени в достаточной степени разработана методология и апробированы технологии профессиональной подготовки и переподготовки специалистов помогающих профессий. Так, формирование профессиональной компетентности у студентов педагогического вуза для работы в условиях инклюзии стало предметом изучения Г. В. Дербенева (2021), В. З. Кантора и его коллег (2021), О. В. Липуновой (2021), Л. А. Полуяновой и У. В. Колотиловой (2021). Вопросам подготовки будущих специалистов помогающих профессий в работе с детьми, имеющими тяжёлую инвалидность, уделяли внимание А. В. Гарднер (2022), М. В. Закирова и её коллеги (2019), С. В. Чебарыкова (2018, 2024) и др. Участие студентов-дефектологов в волонёрском движении как необходимое условие их профессионального становления представлено в публикации М. Е. Раздобреевой и Е. А. Иванченко (2019).

В представленных работах профессиональная подготовка будущих педагогов и психологов рассмотрена с позиций формирования как когнитивного (знаниевого) компонента компетентности, так и личностно-смыслового (отношенческого). Так, М. А. Сарапулова последовательно (с 2005 г. и по настоящее время) излагает свои взгляды на становление личностно-смыслового отношения к людям с нарушениями развития и его формирование у будущих специалистов [9–12]. Автор исследует названные аспекты применительно к сознанию студентов — будущих педагогов общеобразовательной школы [11], бакалавров специального (дефектологического) образования [9]; рассматривает возможности использования художественной литературы и изобразительного искусства [9] и ознакомительной практики будущих педагогов-дефектологов [12] для формирования позитивного отношения к лицам с ОВЗ и инвалидностью.

Вместе с тем представленные публикации, на наш взгляд, рассматривая процесс и результат формирования и развития личностного отношения будущих специалистов к детям с ОВЗ и инвалидностью, выносят за границы субъектность последних. Складывается впечатление, что интерес исследователей процесса профессионального становления будущих педагогов и психологов сконцентрирован на сознании и самочувствии исключительно студента. А между тем профессиональные отношения в сфере психолого-педагогического сопровождения детей и подростков с ОВЗ и инвалидностью точно так же, как и любые другие, предполагают взаимодействие всех участников образовательного процесса — администрации, педагогов и других специалистов, учащихся, их родителей или законных представителей. Однако нам не удалось найти сколько-нибудь весомые исследования удовлетворённости профессиональными отношениями с позиции обучающихся с ОВЗ вообще и с тяжёлой инвалидностью, в частности.

Профессиональное взаимодействие предполагает активное влияние субъектов образовательной деятельности друг на друга. Педагоги и студенты оказывают воздействие на детей с ОВЗ, но если педагоги находятся с ними продолжительное время, то студенты приходят и уходят. Для ребёнка с нарушением интеллекта в силу трудностей установления связей в происходящем вокруг него это появление и исчезновение студента (нового и часто яркого человека) непонятно и беспокояще. Неправильно думать, что тяжёлое нарушение психофизического развития делает его носителя маловосприимчивым к изменению окружающей физической и социальной среды. Справедливо, пожалуй, только то, что ребёнок с тяжёлым нарушением развития не может в полной мере осознать и качественно отразить тот эффект, который на него оказывает появление и исчезновение нового человека.

Опыт общения с представителями научно-профессионального сообщества педагогов и психологов, работающих с детьми с тяжёлой патологией развития, позволяет нам утверждать, что студенты-практиканты не задумываются о том, как выйти из контакта с таким ребёнком. Студенты считают этот контакт поверхностным, а своё влияние на ребёнка — легковесным, несерьёзным. И если с учащимися с лёгкой степенью нарушений по завершении практики они тепло прощаются, то после практики с ребёнком с тяжёлым нарушением считают возможным уйти «по-английски». Однако чтобы объективировать эти суждения и наблюдения необходимо провести исследование удовлетворённости профессиональными отношениями, особенностей построения педагогического контакта будущих педагогов

и психологов и детей с тяжёлыми нарушениями развития. Необходимо изучить то, как эти субъекты образовательного процесса проживают и переживают все стадии построения отношений.

Отметим также и то, что планируемое нами исследование призвано не только выявить и описать малоизученный феномен. В настоящий момент является общепризнанным, что создание квазипрофессиональной среды в вузе предполагает уже в период получения образования моделирование профессиональных отношений между преподавателем и студентом таким образом, чтобы они служили цели включения студентов в профессиональную модель поведения «руководитель — исполнитель» и способствовали освоению студентом правил поведения среди коллег [15]. Однако куда более значимой задачей нам видится моделирование взаимоотношений между преподавателем и студентом таким образом, чтобы они послужили цели развития такой профессионально значимой способности, как вступать в контакт с ребёнком с ОВЗ и инвалидностью (в том числе и тяжёлой), эффективно его длить и качественно завершать.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Гарднер А. В.* Профессиональная подготовка специалистов помогающих профессий к работе с лицами с тяжелой инвалидностью // Профессиональная ориентация людей с ограниченными возможностями здоровья: опыт работы организаций, результаты, перспективы. — Хабаровск: Тихоокеанский государственный университет, 2022. — С. 16–22.
2. *Дербенева Г. В.* Формирование профессиональной компетентности у студентов педагогического вуза для работы в условиях инклюзии // Казанский педагогический журнал. — 2021. — № 6 (149). — С. 83–89.
3. *Закирова М. В., Чебарыкова А. В., Краева А. А.* Подготовка будущих дефектологов к работе с лицами с тяжёлой инвалидностью // Современные тенденции и перспективы развития доступного и качественного образования детей с ограниченными возможностями здоровья. — Чита: ГУДПО «Институт развития образования Забайкальского края», 2019. — С. 23–27.
4. *Кантор В. З., Зарин А., Круглова Ю. А., Проект Ю. Л.* Педагог инклюзивной образовательной организации: компетентностная модель в контексте вузовских программ профессиональной подготовки // Образование и саморазвитие. — 2021. — Т. 16. — № 3. — С. 289–309.
5. *Кантор В. З., Проект Ю. Л., Антропов А. П., Кондракова И. Э.* Педагогическое образование как

- сфера формирования инклюзивных диспозиций учителя // Образование и наука. — 2023. — Т. 25. — № 10. — С. 12–44.
6. *Липунова О. В.* Психологическая готовность студентов педагогического вуза к деятельности в условиях инклюзивного образования // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. — 2021. — № 5-2. — С. 84–89.
 7. *Полуянова Л. А., Колотилова У. В.* Подготовка будущих учителей к реализации инклюзивного обучения в образовательной организации // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. — 2021. — № 6 (166). — С. 191–201.
 8. *Раздобреева М. Е., Иванченко Е. А.* Участие студентов-дефектологов в волонтерском движении как необходимое условие их профессионального становления // Человек с ограниченными возможностями здоровья в образовательном пространстве: развитие инклюзивной культуры и практики. — Хабаровск: Тихоокеанский государственный университет, 2019. — С. 65–68.
 9. *Сарапулова М. А.* Использование произведений художественной литературы и изобразительного искусства о людях с ограниченными возможностями здоровья в процессе профессиональной подготовки бакалавров специального (дефектологического) образования // Преподаватель XXI век. — 2016. — № 1.
 10. *Сарапулова М. А.* Личностно-смысловое отношение к людям с нарушениями развития и его формирование у будущих специалистов: автореферат дисс. канд. психол. наук / Сарапулова Мария Александровна. — Иркутск, 2005. — 21 с.
 11. *Сарапулова М. А.* Личностный смысл как составляющая образа человека с умственной отсталостью в сознании студентов — будущих педагогов общеобразовательной школы // Специальное образование. — 2024. — № 1 (73) — С. 19–32.
 12. *Сарапулова М. А.* Становление личностно-смысловой готовности к работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в процессе прохождения ознакомительной практики студентами — будущими педагогами-дефектологами // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2023. — Т. 8. — № 11. — С. 1146–1153.
 13. *Чебарыкова С. В.* Готовность будущего специального психолога к работе с детьми с тяжёлыми множественными нарушениями развития: к проблеме формирования профессиональных компетенций // Психология обучения. — 2018. — № 1. — С. 131–142.
 14. *Чебарыкова С. В., Кузнецова Д. С.* Готовность педагогов Хабаровского края к реализации инклюзивного подхода в профессиональном образовании лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья // Педагогический научный журнал. — 2024. — Т. 7. — № 3. — С. 5–11.
 15. *Чебарыкова С. В.* Взаимодействие в системе «студент-преподаватель вуза гуманитарного профиля» как модель организации педагогического общения / С. В. Чебарыкова // Педагогическое мастерство и педагогические технологии. — 2015. — № 1 (3). — С. 82–84.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Программа межвузовского научно-исследовательского семинара «Профессиональное самоопределение молодёжи: социальные факторы, личные мотивы, технологии развития»

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (Москва)
(кафедра акмеологии и психологии профессиональной деятельности)
Центр развития и совершенствования личности «Акме» (г. Балашиха)

Институт педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета (Москва)
Российская экологическая академия (секция «Экологическое воспитание и образование»)

Сетевое научно-образовательное издание «Психология развития и образования: российский журнал прикладных исследований» (при поддержке)

Межвузовский научно-исследовательский семинар
«Профессиональное самоопределение молодёжи:
социальные факторы, личные мотивы, технологии развития»

15 мая 2025 г., Москва (весенняя сессия, 10.30 — регистрация, 11.00 — начало)

ОРГАНИЗАЦИОННО-ЭКСПЕРТНЫЙ КОМИТЕТ

Председатель: к.псх.н., доц. Бехтер Анна Александровна (г. Хабаровск);

Организационная группа: Сони́на Инна Александровна (директор ЦРСЛ «Акме», г. Балашиха); Матюхи́на Елена Викторовна, Лу Хуэй (аспиранты РАНХиГС при Президенте Российской Федерации);

Экспертная группа: д.пед.н., проф. Гагарин Александр Валерьевич; д.пед.н., проф. Гришаева Юлия Михайловна.

Открытие семинара: приветственное слово от организационно-экспертной группы

Сони́на Инна Александровна, директор Центра развития и совершенствования личности «Акме» - при-
ветствие от учредителя журнала «Психология развития и образования: российский журнал прикладных
исследований»

Бехтер Анна Александровна, к.психол.н., доцент, директор Психологического центра ТОГУ (Хабаровск, ТОГУ). О роли стратегий проактивного совладания в профессиональном развитии студентов.

Гришаева Юлия Михайловна, д.пед.н., профессор (Москва, МПГУ). О готовности к профессиональному саморазвитию студентов педагогического вуза

Гагарин Александр Валерьевич, д.пед.н., профессор (Москва, РАНХиГС) Об учебно-исследовательском семинаре «Профессиональное самоопределение молодёжи: социальные факторы, личные мотивы, технологии развития», его цели, направлениях и регламенте работы

РЕГЛАМЕНТ

(время на выступление до 10-ти минут)

1. *Чебарыкова Светлана Васильевна (г. Хабаровск, ТОГУ).* Готовность будущих психологов к работе с детьми с тяжёлыми нарушениями развития.

2. *Мади Висам Нидал (г. Москва, МПГУ).* Современные тенденции профессиональной подготовки будущих учителей в Сирии.

3. *Баклушина Юлия Сергеевна (Москва, МПГУ).* Теоретико-методологические основы модели развития коммуникативной культуры старшеклассников в системе дополнительного иноязычного образования

4. *Аграпонова Наталья Леонидовна (Москва, МЭИ)*. Предпринимательская культура студентов технического вуза как фактор профессионального самоопределения.

5. *Усачева Ирина Николаевна (г. Елец, ЕГУ им. И. А. Бунина)*. О профессиональной подготовке студентов-медиков в условиях классического университета.

6. *Камалова Гульназ Ильгамовна (г. Казань, Поволжский ГУФКСиТ)*. Педагогическая модель формирования экологической компетентности студентов-энергетиков в процессе профессиональной подготовки в вузе.

7. *Алымова Ольга Владимировна (Москва, МЭИ)*. Роль инженерно-графической подготовки в формировании экологической культуры студентов технического вуза.

8. *Лебедева Наталия Александровна (Москва, МЭИ)*. Исследовательская культура как фактор профессионального развития будущего инженера.

9. *Бобров Матвей Ильич (Москва, МПГУ)*. Личностно-развивающий подход как основа самоактуализации студентов младших курсов педагогических вузов.

10. *Матюхина Елена Викторовна (Москва, РАНХиГС)*. Мотивационный компонент адаптивного поведения подростков: факторы, условия и средства формирования (в период обучения в школе).

11. *Лу Хуэй (Москва, РАНХиГС)*. Мотивационный компонент просоциального поведения студентов: факторы, условия и средства формирования (в период обучения в вузе).

12. *Петрова Зоя Александровна (г. Хабаровск, ТОГУ)*. Арт-терапия как инструмент профессионального самоопределения в условиях детского лагеря: опыт и перспективы.

Завершение семинара: краткие итоги, организационные вопросы (о подготовке статей).

А. В. Гагарин, Ю. М. Гришаева
(от экспертной группы)

Подписано в печать 23.06.2025. Формат 60×90/8.
Бумага офсетная. Печать офсетная. Заказ №
Усл.-п.л. 4,25. П.л. 10,25. Тираж 100 экз.

Издательский Дом «Народное образование»
109341, Москва, ул. Люблинская, д. 157, корп. 2
Тел.: +7 (495) 345-52-00
Электронная почта: narob@yandex.ru;
Продажа: no.podpiska@yandex.ru

